



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

Leslie Sedrez Chaves

**DA MÍDIA PARA A SALA DE AULA:
O Projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da
escola Wenceslau Fontoura**

Porto Alegre, 2009

Leslie Sedrez Chaves

**DA MÍDIA PARA A SALA DE AULA:
O Projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da
escola Wenceslau Fontoura**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Comunicação e Informação.

Área de concentração: Comunicação, Representações e Práticas Culturais.

Orientadora: prof^a Dr^a Nilda Jacks

Porto Alegre
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação intitulada “*Da Mídia para a Sala de Aula: O Projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura*”, elaborada por Leslie Sedrez Chaves como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Comunicação e Informação.

Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Cogo – PPGCOM / Unisinos

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Weber – PPGCOM / UFRGS

Prof^ª. Dr^ª. Vera Regina Gerzson – FABICO / UFRGS

Prof^ª. Dr^ª. Karla Maria Muller - PPGCOM / UFRGS – Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Nilda Jacks – PPGCOM / UFRGS - Orientadora

Porto Alegre, 11 de maio de maio de 2009

AGRADECIMENTOS

A Deus e à energia dos Orixás, que me deram a força e a clareza para concluir esse trabalho;

À professora Nilda Jacks, que compartilhou sua sabedoria comigo e me ajudou vencer os desafios;

À grande amiga Sátira, que me deu força e, muitas vezes, acendeu as luzes das minhas ideias;

Aos meus padrinhos Lucinda e Sérgio e minha prima Ingrid, que me deram abrigo e alimento, tanto físicos quanto espirituais, para seguir em frente sempre;

Aos meus pais Ineida e Adair, meus irmãos Jussie e Paulo, que nunca deixaram de me apoiar e acreditar em mim;

Ao meu padrinho Odacir, que me ensinou e mostrou que com fé e perseverança é possível ultrapassar os obstáculos;

Aos meus amigos, que acreditaram em meu potencial e vibraram com minhas vitórias;

Aos amigos colegas do PPGCOM, pelas terapias coletivas, pelo apoio e pela oportunidade de trocar experiências ricas e inesquecíveis;

À Adriana Santos, da SMED, aos professores Eduardo e Ritaeliane, aos alunos e demais integrantes da escola Wenceslau Fontoura, que me acolheram e colaboraram de maneira fundamental para essa pesquisa;

Ao professor Guto e aos amigos da ONG Africanamente, pela acolhida, pelos conhecimentos compartilhados e colaboração à pesquisa.

EPÍGRAFE

A ÁGUIA E A GALINHA

Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro, junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o/a rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

– Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.

– De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em uma galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.

– Não – retrucou o naturalista. Ela será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

– Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e, desafiando-a, disse:

– Já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então, abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

– Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

– Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa e sussurrou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, abra suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga:

– Eu lhe havia dito que ela virou galinha!

– Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda mais uma vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram-na para fora da cidade, longe das casas e dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

– Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do Sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Neste momento, ela abriu suas asas, grasnou com um típico kau-kau das águias e ergueu-se soberana sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez para mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...

Leonardo Boff

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a implantação do Projeto A Cor da Cultura na Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura. Elaborado e promovido pelo Canal Futura em parceria com órgãos governo e da sociedade civil, o Projeto tem o intuito de valorizar, preservar e reconhecer o patrimônio cultural e histórico africano e afro-brasileiro, dar visibilidade a ações afirmativas já implantadas pela sociedade, além de propor práticas pedagógicas inclusivas. A proposta também tem a intenção de ser mais uma ferramenta para colocar em prática a Lei 10.639/03, que estabelece a inclusão da temática História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo oficial da rede ensino pública e privada.

O objetivo da investigação foi verificar como se deu o processo de apropriação do Projeto, na experiência dos professores e dos alunos. O contexto eleito para a investigação, a escola Wenceslau Fontoura, localiza-se em Porto Alegre e foi escolhido porque possui uma particularidade na implementação do A Cor da Cultura em relação aos demais educandários situados na cidade.

A estratégia de pesquisa escolhida para conduzir a investigação foi o Estudo de Caso. Como fontes de evidências para a construção dos dados foram utilizadas a Observação Etnográfica e a Entrevista em Profundidade, além da análise de documentos, como o Plano Político Pedagógico que rege a escola.

Palavras chave: Identidade Étnica, Mídia, Projeto A Cor da Cultura

ABSTRACT

This research's subject is the implementation's The Color of Culture Project in the Wenceslau Fontoura City Elementary School. Developed and promoted by Futura channel in partnership with government bodies and civil society in order to enhance, preserve and recognize the cultural and historical African and African American heritage, to make visible affirmative actions already implemented by society as well as proposing inclusive pedagogical practices. The Project also intends to be a tool in order to make work the Law 10639/03, which establishes the inclusion of African and African-Brazilian History and Culture theme into the official curriculum of public and private educational system.

The aim of this investigation was to verify how was the process of appropriation of the Project, in the experience of teachers and students. The chosen context for the research, the Wenceslau Fontoura School, is located in Porto Alegre and was chosen because it has a peculiarity in the implementation of The Color of Culture in relation to other schools located in the city.

The research strategy chosen to conduct the investigation was the Case Study. As sources of evidence for the construction of the observation data were used Ethnographical observation and in-depth interviews, along with analysis of documents, as the Pedagogical Political Plan which rules the school.

Keyword: Ethnical Identity, Media, The Color of Culture Project

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Diagrama dos Valores Civilizatórios do projeto A Cor da Cultura.....	61
Figura 2	Mapa da região onde está localizada a escola, representada pela marcação A.	88
Figura 3	Imagem do portão de entrada da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura.....	89
Figura 4	Saguão e segundo bloco de salas da escola.....	89
Figura 5	Oficina de arte durante a Semana da Consciência Negra de 2008 em que os alunos do I Ciclo ilustraram as histórias sobre as batalhas de Zumbi no Quilombo dos Palmares. As educadoras Viviane, à esquerda, e Bianca, à direita ao fundo.....	98
Figura 6	Atividade lúdica ministrada para os alunos do I Ciclo durante a Semana da Consciência Negra de 2008. Nesse momento professor Guto, ao centro, explicou o significado e evocou com os alunos o valor da energia vital (Axé) para enviar boas vibrações aos desenhos pintados na oficina de artes.....	99
Figura 7	Oficina da dança africana Maculelê ministrada durante a Semana da Consciência Negra de 2008. Ao atabaque está Magnólia, uma das integrantes da Ong África Na Mente, ao centro o professor Guto, presidente da instituição.....	99
Figura 8	Alguns dos candidatos ao título de Beleza Afro-brasileira na preparação para o início do concurso em 2008.....	100
Figura 9	Vencedores das diversas categorias do concurso Beleza Afro-brasileira.....	100
Figura 10	Grupo de dança da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura que se apresentou com um número de dança afro no encerramento do evento em 2008.....	101
Figura 11	As alunas Keila, que participa esporadicamente da oficina, Naony e Bruna confeccionando cartazes em um dos encontros de 2008.....	102
Figura 12	O grupo conversando com as turmas do I Ciclo a respeito da programação da Semana da Consciência Negra de 2008. À esquerda professor Pablo, auxiliando o trabalho, ao lado Naony e Bruna, à direita o professor Claiton....	103
Figura 13	Na entrada da escola foram colocados banners para divulgar a Semana da Consciência Negra de 2008.....	103
Figura 14	Um dos banners com a foto de Naony, ao fundo, Bruna, ao centro, e Fernanda, à frente, e mensagens a respeito da luta contra o racismo.....	104
Figura 15	Alunos apreciando a feira de bonecas negras no encerramento da Semana da Consciência Negra em 2008.....	104
Figura 16	Banner de divulgação da Semana da Consciência Negra de 2008 com a foto Naony, ao centro, junto com Fernanda, à esquerda, e Bruna, à direita. No cartaz foi escrito o poema da aluna e logo abaixo da imagem no banner foi impresso um trecho dele.....	116

Figura 17	Bruna e Naony conversando com os alunos do I Ciclo. Ao lado professor Pablo auxiliando as estudantes.....	117
Figura 18	Bruna e Naony se organizam para afixar um dos cartazes. Ao fundo professor Claiton observa.....	120
Figura 19	Um dos cartazes sobre a segunda edição do Concurso Beleza Afro-brasileira confeccionado pelas alunas durante encontro da Oficina.....	122
Figura 20	Da esquerda para a direita, Bruna, Naony e Fernanda em um dos banners de divulgação da Semana da Consciência Negra de 2008.....	123
Gráfico 1	Distribuição da população residente segundo as Grandes Regiões.....	25
Gráfico 2	Distribuição da população com 10 anos ou mais.....	26
Gráfico 3	Distribuição de pretos/pardos e brancos nas sete regiões apuradas.....	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Rendimento/hora e rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça.....	27
Tabela 2	Escolaridade média segundo a cor ou raça - setembro de 2006.....	27
Tabela 3	Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça e anos de estudo.....	28

SUMÁRIO

Introdução.....	16
1 CAPÍTULO I.....	20
1.1 O Sistema Escravocrata no Brasil: o cerne das desigualdades.....	20
1.2 O Mito da Democracia Racial: tentativa de minimizar os conflitos latentes.....	22
1.3 As desigualdades: alguns indicativos.....	24
1.4 Movimento Negro: em busca de mudanças.....	29
1.5 Lei 10.639/03: a educação como caminho para valorização do negro.....	32
2 CAPÍTULO II.....	35
2.1 Projeto A Cor da Cultura: o diálogo entre sociedade civil, terceiro setor e governo.....	35
2.2 Diferença como diversidade e reconhecimento da identidade cultural: o mote dos componentes do Kit A Cor da Cultura.....	37
2.2.1 Produção Audiovisual.....	38
2.2.2 Formação de Professores.....	55
2.3 Princípios, Conceitos e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: as lentes para chegar ao novo olhar.....	57
2.3.1 Princípios.....	57
2.3.2 Conceitos.....	59
2.3.3 Valores.....	61
3 CAPÍTULO III.....	68
3.1 Identidade, representação e educação: esferas que se imbricam no processo de (re)conhecer e (re)descobrir.....	68
4 CAPÍTULO IV.....	80

4.1	Procedimentos Metodológicos.....	80
4.2	Etapas da investigação.....	83
5	CAPÍTULO V.....	86
5.1	O projeto A Cor da Cultura no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.....	86
5.2	A Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura: Estudo de Caso.....	87
5.3	Plano Político Pedagógico da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura.....	89
5.4	O projeto A Cor da Cultura na escola Wenceslau Fontoura.....	92
5.4.1	Oficina de Cultura Afro-brasileira.....	94
5.4.2	A experiência dos atores.....	105
	CONCLUSÃO.....	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
	APÊNDICE A - Roteiros das entrevistas em profundidade.....	135
	APÊNDICE B – Heróis de Todo Mundo.....	139
	APÊNDICE C –Vídeo Oficina de Maculelê – 00:12:22.....	CD
	APÊNDICE D - Vídeo Oficina de Capoeira – 00:03:09.....	CD
	APÊNDICE E - Vídeo Oficina de Rap - Música Deixa meu cabelo em paz – 00:01:51.....	CD
	APÊNDICE F - Vídeo Apresentação artística de Dança Afro na Semana da Consciência Negra 2008 - 00:07:28.....	CD
	APÊNDICE G - Vídeo Apresentação artística de Dança de Rua na Semana da Consciência Negra 2008 – 00:08:25.....	CD
	ANEXO A – Lei 10.639/03.....	175

INTRODUÇÃO

O Brasil é o segundo país com maior número de afrodescendentes do mundo, perdendo apenas para a Nigéria. Esse contingente representa 45% dos brasileiros, cerca de 76 milhões de pessoas segundo dados do IBGE coletados em 2001.

Chamar a atenção para essa informação é importante não só porque os afro-brasileiros representam um percentual expressivo da população do país, mas pela significativa contribuição dos africanos e seus descendentes à cultura, história e à construção do Brasil. Entretanto, essa participação, quando não é silenciada, frequentemente é apresentada de maneira reduzida, ou relegada a segundo plano, calcada em estereótipos, folclorizações e distorções, reforçados pelo mito da democracia racial, que difunde a ideia de que branco, índio e negro, unidos harmonicamente, constroem o Brasil e convivem sem conflitos, e que a miscigenação é o caminho natural para apurar geneticamente as raças inferiores (leia-se negro e índio) e resolver os problemas do país. Esse pensamento, que oculta a discriminação e promove a invisibilidade, nasceu na década de 30 e foi consenso entre diversos teóricos, como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Sílvio Romero, Oliveira Viana, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, o mais representativo entre eles com sua obra *Casa Grande e Senzala*.

Entre outros fatores, esse processo provoca a desqualificação da identidade cultural do afrodescendente e cria uma lacuna na identidade do país enquanto nação. Fato que se reproduz em diversos setores da vida social, entre esses a escola, instituição que possui importante papel na construção das representações, das identidades, dos valores, dos estudantes.

O estudo desses problemas e suas consequências para as relações étnicas e sociais em geral foram motivados por preocupações pessoais e acadêmicas. As preocupações de cunho pessoal vêm de uma história familiar miscigenada e de episódios de discriminação racial. A busca de entendimento sobre tais questões e também de alternativas que apontem para o estabelecimento de relações raciais mais respeitadas e inclusivas acabou direcionando a caminhada acadêmica que se iniciou com um estudo sobre o negro no telejornalismo, realizado no trabalho de conclusão do curso comunicação social com habilitação em jornalismo. Na sequência dessa preocupação está a escolha do objeto de estudo que desencadeou o processo de pesquisa do qual resultou a dissertação de mestrado onde continuam sendo abordadas as relações étnicas suas dificuldades e particularidades brasileiras.

Tal contexto tem sofrido modificações ao longo das décadas. A organização e as constantes pressões do Movimento Negro já renderam alguns significativos avanços levando o tema para debate na sociedade e gerando a implementação efetiva de medidas como as Ações Afirmativas, entre essas a Lei 10.639/03, que estabelece a inclusão da temática História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo oficial da rede de ensino pública e privada.

Uma das propostas que une os esforços para a implantação desta Lei ao trabalho com a identidade e a representação através da imagem é o Projeto A Cor da Cultura, o objeto de estudo da presente pesquisa. Elaborado e promovido pelo Canal Futura em parceria com órgãos do governo e da sociedade civil, o Projeto tem o intuito de, através do binômio informação-educação, valorizar, preservar e reconhecer o patrimônio cultural e histórico africano e afro-brasileiro, dar visibilidade a ações afirmativas já implantadas pela sociedade, além de propor práticas pedagógicas inclusivas e livres de preconceitos. É interessante ressaltar que esse Projeto, o objeto empírico em questão, traz discussões teóricas identificadas com os debates contemporâneos relacionados à identidade e ao campo dos Estudos Culturais, os quais também estão presentes no arcabouço teórico dessa pesquisa.

Ressalva-se que apesar de ter o objetivo de verificar entre professores e alunos a apropriação de um produto midiático - o Projeto A Cor da Cultura - não se trata de um estudo de recepção nos moldes clássicos, já que o processo aconteceu fora do âmbito da relação midiática propriamente dita, pois se concretizou no ambiente escolar sob condições específicas.

O contexto eleito para investigação foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura, localizada na zona norte de Porto Alegre. A instituição foi a escolhida porque possui uma particularidade na implementação do Projeto A Cor da Cultura em relação aos demais educandários situados na cidade.

A partir das atividades propostas pelo Projeto, a escola promoveu outras ações para dar continuidade ao trabalho iniciado em 2007. Uma dessas iniciativas foi a criação da Oficina de Cultura Afro-brasileira, que é um grupo de alunos coordenado por um professor, que se reúne em turno inverso ao das aulas para debater questões referentes ao tema de maneira lúdica, com uma linguagem diferente da utilizada em sala de aula. A singularidade dessa ideia reside no fato de os estudantes se integrarem espontaneamente ao grupo, pois não há obrigatoriedade da participação. Os encontros acontecem duas vezes por semana, há dois anos.

Portanto, foi realizada sobre a escola Wenceslau Fontoura, durante o ano de 2008, uma pesquisa empírica qualitativa através da técnica Estudo de Caso, com a utilização da Observação Etnográfica e Entrevista em Profundidade como fontes de evidências.

No primeiro capítulo deste trabalho, para fins de contextualização do cenário em questão, foi realizado um resgate histórico das relações étnicas no Brasil, onde também foram abordados aspectos estatísticos sobre a situação atual dos afrodescendentes no país.

O assunto do segundo capítulo é a apresentação do Projeto A Cor da Cultura. Nessa parte foi tratada a concepção do projeto, e também foi feita uma descrição de todos os materiais que compõem o kit distribuído nas escolas e dos aspectos teóricos que norteiam a proposta.

A discussão teórica acerca das relações e imbricações entre as instâncias cultura, identidade, representação e educação é feita no terceiro capítulo da dissertação.

O quarto capítulo refere-se à metodologia, é o momento em que são articulados teoricamente o método, a técnica e os instrumentos de coleta de dados.

No quinto capítulo é apresentado o Estudo de Caso propriamente dito. Contém as informações sobre o contexto de inserção da escola, o material empírico e a análise das experiências dos professores e alunos.

A última parte da dissertação compreende a conclusão, que é a sistematização dos dados empíricos com embasamento teórico.

Um aspecto importante de ser tratado antes de dar prosseguimento ao trabalho são as discussões referentes ao uso dos termos negro, afrodescendente e afro-brasileiro. Esses debates com frequência estão na pauta dos fóruns e congressos de entidades do Movimento Negro.

Alguns segmentos consideram “modismo” ou eufemismo o uso da palavra “afro-brasileiro”, outros o interpretam como uma saída para a estigmatização ligada a termos como “negro”, que muitos defendem que deve ser mantido e valorizado. Há grupos que também não concordam com a utilização de “afrodescendente”, pois consideram que toda a humanidade descende da África, dessa forma não seria adequado que se referisse apenas a uma parcela da população.

Mesmo com a polêmica, a tendência é o uso cada vez mais recorrente do termo “afrodescendente”, ou sua variação, “afro-brasileiro”. Desde a conferência de Durban, marco importante para a trajetória das lutas do Movimento Negro, a terminologia “afrodescendente” tornou-se oficial na redação da ONU. Essa definição foi necessária porque a palavra “negro” tem um sentido pejorativo nos países de língua portuguesa africanos, já que significa

“descendente de escravos”. No Brasil, pelo contrário, essa expressão assumiu o caráter de estratégia de afirmação de identidade, assumindo um amplo caráter político. Esse é o sentido da sua utilização nos materiais do projeto A Cor da Cultura. Na presente pesquisa também está sendo levado em consideração esse viés, porém com um sentido mais ligado à militância e às lutas contra o racismo.

Para Silva Jr¹ (2009) a denominação “afrodescendente” soluciona diversos problemas, como essas variações conceituais, linguísticas e idiomáticas, já que a palavra pode ser compreendida em diversas línguas como português, espanhol, inglês ou francês, “portanto é ‘pan-africana’, une africanos e diásporidas”. De acordo com o estudioso, tal termo também diminui a importância das características fenotípicas, já que abriga todos os descendentes, independentemente da tonalidade de pele e outros traços. O autor vê mais aspectos positivos do que negativos na mudança gradativa de outras nomenclaturas por essa. Para ele, essa atitude inaugura uma nova etapa já que:

A substituição de todos os termos racializados (branco, preto, pardo, amarelo, indígena ou vermelho para os mais antigos) pelos de ancestralidade geográfica (Afro, Euro, Asiático ou Nativo (esse último artificial para fins políticos), já é utilizada, por exemplo, em genética de populações (nada a ver com a velha genética sempre sacada pelos "racistas científicos") e inclusive por convenções médicas..., assim, os termos baseados em ancestralidade inauguram uma nova fase nas relações étnico-raciais..., retira a "raça" sem retirar a possibilidade de monitoramento e correção das desigualdades advindas da origem (SILVA Jr., 2009).

Na presente pesquisa e também nos produtos do projeto A Cor da Cultura, os termos “afrodescendente” e “afro-brasileiro” são utilizados como “sinônimos”, isto é, com o mesmo sentido semântico, mas também em função de seu caráter mais acadêmico.

¹ Professor Universitário na área de T.I., ativista do movimento negro há 20 anos, estudioso da temática étnico-racial brasileira, formação em História e Cultura afro-brasileira e africana, Conselheiro Estadual de Direitos Humanos no Amazonas.

1 CAPÍTULO I

1.1 O Sistema Escravocrata no Brasil: o cerne das desigualdades

Sem dúvidas, uma das passagens mais significativas da história do Brasil é o regime escravocrata. O período, que se iniciou no século XVI e se estendeu até meados do século XIX, deixou marcas refletidas até hoje na organização social do país.

Durante mais de trezentos anos, homens e mulheres africanos capturados de diversas partes da África foram a principal força de trabalho brasileira. De acordo com Lopes (2006), é provável que mais de cinco milhões de indivíduos tenham aportado no país, provenientes dos diversos mercados. Alguns dos principais pontos de desembarque de africanos escravizados para as Américas eram “Gorée, no Senegal; Cacheu, na atual Guiné-Bissau; Ajuda, no atual Benin; Old Calabar, na Nigéria; Loango e Luanda, em Angola” (LOPES, 2006, p.7). No caso específico do Brasil, a probabilidade é que os africanos trazidos sejam oriundos das “áreas de influência portuguesa, como as ilhas de Cabo Verde e São Tomé, as fortalezas e os entrepostos de Argüim (de onde certamente vieram mandingas, uolofes, fulânis etc.), São Jorge da Mina e Ajuda (axantis, fantis, iorubas, ewes, fons etc.); além de Cabinda, Luanda, Benguela e Moçambique, de onde proveio a massa de escravos bantos predominantemente em boa parte do território nacional” (LOPES, 2006, p.7).

A mão-de-obra obtida pelos colonizadores portugueses era geralmente capturada durante as guerras tribais e negociada com os traficantes em troca de produtos como a aguardente, fumo e outros. Tal prática², altamente lucrativa, também beneficiava diversos outros países, entre eles Inglaterra, Holanda, Espanha e até Estados Unidos. “No início do século 17, o Brasil ostentava a posição de maior mercado consumidor de escravos negros nas Américas absorvendo, durante esse período, mais de 40% de todo o efetivo de escravos vendidos para o continente” (LOPES, 2006, p.7-8).

Chegando a solo brasileiro, os africanos eram levados direto ao mercado de escravos, onde eram vendidos em uma espécie de leilão, quem oferecia mais levava “as peças”, essa era a maneira como eram referidos na época. Nessas negociações famílias eram divididas e

² Apesar de essa atividade ser vantajosa economicamente, oferecia muitos riscos, como os perigos dos oceanos, a proliferação de doenças, que, juntamente às condições precárias de transporte, algumas vezes chegavam a dizimar um terço dos africanos durante a viagem.

membros de uma mesma tribo também acabavam sendo separados. A situação fazia com que as revoltas contra o sistema escravocrata fossem crescentes. Os cativos sempre resistiram à dominação e expressavam sua rebeldia com suicídios, inclusive os coletivos, privando o senhor de seu investimento; homicídios praticados contra os brancos e fugas. Um dos movimentos de resistência mais significativos dos escravos foi a organização dos quilombos. Tratava-se de refúgios instalados em locais de difícil acesso onde se abrigavam negros fugidos, índios e até brancos pobres, que viviam em comunidade e distantes da opressão.

Esses espaços se multiplicaram por todo o Brasil, entretanto um deles se tornou referência quando se fala em organização de resistência dos negros contra a escravidão. Liderado por Zumbi, o Quilombo de Palmares, localizado na Serra da Barriga no Estado de Alagoas, no século XVII, é considerado o símbolo da luta pela liberdade. Os moradores de Palmares ficaram conhecidos pela sua astuciosa organização e força de combate, que lhes deram a vitória em diversas batalhas contra as inúmeras invasões e tentativas de destruição do Quilombo.

Uma série de processos conjunturais, estruturais e gradativos levou o Brasil a abolir a escravidão em 13 de maio de 1888, sendo a última nação das Américas a dar esse passo (FERREIRA, 2004, p.39). Depois de mais de trezentos anos de regime escravocrata é assinada a Lei Áurea, pela princesa Isabel, filha do Imperador Dom Pedro II.

Durante a segunda metade do século XIX ganham cada vez mais força e se proliferam os movimentos abolicionistas, que passam a pressionar com intensidade o Estado para extinguir a escravidão. Os negros também organizam movimentos e passam a se rebelar constantemente. As pressões externas vindas, principalmente, da Grã-Bretanha (Inglaterra), existentes desde o início do século XIX, continuam e acabam obrigando o Brasil a cumprir as leis e tratados internacionais que estabelecem o fim dessas importações (LOPES, 2006, p.8). O objetivo dos ingleses era assegurar que o regime capitalista, em advento na ocasião, ganhasse força e se consolidasse, através da ascensão da Revolução Industrial e da proliferação de mercados consumidores, os geradores de lucros com as vendas. Nessa carona também embarcam os ideais iluministas. Frutos da Revolução Francesa, os mesmos pregavam a liberdade, igualdade e fraternidade entre os povos.

A Inglaterra começa investindo contra o tráfico já na primeira década do século XIX. Diversos acordos e leis, como a Bill Alberdeen, foram assinados para coibir o tráfico de escravos em todo o mundo. Navios negreiros eram afundados como se fossem navios piratas. O Brasil também foi fortemente pressionado, o que levou D. João VI, rei do país, de Portugal e Algarves, a assinar, antes mesmo da independência brasileira, um tratado internacional em

1815. Tal acordo proibia que aportassem em terras brasileiras os navios negreiros provenientes da metade da costa africana localizada ao norte da linha do Equador. A finalidade era diminuir paulatinamente o tráfico de escravos para o Brasil. Outros acordos com esse mesmo fim foram assinados na sequência.

Apesar de esses tratados não serem totalmente respeitados no início, posteriormente esses acordos tornaram o tráfico negreiro uma atividade não tão viável economicamente como antes. Em 1850 o império brasileiro proíbe que navios negreiros vindos de quaisquer partes do mundo aportem no país, provocando o fim do tráfico. Além desse fator, o alto custo do tráfico interno, o baixo crescimento vegetativo da população escrava no Brasil, juntamente com outros projetos, levaram a escravidão a ser inevitavelmente abolida.

Ao término da escravidão não houve qualquer política reparatória por parte do Estado brasileiro. Os negros, agora “livres”, não tiveram acesso às terras em que haviam trabalhado durante anos, nem receberam nenhum outro meio de sustento. A consequência foi o avanço da miserabilidade dessa camada da população brasileira.

Portanto, mesmo que nenhuma forma oficial de segregação tenha sido implantada depois de abolida a escravidão, os negros, em sua grande maioria, não tiveram chances de se integrar ao sistema econômico vigente. Quadro que foi agravado pela política de imigração adotada em meados do século XIX pelo governo brasileiro.

Com o objetivo de promover o branqueamento do Brasil, milhões de imigrantes europeus recebem incentivo e vêm para o país, sobretudo no período entre as últimas décadas do século XIX e início do século XX. Entre as promessas feitas aos imigrantes estava o trabalho remunerado, que passa a substituir a mão-de-obra negra na agricultura e, posteriormente, na indústria que começava a se desenvolver nas grandes cidades.

1.2 O Mito da Democracia Racial: tentativa de minimizar os conflitos latentes

Após o advento da República, em 1889, o movimento modernista, em 1922, trouxe a preocupação com a identidade nacional do Brasil. Intelectuais e artistas como Euclides da Cunha, Aluísio Azevedo, Lima Barreto, entre outros, foram os primeiros a explorar tentativas de compreender a pobreza, a exclusão social, as contradições da corte imperial e os impasses a serem enfrentados pela República diante de tantos problemas sociais, agravados também pela então recente abolição da escravatura, já que não foi prevista nenhuma medida social

compensatória para dar assistência a uma massa de ex-escravos, os quais, depois da medida, em sua maioria não possuíam meios de se manter e moradia.

No clima dessa discussão é realizada a Semana de Arte Moderna, em 1922. Entretanto, o movimento Modernista, resultado dessa efervescência, discute a questão do nacional, mas sai do viés social partindo de outro ponto de vista. O debate agora gira em torno da relação entre cultura estrangeira importada e brasilidade. Oswald de Andrade anuncia seu Manifesto Antropofágico, no qual a proposta era “digerir” a cultura europeia e trazê-la para a realidade brasileira. O resultado seria uma arte verdadeiramente brasileira e não uma cópia da arte europeia.

A década de 30 continuou sendo pontuada pelo desejo de unidade nacional e representa o período em que foi criada uma das marcas mais significativas para a formação cultural brasileira: o mito da democracia racial, quando passa a ser difundida a ideia de que índio, negro e branco se unem harmonicamente para construir o Brasil. Para o sociólogo e historiador Gilberto Freyre, um dos principais estudiosos da época e autor de Casa-Grande e Senzala, obra-referência sobre o tema, a miscigenação era um caminho “natural e espontâneo” para se chegar à democracia racial. De acordo com o teórico, a escravidão era apenas um detalhe de menor importância que não seria suficiente para desarmonizar a relação entre os bons senhores e os escravos submissos.

Entretanto, a “fábula” é denunciada por diversos estudiosos e torna-se, sobretudo nos anos 80, a mira central das críticas do movimento negro. O mito da democracia racial passa a ser visto como a força que configura o racismo no Brasil, já que são indelévels as mazelas decorrentes de um longo período de colonização europeia, escravização dos negros e índios (posteriormente dizimados), e consequente estratificação social.

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável. Nessas condições, exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas, e entre estas e as oprimidas, agravando as oposições para acumular, debaixo da uniformidade étnico-cultural e da unidade nacional, tensões dissociativas de caráter traumático (RIBEIRO, 1995, p.23).

O processo de construção da cultura brasileira traz em suas bases a dominação, a desigualdade e o racismo. O índio foi o primeiro a sofrer os efeitos da colonização, que mais tarde também atingiu o negro. Trazido para o Brasil como mercadoria, o negro africano não tinha o direito nem de possuir alma. Após 1888, passa a existir como “cidadão”, mas ainda é

visto como um ser inferior. Segundo alguns intelectuais da época, como Sílvio Romero, a solução para o “problema” estava no branqueamento gradativo da população através da imigração, que poderia possibilitar a eliminação de características étnicas inferiores e indesejáveis procedentes da mestiçagem.

A “alegoria” das três raças vem também com a finalidade de amenizar os conflitos sociais. Entre outros, tal objetivo era o caminho para atingir uma meta maior: a consolidação do sistema capitalista.

O projeto capitalista em andamento exigia um pacto social. O mestiço passa a ser visto como elemento positivo. O mito das três raças veio a ser o modo de diferentes raças (e classes) interpretarem a realidade de suas próprias relações raciais. Através desse mito, todos puderam ver-se como nacionais e a escamoteação da realidade das relações raciais encobriu, na verdade, a luta de classes. A ideologia da harmonia racial articulou-se com as ideologias do pacifismo e da cordialidade do homem brasileiro. Dissolvendo num todo identidades próprias de raça e de classe, forjou-se um modo de pensar o Brasil que serviu a um determinado projeto capitalista num determinado momento histórico (LOPEZ, 1988, p.50).

Um dos principais problemas que o mito da democracia racial trouxe é a resistência em se discutir o racismo, pois a maior parte da sociedade aceitou a ideia da harmonia entre as três raças como verdadeira. A questão do racismo só volta a ser discutida na década de 70 quando o Movimento Negro começa a se articular e ganhar mais força. Ainda assim os espaços para a problemática racial são reduzidos e:

A visão de um sistema justo etnicamente persiste. O que há, para a maioria das pessoas, são indivíduos e eventos que fogem a essa regra. Isso faz com que o racismo no Brasil seja extremamente cruel. Não se consegue perceber que ele já está internalizado nas pessoas, já está introjetado em práticas vistas como normais, como, por exemplo, apelidar uma criança de “macaco” (OLIVEIRA, 2001, p.8).

Portanto, os conflitos étnicos geralmente são escamoteados e minimizados, o que acaba mantendo o sistema de preconceito e discriminação e dificultando o acesso de uma parcela significativa da população brasileira à cidadania.

1.3 As desigualdades: alguns indicativos

Além do peculiar tipo de racismo, o sistema escravocrata trouxe consequências profundas à organização social brasileira. As precárias condições em que ficaram os escravos libertos após a abolição criaram, automaticamente, classes sociais bastante distantes no que

diz respeito à situação socioeconômica. Tal quadro se estende até os dias atuais, mantendo negros em posição de desvantagem em relação aos brancos em diversos setores da sociedade.

Recentes dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, coletados no ano de 2007, durante a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, atestaram que a população brasileira, no que se refere a cor ou a raça, era composta por 49,4% de brancos, 7,4% de pretos, 42,3% de pardos. Em comparação com o ano anterior, há um pequeno aumento nos autodeclarados pretos em todas as regiões do país (0,5 ponto percentual), exceto na região Norte, que registrou uma queda de 0,7 ponto percentual. Apesar da diminuição do índice, essa região se mantém como a de maior concentração de pretos e pardos, seguida pelo Nordeste do país. Já a população branca tem maior concentração nas regiões Sul e Sudeste, que apresentam 78,7% e 58,4%, respectivamente, conforme é possível verificar no gráfico do IBGE abaixo:

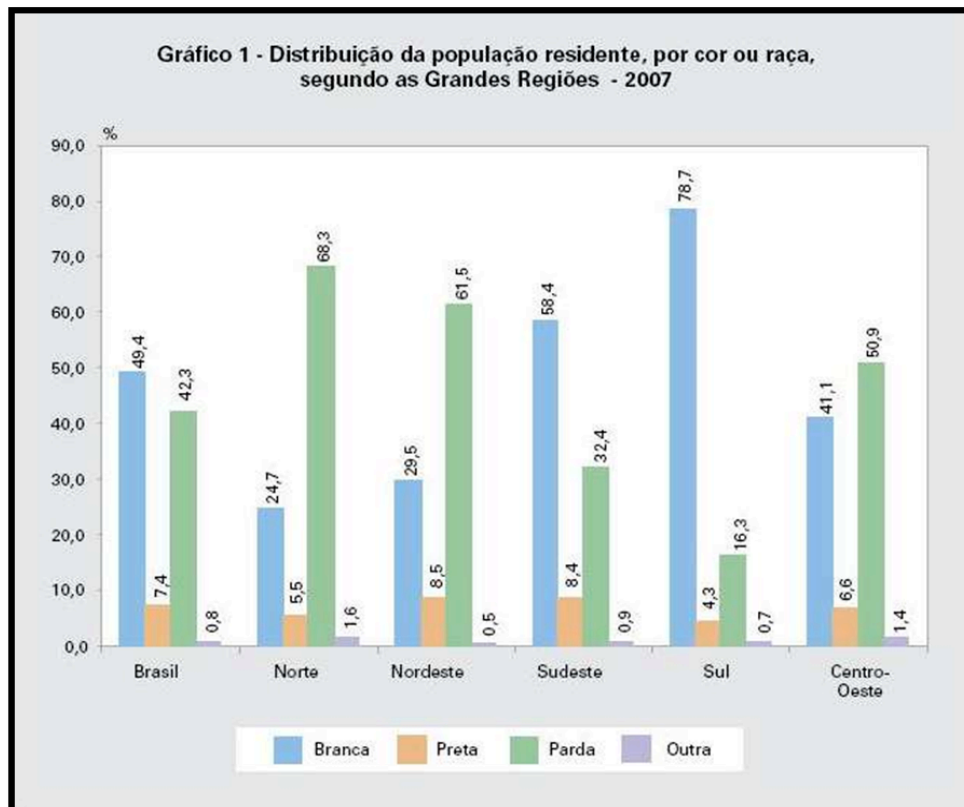


GRÁFICO 1 - Distribuição da população residente segundo as Grandes Regiões
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2007

A partir desses índices é possível depreender que a população de cor preta e parda (negros) representa uma parcela significativa da sociedade e participa ativamente dela, tanto

economicamente como socialmente. Entretanto, nota-se que há uma lacuna quando se analisam as diferenças, principalmente econômicas e de ensino, entre brancos e pretos/pardos.

Dados da Pesquisa Mensal de Emprego, PME, realizada em setembro de 2006 pelo IBGE, afirmam que a população preta ou parda representava 42,8% das 39,8 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade nas seis regiões metropolitanas investigadas³ pelo instituto, como aponta o gráfico a seguir:

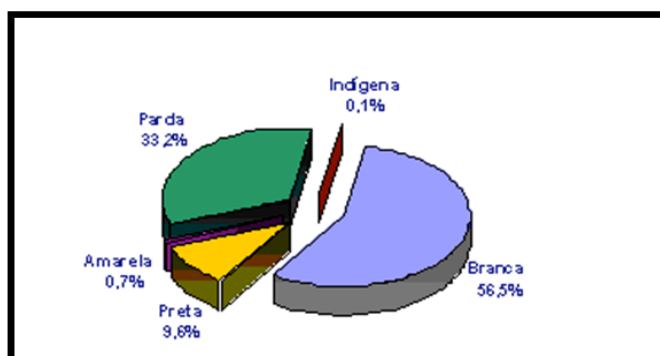


GRÁFICO 2 - Distribuição da população com 10 anos ou mais
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Desses 42,8% de pretos e pardos, a maior concentração ocorre em Salvador, e Porto Alegre apresenta o menor percentual entre as regiões metropolitanas apuradas, corroborando os dados da PNAD 2007, conforme o gráfico abaixo:

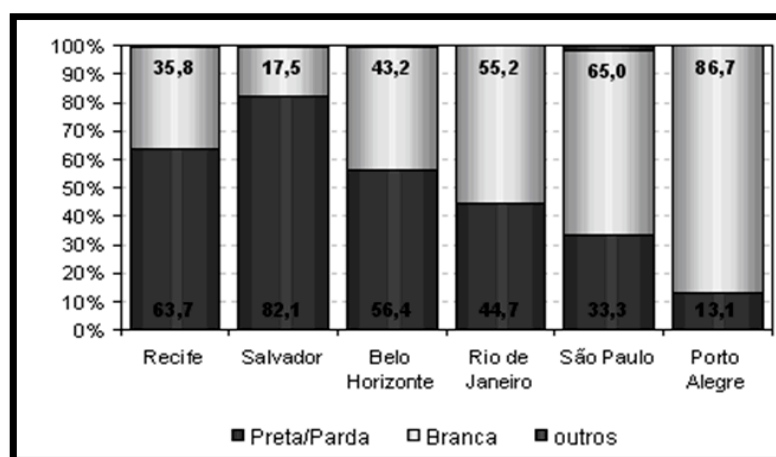


GRÁFICO 3 - Distribuição de pretos/pardos e brancos nas sete regiões apuradas
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

De acordo com os dados, onde os pretos e pardos são maioria absoluta, como no caso de Salvador, se verifica uma grande discrepância de rendimentos quando comparados aos brancos. Estes possuem rendimentos que chegam ao dobro do que recebem os pretos e pardos,

³ A PME abrange São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife.

considerando-se iguais condições para avaliação (mesmo nível de escolaridade e idade). Cabe ressaltar que a Pesquisa Mensal de Emprego ocorre desde 1980 e que apenas em 2002 teve implantada no questionário o quesito raça/cor. Desde então essa diferença entre os rendimentos dos pretos/pardos e brancos manteve-se constante.

TABELA 1
Rendimento/hora e rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça

	2002	2003	2004	2005	2006
Rendimento/hora					
Preta/Parda	4,34	3,70	3,73	3,97	4,15
Branca	8,86	7,60	8,02	8,06	8,16
Rendimento médio					
Preta/Parda	692,75	584,76	602,04	630,23	660,45
Branca	1409,65	1198,37	1255,03	1279,10	1292,19

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Esses índices também são notados quando se abordam os números relativos ao acesso ao ensino. Existe uma grande diferença entre o percentual de pretos e pardos que chegam à universidade ou estão no ensino médio e os brancos que habitam esta mesma esfera. O IBGE (2006) aponta que, dos pretos e pardos na faixa etária dos 10 aos 17 anos, 6,7% não frequentavam a escola, contra 4,7% dos brancos. Quanto ao acesso ao ensino superior, as diferenças acentuam-se ainda mais. Enquanto 25,5% dos brancos com mais de 18 anos frequentavam, ou haviam frequentado, a universidade, nos pretos e pardos este percentual cai para apenas 8,2%. Em Salvador, onde a concentração de pretos e pardos é maior e foram apuradas as maiores médias de anos de estudo entre esta parcela da sociedade, observou-se o maior diferencial. Em média, são 2,4 anos de estudo a mais para os brancos e eles, geralmente, chegam ao ensino médio. No caso dos pretos e pardos, a maioria não conclui, sequer, o ensino fundamental.

TABELA 2
Escolaridade média segundo a cor ou raça - setembro de 2006

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Total	8,0	7,5	8,1	7,9	8,1	8,1	8,0
Preta/Parda	7,1	6,9	7,7	7,0	7,0	7,0	6,8
Branca	8,7	8,6	10,1	9,0	9,0	8,6	8,2

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Essa realidade do ensino dos pretos e pardos interfere diretamente no valor dos rendimentos, ou seja, quanto menos acesso ao estudo se tem, menores são as oportunidades de emprego e os salários.

O IBGE ainda compara os índices de acesso ao ensino superior registrados nos anos de 1997 e 2007, mapeando as ocorrências nesse período de 10 anos entre as pesquisas.

Em 2007, a taxa de frequência a curso universitário para estudantes entre 18 e 25 anos de idade na população branca (19,4%) era quase o triplo da registrada entre pretos e pardos (6,8%). Quadro que se repetia, com pouca variação, em todas as regiões. Nesse nível de ensino, em todas as idades entre 18 e 25 anos, os estudantes pretos e pardos não conseguiram alcançar em 2007 a taxa de frequência que os brancos tinham dez anos antes. Nesse intervalo de tempo, a diferença a favor dos brancos, em vez de diminuir, aumentou, passando, por exemplo, de 9,6 pontos percentuais, aos 21 anos de idade, em 1997, para 15,8 pontos percentuais em 2007 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008).

Quando a relação é entre o nível de escolaridade e os rendimentos financeiros, é possível verificar que um setor influencia imediatamente o outro. Além desse fator, há também uma discrepância nos valores dos rendimentos, que pode chegar até 250%, quando se comparam indivíduos de igual escolaridade, do mesmo local, porém de raças diferentes. Percebe-se que o trabalho do branco é mais valorizado, conforme explicita a tabela seguinte:

TABELA 3
Rendimento médio real habitualmente recebido no trabalho principal segundo a cor ou raça e anos de estudo

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
<i>Preta/Parda</i>							
<i>s/instrução e c/ menos de 1 ano</i>	409,67	244,67	317,79	357,62	501,79	433,73	371,76
<i>1 a 3 anos</i>	431,01	314,32	341,42	443,65	439,72	483,75	506,92
<i>4 a 7 anos</i>	499,02	376,04	388,93	496,49	491,77	573,99	484,42
<i>8 a 10 anos</i>	556,63	411,19	447,38	541,38	566,96	634,55	606,57
<i>11 anos ou mais</i>	899,64	790,33	908,30	1008,10	898,38	884,22	881,39
<i>Branca</i>							
<i>s/instrução e c/ menos de 1 ano</i>	469,46	507,47	424,93	458,74	392,30	505,98	420,51
<i>1 a 3 anos</i>	514,23	344,76	376,81	443,46	539,00	527,95	520,75
<i>4 a 7 anos</i>	617,05	420,78	702,57	574,43	580,54	666,17	590,71
<i>8 a 10 anos</i>	691,62	582,84	717,61	651,19	642,68	740,56	668,51
<i>11 anos ou mais</i>	1728,38	1381,95	2062,59	1669,72	1751,34	1790,91	1497,11

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Os indicadores sociais, geográficos e econômicos demonstram concretamente a situação do afrodescendente no Brasil. As desigualdades sociais têm diversas raízes, mas sua problemática principal é o longo período pelo qual têm se mantido constantes. Essa permanência faz com que as discrepâncias sejam encaradas como naturais.

Tais dados comprovam que é necessário um trabalho conjunto da sociedade brasileira e dos órgãos públicos, nas esferas municipais, estaduais e federais, a fim de modificar esses números e construir relações sociais mais igualitárias, com equidade de oportunidades e condições de vida para todos.

1.4 Movimento Negro: em busca de mudanças

O caminho de lutas e resistências do povo africano tem origens precedentes à colonização europeia, fazem referência às batalhas nas civilizações da África, e depois, com as implicações da escravidão, no Brasil e em diversas partes do mundo surgem novas manifestações e outras já existentes ganham mais força, como os quilombos, os terreiros, as associações, as irmandades, a imprensa negra e, mais recentemente, se configuram as diversas organizações do Movimento Negro.

Entretanto, é a partir dos anos 70 que o Movimento Negro é considerado capaz de dialogar com o Estado para reivindicar o reconhecimento dos direitos de cidadania e, então, passa a ser entendido como um movimento social.

Na história dos movimentos sociais os primeiros grupos que se organizaram foram de trabalhadores e, no século XX, registra-se em São Paulo o surgimento de jornais escritos por afro-brasileiros, que utilizavam esse meio de comunicação para denúncia do racismo e da violência policial. Essa ação contribuiu para a constituição da Frente Negra Brasileira (FNB), movimento político que acabou se transformando em partido em 1936, sendo extinto no ano seguinte pelo governo Vargas. A FNB não se ocupou apenas das questões políticas, também fundou uma escola de educação primária com o objetivo de preencher a lacuna que a escola oficial deixava (LIMA, 2001, p. 3).

Na mesma época da efervescência provocada pela FNB, período entre as décadas de 40 e 60, surge o Teatro Experimental do Negro (TEN). Tal fenômeno, muito significativo para a história do Movimento Negro, abrangia política, arte e educação. Outros movimentos de resistência e denúncia das desigualdades e do racismo continuaram a se articular no país, no entanto, são freados pelo golpe militar em 1964.

Em 1978, a morte de um estudante afrodescendente pela polícia é o estopim para a reorganização da resistência. A partir do protesto contra mais um ato de violência policial,

nasce o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial. Esse é um dos fatos que coloca os anos 70 na posição de baliza do ressurgimento do Movimento Negro no Brasil.

A partir daí espalham-se cada vez mais por todo o país as lutas e protestos contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, e se acentua a busca pelo direito à diferença, através da educação e conscientização embasada no estudo e valorização da história e da cultura afro-brasileira. Esse setor continua sendo considerado um dos espaços fundamentais para a articulação e incentivo ao protagonismo das camadas marginalizadas da sociedade. Com base nos estudos que mostravam a situação dos excluídos, principalmente a dos afrodescendentes, apresentados por cientistas sociais, educadores e pelos próprios militantes, novas frentes de ação foram pensadas e

Desta forma, para além da denúncia do racismo e das desigualdades raciais perpetuadas historicamente nos sistemas de ensino, o Movimento Negro tem elaborado propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano singular e etnocêntrico nos espaços educacionais (LIMA, 2001, p.3).

As contínuas denúncias e reivindicações feitas através das mobilizações do Movimento Negro impulsionaram avanços em direção à redução das desigualdades sociais e do racismo contra o afro-brasileiro. As pressões e propostas dessas organizações levaram o Estado a instituir medidas de reparação aos danos que o regime escravista, as políticas de branqueamento da população brasileira e as exclusões, oficiais ou tácitas, do período pós-abolição provocaram aos descendentes de africanos negros.

Durante a trajetória de atuação do Movimento Negro é possível pontuar pelo menos cinco áreas sociais em que os grupos afrodescendentes organizados têm direcionado um olhar crítico a partir do ponto de vista racial e levado para apreciação pública, além de estabelecer ações concretas na busca de melhorias. Os eixos principais para os quais estão mais voltados os olhares dessas instituições são: trabalho, educação, direitos humanos, organização social e meios de comunicação. Ainda juntam-se a esse grupo questões da ordem da política, da visibilidade e da preservação do patrimônio histórico-cultural. Elas são referentes às denúncias dos casos de discriminação racial, ao reconhecimento e legalização das comunidades quilombolas e ao respeito à religiosidade de matriz africana.

Através das Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização, o Estado está buscando estabelecer as bases para a aplicação de Ações Afirmativas que visem à correção das desigualdades raciais e sociais no país e à extinção de mecanismos de exclusão, formais ou não, e demais barreiras que dificultem o acesso da população afrodescendente aos diversos setores da sociedade, sobretudo nos quais as organizações negras têm apontado problemas.

O conceito Ações Afirmativas emerge a partir de processos sociais concretos, passando a ser, posteriormente, objeto de reflexão acadêmica. Essas ações também se caracterizam por terem uma vigência com duração definida, pois podem deixar de operar quando as demandas que lhes originaram sejam sanadas. Esse termo foi mencionado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1961, durante o governo Kennedy. Naquele momento o objetivo era promover oportunidades mais igualitárias de acesso ao mercado de trabalho para os negros norte-americanos.

As ações afirmativas entram no debate político brasileiro durante a década de 1990. Nesse período, o requerimento de políticas específicas voltadas para a população negra torna-se um item central da pauta de reivindicações do Movimento Negro. Como registra o documento entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, pelos organizadores da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, o Movimento Negro considera então que já havia feito todas as denúncias, destruindo o Mito da Democracia Racial; passando agora a exigir ações efetivas do Estado, pois

É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para favorecer a criação de condições efetivas que permitam a todos beneficiarem-se da igualdade de oportunidade, assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente e reorientando o sistema educacional no sentido da valorização da pluralidade étnica que caracteriza nossa sociedade (JACCOUD; BEGHIN, 2001, p.43).

O ano 2000 é o período em que esses debates ganham mais energia dentro do governo federal. A questão racial é recolocada na agenda nacional com a preparação da participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Em 8 de setembro, é criado o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira em Durban, um grupo formado por representantes governamentais e não governamentais, em quantidade equânime. No segundo semestre de 2000 são realizados, em diversas partes do país, pré-conferências e encontros com o objetivo de subsidiar os trabalhos do novo comitê. A promoção desses eventos ficou a cargo da Fundação Cultural Palmares e da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos.

No ano seguinte, uma série de ações continua sendo promovida contribuindo para que o tema se mantivesse em voga. Entre esses eventos está a realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro, entre 6 e 8 de julho de 2001, com a participação de aproximadamente 1.700 delegados de diversas regiões do Brasil, que foi o ápice do processo de preparação para a conferência na África. Então, entre 31 de agosto

e 7 de setembro de 2001, acontece a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, quando cerca de 600 participantes brasileiros representaram instituições governamentais e não governamentais.

No entanto, o entendimento efetivo do que são Ações Afirmativas ainda está longe de ser concretizado, apesar dos empenhos realizados com esse fim. Além disso, o assunto também é alvo de polêmicas, de diversas críticas e manifestações contrárias. Certamente essa política vai render muitos debates na sociedade, principalmente as ações direcionadas para o setor educacional, como a reserva de cotas na universidade e a alteração das diretrizes e bases da educação nacional.

Entre as diversas Ações Afirmativas que se originaram das Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização do negro brasileiro, está a implementação da Lei 10.639/03. Fruto das propostas pedagógicas do Movimento Negro na perspectiva de discutir e repensar a educação e as relações entre esse setor tão importante e a complexa sociedade brasileira, essa Ação Afirmativa altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente às diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

1.5 Lei 10.639/03: a educação como caminho para valorização do negro

Conforme já foi explicitado, o Movimento Negro tem a educação como um de seus mais importantes eixos de luta. Essas organizações e seus militantes vêm através de sua longa trajetória denunciando as dificuldades educacionais por que passam os afrodescendentes. Os principais aspectos nos quais são ressaltados os problemas se referem ao acesso, permanência e conteúdo.

Acesso como crítica à precária disponibilidade e qualidade dos serviços de educação públicos oferecidos às camadas populares – seu principal cliente. Permanência como observação cautelosa às frágeis ou, até pouco tempo, inexistentes políticas de manutenção dos alunos em salas de aula ou apoio sistemático à superação das dificuldades enfrentadas por suas famílias em mantê-los nos bancos escolares. Conteúdo como denúncia às interpretações preconceituosas sobre a contribuição dos afrodescendentes à sociedade brasileira (na economia, na história, na política, na cultura, entre outras áreas) e sobre os valores e história do continente africano (SANT'ANNA, 2005, p.24).

Aprovada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, foi apresentada

inicialmente na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999. O Projeto foi aprovado e remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002. A aprovação rápida da lei teve relação com as pressões do movimento negro para a criação de um ministério, ou de outra estrutura específica, com o objetivo de desenvolver políticas públicas de enfrentamento à exclusão racial no Brasil.

Naquele momento estava em discussão um acordo realizado entre o novo governo e lideranças do Movimento Negro, ainda durante o processo de transição, e quando do anúncio da composição dos Ministérios do governo Lula ainda não havia sido cumprido. Posteriormente, pressões internas e externas impulsionaram a criação do prometido órgão com a criação da SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial.

Conforme a Lei⁴, entram no conteúdo programático escolar os assuntos história da África e dos africanos, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a luta dos negros no Brasil e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do país.

Um detalhado parecer da Lei, tratando de política curricular embasada em aspectos históricos, antropológicos e sociais brasileiros para o embate contra o racismo e a discriminação que atingem especificamente os negros, foi elaborado com o objetivo de servir de subsídio para a implantação da ação. A relatora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁵, é autora do documento que também apresenta diversas disposições e exigências da Lei. Ainda foi utilizada para a organização e construção do conteúdo uma consulta realizada por meio de questionários encaminhados a “grupos do Movimento Negro, a militantes individuais, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim, a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial” (SILVA, 2004, p. 1). As respostas expressaram as dificuldades e dúvidas dos pesquisados e auxiliaram na preparação das normas, orientações e indicações delineadas no parecer. Cerca de 1000 formulários foram enviados e 250 unidades retornaram preenchidas, individualmente ou em grupo, por mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização.

⁴ Ver em anexo Lei.

⁵ A relatora também é membro do “Conselho Nacional de Educação para fundamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A Lei dá autonomia aos estabelecimentos de ensino para planejar e preparar os conteúdos pedagógicos, projetos, unidades de estudos e programas que vão abranger os temas, que agora têm obrigatoriedade de serem tratados no ambiente escolar. Os mantenedores e administradores dos sistemas de ensino, por sua vez, têm o dever de fornecer materiais didáticos, formação aos professores e acompanhar o trabalho realizado nas escolas com o intuito de auxiliar e verificar se as questões estão sendo abordadas de maneira adequada. Ainda, de acordo com a resolução, as escolas podem buscar colaboração e estabelecer parcerias com as comunidades em que estão inseridas e com as diversas organizações e estudiosos do Movimento Negro. O objetivo é que haja a troca de experiências e aprendizagens entre professores, alunos, pais e comunidade como um todo. Mas, entre múltiplos fatores, uma das condições mais importantes para o sucesso dessa Ação Afirmativa é que a escola e os professores estejam bem preparados para executá-la. Não há espaço para o improviso, é necessária a edificação de uma base de conhecimentos sólida para ultrapassar as barreiras do etnocentrismo europeu, arraigado na cultura brasileira, criar uma grade pedagógica curricular crítica e consciente e começar a percorrer o caminho para rearranjar as relações étnicas e sociais no Brasil.

Esse é o principal mote impulsionador da criação do Projeto A Cor da Cultura, que tem o objetivo de se constituir em uma ação concreta para implementação da Lei 10.639/03, através de uma perspectiva múltipla de atuação abrangendo história, arte, informação atualizada e aprofundada, formação prática e teórica dos professores, troca de reflexões e experiências, como trilha para valorização das contribuições das culturas africana e afro-brasileira e difusão de ideais mais equânimes na sociedade.

2 CAPÍTULO II

2.1 Projeto A Cor da Cultura: o diálogo entre sociedade civil, terceiro setor e governo

Pouco antes de ser sancionada a Lei 10.639/03 em 2003, um pequeno grupo de ativistas e pesquisadores de várias áreas e gerações reúnem-se para pensar um projeto que abordasse a temática da diversidade cultural, das relações étnicas no Brasil e da herança trazida pela presença dos povos africanos no país. Um dos objetivos era dar visibilidade para essas questões e unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Segundo a coordenadora-geral do projeto, Ana Paula Brandão, três pessoas em especial impulsionaram o embrião do que hoje se constitui no A Cor da Cultura. A historiadora Wânia Sant'Anna, o ator Antônio Pompeu e o diretor de televisão da TV Globo Luiz Antônio Pilar, a partir de materiais impressos como o livro *Quem é Quem na Negritude Brasileira* (1998), pensaram inicialmente em fazer uma série de documentários que contasse a história das personalidades negras retratadas na obra, destacando a importância delas para a história e a cultura do Brasil. Foi idealizado então um projeto audiovisual destinado às escolas brasileiras.

A proposta foi apresentada à TV Globo que aprovou a ideia e a encaminhou para a Fundação Roberto Marinho, através do Canal Futura, que traduziu essa iniciativa em programas audiovisuais. Nasce em 2004 o projeto A Cor da Cultura, que começa a ser desenvolvido pelo Futura em parceria com o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan/RJ), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), o Ministério da Educação (MEC), a Petrobras e entidades regionais do movimento negro dos estados do RJ, SP, RS, MS, BA, MA e PA.

Os objetivos do projeto A Cor da Cultura são criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade; e contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas.

A partir dessas metas foi produzido um conjunto de programas de televisão: a série *Livros Animados*, que traz adaptações de livros de literatura infantil com temática de influência africana (10 episódios); os minidocumentários *Heróis de Todo o Mundo*, que em

programetes de 2 minutos contam a história de algumas personalidades afro-brasileiras (30 episódios); a série de documentários *Mojubá*, que aborda a religiosidade de matriz africana (7 episódios); o programa *Nota 10*, que faz reflexões sobre a temática das relações étnico-raciais (5 episódios); e o programa *Ação*, que divulga projetos sociais promovidos por afro-brasileiros nos vários Estados do Brasil (4 episódios). Todo esse material audiovisual foi exibido na grade de programação do Canal Futura durante 2005 e, posteriormente, ainda no mesmo ano, esta produção foi transformada em material didático e, com o acréscimo de outros elementos, foi montado um kit pedagógico para ser enviado às escolas. Os produtos do kit compreendem dois componentes: a produção audiovisual e a formação de professores.

Os 56 programas que integram a produção audiovisual foram disponibilizados em DVD e também em fitas VHS, conforme a opção escolhida pela escola. Também foram incorporados a essa parte do kit o CD “*Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira*”, o qual contém 16 faixas com músicas e sons de instrumentos de origem e influência africanas; o livro “*Memória das Palavras*”, um glossário com 206 palavras provenientes das diversas línguas faladas na África; e ainda o jogo “*Heróis de todo o mundo*”, com questões e curiosidades sobre personalidades afro-brasileiras, através do qual as crianças podem fixar os conteúdos de uma maneira lúdica.

No componente formação de professores estão inclusos os livros “*Saberes e Fazeres*”, divididos em três volumes: *Modos de Ver*, *Modos de Sentir* e *Modos de Interagir*. Os livros trazem questões conceituais e oferecem suporte para os professores trabalharem com os materiais do projeto.

Os conteúdos também estão disponíveis no *site* www.acordacultura.org.br, onde há um grande número de informações a respeito do projeto e os temas tratados podem ser aprofundados através de artigos, indicações bibliográficas e biografias.

Esse material foi distribuído por adesão para escolas públicas de ensino fundamental nas capitais dos sete Estados brasileiros que participaram da concepção do projeto, já citados anteriormente, e mais duas ou três cidades do entorno.

Além de receberem o kit, grupos de professores das escolas que aderiram ao projeto participaram de uma capacitação de 40 horas, divididas em três dias, ministrada por alguns dos 40 profissionais formados especialmente para essa função pela Fundação Roberto Marinho e pelos parceiros do projeto. Depois de habilitados, esses professores se tornaram multiplicadores nas instituições onde estavam inseridos, passando aos colegas o que aprenderam. Cerca de seis meses após esse primeiro treinamento foi realizado um acompanhamento, um momento com oito horas de duração para sanar dúvidas, trocar

experiências e municiar os professores com mais informações. Aproximadamente dois meses seguintes ao acompanhamento, foi feita uma visita, também de oito horas, a algumas das escolas participantes.

O projeto formou cerca de 4000 educadores através das oficinas de sensibilização em 31 municípios de todo o Brasil. Circularam nessas cidades 5000 kits dirigidos principalmente para estudantes do Ensino Fundamental, mas que também foram utilizados com os alunos do ensino médio.

No Rio Grande do Sul, através de parcerias com Organizações Não Governamentais, Universidades e a Secretaria Municipal de Educação, além de focalizar a capital do Estado, o A Cor da Cultura foi implantado em mais 14 municípios. Foram contempladas as cidades de Caxias do Sul, Gravataí, São Jerônimo, Dois Irmãos, Ivoti, Novo Hamburgo, Riozinho, Rolante, São Leopoldo, Parobé, Taquara, Campo Bom, Lindolfo Collor e Igrejinha.

Em Porto Alegre, no ano de 2006, o projeto esteve presente em toda a Rede Municipal de Ensino, que possui 92 escolas, abrangendo Educação Infantil (40 escolas), Ensino Fundamental (50 escolas) e Ensino Médio (2 escolas). A Rede tem atualmente 3896 professores e 56671 alunos.

2.2 Diferença como diversidade e reconhecimento da identidade cultural: o mote dos componentes do kit A Cor da Cultura

Dentro das principais propostas do A Cor da Cultura está a valorização do patrimônio cultural do afro-brasileiro através da compreensão da diferença como diversidade trabalhada através do “binômio informação-educação” e do uso da televisão como ferramenta para a ampliação do acesso ao conhecimento (BRANDÃO, 2006, v.1, p.12). Tal objetivo está presente no planejamento, nas estratégias de ação do projeto e também nos audiovisuais, livros e jogos que compõem o kit distribuído nas escolas.

A seguir será feita uma descrição mais detalhada desses materiais, que são divididos em dois componentes: Produção Audiovisual e Formação de Professores. As informações foram extraídas do embasamento teórico-metodológico do próprio kit do Projeto.

2.2.1 Produção Audiovisual

Fazem parte deste componente os 56 programas de televisão, o CD musical *Gonguê*, o jogo pedagógico *Heróis de Todo Mundo*, além do miniglossário Memória das Palavras. A maioria desses materiais é mais destinada ao trabalho direto com os alunos.

2.2.1.1 Heróis de Todo Mundo

Esse produto compreende um conjunto de 30 interprogramas com duração de dois minutos cada um. Os episódios contam a história de personalidades afro-brasileiras do passado, que muitas vezes são desconhecidas, mas têm uma contribuição importante nos diversos setores da sociedade.

Através de uma linguagem poética e da mescla de recursos da computação gráfica com materiais de valor documental, a vida dos notáveis é contada por outros expoentes também afro-brasileiros da atualidade, os quais são da mesma área ou foram influenciados pela trajetória dessa personalidade. Ao mesmo tempo, o espectador conhece referências do passado e do presente nos programetes formatados com base em uma cuidadosa pesquisa a respeito das biografias e dos contextos históricos de inserção dos nomes selecionados.

Os heróis retratados são os seguintes:

Adhemar Ferreira da Silva, Aleijadinho, André Rebouças, Antonieta de Barros, Auta de Souza, Benjamin de Oliveira, Carolina Maria de Jesus, Chiquinha Gonzaga, Cruz e Souza Dragão do Mar/Francisco José do Nascimento, Elizeth Cardoso, Jackson do Pandeiro, João Cândido, José (Benedito) Correia Leite, José do Patrocínio, Juliano Moreira, Lélia Gonzales, Leônidas, Lima Barreto, Luiz Gama, Machado de Assis, Mãe Aninha, Mãe Menininha do Gantois, Mário de Andrade, Milton Santos, Paulo da Portela, Pixinguinha, Teodoro Sampaio, Tia Ciata/Hilária Batista de Almeida e Zumbi dos Palmares.

Os expoentes da atualidade que contam um pouco da trajetória dos heróis são respectivamente: Robson Caetano, Emanuel Araújo, Alexandre Moreno, Maria Helena, Taís Araújo, Maurício Tizumba, Ruth de Souza, Ilea Ferraz, Maurício Gonçalves, Milton Gonçalves, Zezé Motta, Flávio Bauraqui, Jorge Coutinho, Haroldo Costa, Nei Lopes, Dr. Deusdeth, Sueli Carneiro, Antônio Carlos, Joel Rufino, Joaquim Barbosa, Paulo Lins, Chica

Xavier, Mãe Carmem, Jards Macalé, Kabengele, Neguinho da Beija Flor, Toni Garrido, Muniz Sodré, Leci Brandão e Martinho da Vila⁶.

2.2.1.2 Mojubá

Esse componente do kit A Cor da Cultura compreende uma série de documentários com sete episódios que abordam a religiosidade de matriz africana.

De acordo com esse material, o termo “Mojubá” é uma palavra de origem iorubá, língua falada atualmente pelo povo do sudoeste da Nigéria, idioma também de boa parte dos negros africanos trazidos para o Brasil. A palavra pode ser traduzida como uma saudação, muito proferida nas aberturas das celebrações das religiosas afro-brasileiras. Seu significado é: “com meu humilde respeito”. Outros pesquisadores traduzem a expressão como: "a divindade que existe em mim saúda a divindade que habita em você".

São abordados sete aspectos da religiosidade. Relacionados a cada um desses eixos, todos os episódios iniciam com animações contando a história a partir da perspectiva da mitologia dos Orixás. A origem do mundo, a importância do meio ambiente, das comunidades e festas, é explicada através de lendas africanas que envolvem a trajetória dessas divindades.

Os Orixás são entidades cultuadas pelas religiões de matriz africana. Eles representam as forças da natureza, seus arquétipos se relacionam às manifestações dessas energias e se mesclam com características e sentimentos humanos. Amor, Raiva, Ciúme, são emoções que também estão presentes nas expressões desses deuses. De acordo com Prandi,

Para os iorubas tradicionais e os seguidores de sua religião nas Américas, os orixás são deuses que receberam de Olodumare ou Olorum, também chamado Olofin em Cuba, o Ser Supremo, a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana. O panteão iorubano na América é constituído de cerca de uma vintena de orixás e, tanto no Brasil como em Cuba, cada orixá, com poucas exceções, é celebrado em todo o país (PRANDI, 2001, p. 20).

Um seleto grupo de acadêmicos e sacerdotes ligados às religiões de matriz africana contribuiu com depoimentos para o material documental, uma atenta pesquisa que percorreu diversas regiões do país e reuniu informações ricas e aprofundadas sobre o assunto. A

⁶ A história dessas personalidades e dos expoentes está disponível no APÊNDICE B deste trabalho.

proposta do material é tratar com sensibilidade o assunto delicado que envolve valores e preconceitos que têm perpassado a história do Brasil.

As temáticas abordadas pelos sete programas são as seguintes:

2.2.1.2.1 Origens

Esse programa, o primeiro da série, traz informações a respeito tanto da origem do mundo quanto do nascimento das religiões de matriz africana no Brasil.

Aborda a diversidade da cultura trazida com os milhões de africanos que foram distribuídos pelo país, fenômeno que foi denominado como Diáspora Africana. Essa condição originou uma multiplicidade de tradições religiosas, como o batuque no Rio Grande do Sul, o candomblé de nação ketu, oyó e ijexá nos terreiros da Bahia, o xangô pernambucano e a mina no Maranhão.

Participam desse episódio os cariocas Júlio Tavares, antropólogo, e Nei Lopes, pesquisador e compositor; os pesquisadores baianos Valdina Oliveira Pinto e Renato Silveira; Maria de Lurdes Siqueira, antropóloga maranhense; e Adailton da Costa, babalorixá.

2.2.1.2.2 Fé

Nesse episódio são abordadas as questões referentes à forma de culto inerente às religiões de matriz africana. É retratada a importância do culto aos Orixás para o equilíbrio das forças vitais do universo. O documentário fala sobre os poderes e as tarefas recebidas por essas divindades.

Ainda é abordada a particularidade das religiões africanas quanto à inexistência da oposição entre o bem e o mal, o céu e o inferno, presentes, por exemplo, nas religiões cristãs. Os teóricos sobre o assunto esclarecem que, para as religiões afro-brasileiras, não existe a dualidade entre as figuras do santo e do demônio. Os orixás e demais divindades possuem simultaneamente em si características e sentimentos que até podem ser considerados bons e ruins, mas não há a separação.

Para falar sobre esse assunto é contada a história da divindade Exu, considerada uma força que possibilita a ligação entre este mundo físico, o Aiyê, e o outro, habitado pelas divindades, Orum. Por sua função, a principal característica dessa divindade é a liberdade e sua ligação com a sexualidade, já que também tem o papel de propagar e movimentar a vida. Foi associada equivocadamente ao conceito cristão de demônio.

Contribuem com depoimentos nesse episódio o escritor e pesquisador Muniz Sodré, o babalaô Rafael Zamora, Pai Bira de Xangô, do Ilê Axé Oba Ogodô, e o babalorixá pernambucano Manoel “Papai” Nascimento.

2.2.1.2.3 Meio Ambiente e Saúde

A importância do meio ambiente e o uso de seus recursos para promover a saúde e o equilíbrio da vida são os assuntos desse programa.

As religiões de matriz africana têm uma ligação estreita com a natureza. Os antepassados da África deixaram um grande legado baseado no entendimento de que o equilíbrio surge a partir da convivência harmoniosa entre todos os seres vivos. O homem é considerado apenas uma pequena semente, uma parte entre todos os elementos que fazem parte do Aiyê. Portanto, um dos ensinamentos mais importantes deixado pelos africanos é o respeito à natureza.

A Ialorixá baiana Mãe Beata de Yemanjá; a botânica, também da Bahia, Mara Zélia; Aderbal Ashogun, do Ylê Omi Oju Aro; o professor carioca Ricardo Freitas; e o pesquisador José Marmo, falaram sobre o assunto nesse episódio.

2.2.1.2.4 Influências

Nesse documentário são abordadas as contribuições das tradições africanas à cultura brasileira. Dos africanos o Brasil herdou matrizes da culinária, da música, das artes e da religiosidade. Portanto, diversos elementos estão vivos até hoje nos valores e atitudes de diversos setores da sociedade brasileira.

Participaram desse documentário os cariocas Carlos Negreiros, baterista; Ronaldo Rego, artista plástico; Nei Lopes, escritor; Júlio Tavares e Zeca Ligiero, antropólogos; além de Vovô, do grupo Ilê Aiyê; Agnaldo da Silva, dos Filhos de Gandhi; e Maria de Lourdes Siqueira, antropóloga maranhense.

2.2.1.2.5 Literatura e Oralidade

Os aspectos referentes às formas de entender e narrar o mundo, trazidas pelos africanos, são os temas desse programa. Tal eixo é retratado porque a oralidade, inerente ao modo africano de ser, também é parte constituinte das características e do arcabouço cultural brasileiro. Os escritores Joel Rufino, Nei Lopes e Muniz Sodré, além do antropólogo Júlio Tavares, do professor Ricardo Freitas e da atriz Ruth de Souza dão suas contribuições ao assunto discutido no episódio.

2.2.1.2.6 Quilombos

No sexto documentário da série *Mojubá* um importante aspecto da história do Brasil é debatido. As origens e os significados dos Quilombos, considerada por muitos pesquisadores a maior e mais duradoura organização de resistência contra a escravidão no mundo, é o assunto.

Desse episódio participam Joel Rufino, escritor, Júlio Tavares, antropólogo, Valdina Oliveira Pinto, pesquisadora baiana, e Francisco Carlos, líder comunitário.

2.2.1.2.7 Comunidades e Festas

No documentário que fecha a série *Mojubá* o tema em questão é a maneira de celebrar as religiões de matriz africana. A dança, a música e a alegria que resultam dessas expressões são consideradas formas de oração e reverência às forças espirituais. As cantigas, as

coreografias na roda durante as celebrações exprimem a adoração, o respeito e a gratidão dos adeptos aos Orixás. Para as religiões africanas e afro-brasileiras, a energia e as boas vibrações do momento de comunhão do grupo, desde o trabalho coletivo para preparação da festa e dos rituais até o acontecimento do evento, são a tradução do divino.

Falam sobre os aspectos característicos, históricos e representativos das festividades religiosas o antropólogo Zeca Ligiéro; Pai Bira de Xangô, do Ilê Axé Oju Oba Ogodô (RJ); Mãe Stella de Oxóssi, do Ilê Axé Opô Afonjá (BA); o antropólogo Jocélio dos Santos; o músico Carlos Negreiros; Anália da Paz e Nilza de Carvalho, da Irmandade Nossa Senhora da Boa Morte (BA); a geógrafa Auranice Corrêa; o administrador Walmir Pereira; o coordenador do Grupo de Dança Caxambu (RJ), Seu Nico; e a antropóloga Beatriz da Conceição.

2.2.1.3 Ação

O programa *Ação* existe desde novembro de 1999. Está na grade da programação da Rede Globo, indo ao ar aos sábados, às 7h30min, com reapresentação no Canal Futura aos domingos, às 7h, e às quintas-feiras, à meia-noite e meia. A cada edição é abordada a iniciativa de pessoas ou instituições que promovem obras sociais para a melhoria da comunidade em que se inserem.

Em março de 2005 foi ao ar uma série especial do *Ação*, que se dedicou às atividades sociais desenvolvidas por Organizações Não Governamentais em diversos Estados, ligadas a manifestações culturais ou dirigidas a comunidades afro-brasileiras.

Apresentado por Serginho Groisman, o programa mesclou a fala de importantes ativistas e personalidades negras com o depoimento de integrantes dos grupos que participam desses projetos. A ideia é que os programas sejam exemplos de iniciativas e estimulem ativistas, líderes comunitários e escolas a promover a transformação da realidade através da cultura, que pode ser um atraente e eficaz instrumento de conscientização política.

Os projetos mostrados por essa série especial do programa são:

2.2.1.3.1 Olodum

Esse programa falou sobre a Escola Criativa Olodum, que fez um projeto para a preservação da cultura afro-brasileira através da música.

Na época da fundação do Olodum, em 25 de abril de 1979, o objetivo inicial era fundar um bloco de carnaval. No entanto, perceberam o interesse do público, ainda nas primeiras apresentações, e organizaram ações educacionais com a finalidade de colaborar para a inclusão social do negro. Então, em 1984, foi criado o projeto Rufar dos Tambores, o primeiro embrião da Escola.

Hoje a Escola Criativa Olodum tem 250 alunos, dos sete aos 18 anos. Todos tocam instrumentos de percussão, aprenderam o samba-reggae e também a conhecer os valores da cultura afro-brasileira e a se orgulhar de ser negro.

Além das oficinas da Escola, o Olodum procura inserir de diversas formas o negro nas atividades do grupo. Seja através dos festivais, onde são selecionadas as músicas do carnaval e dos discos, ou também da promoção de seminários sobre temas femininos etc. De acordo com os integrantes, a missão é reforçar o conceito de cidadania e fazer com que o negro reconheça cada vez mais a importância histórica e cultural que tem.

No programa também são mencionados os projetos implantados pelo Olodum em São Paulo. Arte no Dique, em Santos, e Régua e Compasso, em Santo André, são ações que também têm o propósito de, através da música, incentivar os alunos a se identificarem como negros e assumirem a rica herança da cultura africana.

2.2.1.3.2 Quilombos

Neste segundo episódio, o *Ação* mostrou como vivem algumas comunidades quilombolas pelo país. No Estado que abrigou o Quilombo de Palmares, Alagoas, os descendentes de escravos sobrevivem do artesanato de barro e palha. O programa mostra também o planejamento do projeto que está se estruturando através da parceria entre a Secretaria de Defesa e Proteção às Minorias (Sedem) e o Governo de Alagoas. O objetivo é no futuro construir um grande memorial ao líder negro Zumbi, na Serra das Barrigas. Os parceiros ainda estão captando recursos, mas depois de implantado, o memorial pretende resgatar a história do negro no Brasil, gerar uma sustentabilidade econômica para os moradores da área e fomentar o turismo na região onde ficava a antiga capital do Quilombo dos Palmares.

O programa falou ainda sobre a tradição da cerâmica cultivada em União dos Palmares, no antigo quilombo de Muquém; nos trabalhos em palha feitos pelos moradores de Palmeira dos Negros, município de Igreja Nova; e nas quituteiras de Santa Luzia do Norte, que fazem bolos de diversos sabores e pé-de-moleque de maneira artesanal, como seus antepassados faziam nas senzalas.

2.2.1.3.3 Teatro e Cinema

O uso do teatro e do cinema para a inclusão social de crianças e jovens negros é o tema do terceiro programa *Ação* dessa série especial.

Foi ao ar o trabalho do Raízes da África, do Rio Grande do Sul. O grupo, criado com o objetivo de resgatar, através de aulas de desenho, teatro e dança, a história e a cultura do negro no Estado, leva aos palcos o massacre de negros em novembro de 1844, durante a Revolução Farroupilha. Na guerra que durou dez anos e é considerada uma das maiores do Brasil, em apenas uma madrugada cerca de 700 negros foram brutalmente assassinados. A tragédia foi resultado de uma traição do general Davi Canabarro, que era favorável à escravatura, ao contrário da maioria dos farrapos.

A iniciativa da ONG Maria Mulher, de Porto Alegre, também é mostrada nesse programa. As meninas da ONG usam uma câmera de vídeo para descobrir e registrar como a cultura afro-brasileira atua dentro da vila Cruzeiro do Sul, a maior da cidade. A voluntária Mirela Kruehl ajuda as integrantes do grupo a formatarem o documentário e também a adquirirem mais confiança e esperança na vida.

A região onde se localiza a vila Cruzeiro do Sul é considerada uma das mais violentas de Porto Alegre e apresenta altos índices de inclusão social de uma população que sobrevive com uma renda abaixo de dois salários mínimos e tem baixa escolaridade.

2.2.1.3.4 Diversão

O último programa da série especial do *Ação* discutiu a relação entre os temas educação, diversão e preconceito.

Quatro jovens negros de diferentes Estados foram convidados para falar sobre o assunto comentando as iniciativas de outras cidades mostradas no programa e comparando e relacionando-as ao que acontece no local onde moram. Jaciara dos Santos, de Recife, Adriana Nascimento, de Diadema, Marcelo Lopes, mais conhecido como MC Tam, do Rio de Janeiro, e Marcelo Cruz, de Florianópolis, são os convidados que, além de serem negros, têm em comum o fato de realizar trabalhos sociais nas comunidades onde moram.

O programa começa registrando como a juventude negra, que vive na periferia da capital Belém, PA, cria maneiras de se divertir em um local que oferece poucos recursos. Lá os jovens organizam festas para dançar *break*, se arrumam fazendo penteados tipicamente africanos que valorizem sua identidade negra.

Depois é contada a história dos jovens do Maranhão e Espírito Santo decididos a fazer da música sua profissão. Daniel é um desses jovens. De família pobre, ele mora em Vitória, conseguiu uma vaga na faculdade de música do Espírito Santo e faz parte do coral afro no Museu do Negro, referência para essa faixa etária da cidade.

Em São Luiz do Maranhão, o projeto Sonho dos Erês possibilita aos seus alunos aprenderem a fabricar instrumentos e planejar um futuro melhor. Cerca de 90 jovens participam da iniciativa oferecida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, em parceria com a iniciativa privada. Nesse centro cultural, através das ações, é trabalhado o fortalecimento da autoestima de crianças e adolescentes negros, com a finalidade de construir uma nova realidade social.

2.2.1.4 Livros Animados

A série Livros Animados traz histórias com temas ligados à cultura afro-brasileira em obras de autores e ilustradores nacionais. Apresentado por Vanessa Melani Pascale Ekpenyong, uma das mulheres afro-brasileiras pioneiras a ocupar esse espaço na televisão brasileira, o programa tem dez episódios nos quais as ilustrações são animadas e acompanhadas pela narrativa dos contos, que motivam uma série de atividades e brincadeiras da apresentadora com um grupo de crianças com idade média de seis anos.

O cenário em que as atividades acontecem fica em meio à natureza e possui cores e texturas que remetem à estética africana. Nos ambientes decorados com motivos coloridos ou

embaixo de uma árvore, os participantes sempre se posicionam em roda, o que evidencia uma das práticas mais recorrentes da cultura africana, a circularidade.

Destinada ao público de 5 a 10 anos, a série Livros Animados, ao mesmo tempo em que estimula a leitura através da animação das histórias, linguagem familiar e atraente para a maioria das crianças brasileiras, introduz no universo infantil elementos das culturas africana e afro-brasileira. Embutidos nos contos estão discussões de temas complexos e profundos como o resgate da autoestima das crianças negras, e nas não negras o reconhecimento da existência e o respeito pela cultura afro-brasileira, além de questões como multiculturalismo, identidade, memória e etnia.

2.2.1.4.1 Programa 1

No primeiro programa as crianças começam falando sobre as diferenças entre meninos e meninas. O assunto é desenvolvido em cima da história *O Menino Nito*, de Sônia Rosa, com ilustrações de Victor Tavares. Trata-se de um menino que chorava muito e a quem sempre diziam a conhecida afirmação: “Homem não chora!”. A segunda fábula do programa, *A Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius, mostra as peripécias de um coelho branco para tentar se tornar preto como a sua amiga, que ele acha muito bela.

2.2.1.4.2 Programa 2

Neste programa o assunto são os animais que vieram da África. O episódio acontece no zoológico, onde são apresentados esses animais e as crianças fazem a brincadeira “leão fugiu” e jogo da memória. Os livros são *Bichos da África 1 e 2*, de Rogério Andrade Barbosa, ilustrados por Ciça Fittipaldi.

2.2.1.4.3 Programa 3

Através dos livros *Capoeira, Maracatu e Jongo*, de Sônia Rosa e ilustrações de Rosinha de Campos; e *Os Reizinhos do Congo*, de Edmilson de Almeida, ilustrado por Graça Lima; foram ressaltadas as heranças da África. Os participantes criaram instrumentos, tocaram, jogaram capoeira e ainda fizeram a brincadeira “rei da festa”.

2.2.1.4.4 Programa 4

As eternas brigas entre rato e gato e as aventuras de um ratinho que percorre a África conhecendo diversas culturas e paisagens são as duas lendas utilizadas para falar sobre o continente africano que fica no além-mar. Para tratar do assunto, a apresentadora e as crianças que participam do programa foram até a praia, para conversar sobre os navios onde foram trazidos os africanos do distante continente. Em seguida, foram apresentadas as histórias dos livros escritos por Rogério Andrade Barbosa, *Contos Africanos*, com ilustrações de Maurício Veneza; e *Como as Histórias se Espalharam pelo Mundo*, ilustrado por Graça Lima.

2.2.1.4.5 Programa 5

O quinto programa aborda os significados e sentidos da vida e da morte para a cultura africana resgatando, através da mitologia, o tempo em que não havia separação entre deuses e humanidade. A brincadeira de adivinhação, em que as crianças tentam expressar o que é um Orixá, é o mote para apresentação das histórias *Ifá, o Orixá Adivinho*, de Reginaldo Prandi, com ilustrações de Pedro Rafael; e dos contos *Como Ifá Ganhou o Cargo de Adivinho* e *O Adivinho que Escapou da Morte*.

2.2.1.4.6 Programa 6

O episódio seis mostrou nas entrelinhas das histórias a cultura africana como elemento de construção de um povo e principal meio de libertação. O programa se remeteu ao período da escravidão contando a história de uma menina escravizada que, ao encontrar uma botija de ouro, desperta a cobiça de seu dono e a amizade entre duas crianças de grupos sociais diferentes. São apresentadas as animações de dois livros escritos por Joel Rufino. *A Botija de Ouro*, com ilustrações de Zé Flávio, e *O Presente de Ossanha*, ilustrado por Maurício Veneza.

2.2.1.4.7 Programa 7

A convivência entre os diferentes é o ponto de partida do sétimo programa da série que contou as histórias das gêmeas Ana Carolina e Ana Beatriz, parecidas fisicamente, mas com personalidades bem distintas; e dos meninos de Tatipurum, que moram em extremos opostos da Terra. Os livros animados nesse episódio são *Ana e Ana*, escrito por Célia Godoy, com ilustrações de Fé; e *A Pirilampeia e os Dois Meninos de Tatipurum*, de Joel Rufino, ilustrado por Walter Ono.

2.2.1.4.8 Programa 8

Resgatar o passado é a ideia do oitavo programa da Série Livros Animados. As crianças brincam de esconder presentes para o futuro e confeccionam brinquedos de sucata, simbolizando a transformação do velho em novo. A primeira história contada nessa edição é *Bruna e a Galinha d'Angola*. De autoria de Gercilga de Almeida, com ilustrações de Valéria Saraiva, trata de uma menina solitária que, através de um presente, a galinha, faz amizades e recupera o passado de sua comunidade com esses contatos. O segundo conto, *Berimbau*, escrito e ilustrado por Raquel Coelho, conta uma história semelhante em que o menino Léo, com a ajuda desse instrumento musical, busca seus antepassados desde a escravidão.

2.2.1.4.9 Programa 9

No penúltimo programa a apresentadora Vanessa voltou à praia com as crianças para falar sobre a união entre os homens e as forças da natureza, uma mitologia de origem africana que se passa em um tempo distante. Para explicar essa relação, foi contada a história *O Filho do Vento*, de Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Graça Lima.

2.2.1.4.10 Programa 10

O episódio que fecha a Série Livros Animados tratou de temas significativos para a reflexão sobre os sentimentos. As histórias falaram sobre liberdade e medo através de enigmas poéticos presentes nos livros escritos por Elisa Lucinda e ilustrados por Graça Lima, *O Menino Inesperado* e *Lili: A Rainha das Escolhas*.

2.2.1.5 Nota 10

O *Nota 10* é uma atração tradicional na grade do Canal Futura. A cada edição um tema específico da educação é desenvolvido. Em função do Programa A Cor da Cultura, foi produzida uma série especial, que compreendeu um conjunto de cinco programas dedicados à valorização da História e das culturas africana e afro-brasileira. O material foi concebido com o objetivo de se tornar um subsídio e um incentivo aos educadores na implantação da Lei 10.639/03.

Os programas inicialmente desenvolveram uma questão referente a um dos eixos de debate, mesclando a apresentação de pesquisas científicas com depoimento de estudiosos e entrevistas nas ruas. Também ajudam a compor esse produto imagens documentais, gráficos e animações. Relacionados a esses temas, foram apresentados projetos implantados com sucesso em escolas da rede pública ou em organizações populares. O apresentador Alexandre Henderson introduziu as questões em debate, conversou com os pesquisadores e interagiu com as pessoas em diversos espaços.

2.2.1.5.1 África no Currículo Escolar

Este é o tema do primeiro programa da série, que iniciou fazendo uma verificação rápida sobre as impressões das pessoas a respeito do continente. A maioria dos consultados citou qualidades negativas. A partir dessa situação os principais dados sociais e geográficos africanos foram apresentados.

Após a discussão, duas experiências mostraram possibilidades de contar a história da África de maneira diferente na escola. A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Álvaro da Silva Braga, da cidade de São Paulo, ressaltou os feitos do herói protagonista do conto africano *Kiriu e a Feiticeira*. Já o projeto Educar para Igualdade Social, em Aquidauana, no Estado de Mato Grosso do Sul, encontrou na expressão teatral e na discussão sobre temas polêmicos relacionados às questões étnicas e culturais africanas e afro-brasileiras o caminho para a mudança dos valores negativos.

2.2.1.5.2 Material Didático

Os debates que cercaram o segundo episódio do *Nota 10* especial se relacionaram ao Material Didático. O programa iniciou com uma dinâmica em que o apresentador mostrava fotos de duas famílias, uma afrodescendente e outra branca. Depois fez perguntas como, por exemplo, “qual das famílias poderia morar numa mansão e qual moraria num barraco?”. A maioria dos consultados relacionou a família afrodescendente ao barraco e a branca à mansão.

A partir desse jogo feito com as pessoas nas ruas foi pensada a representação do afrodescendente nos materiais didáticos, que com frequência aparece em posições inferiores ou como escravo.

2.2.1.5.3 Igualdade de Tratamento e Oportunidades

No programa 3 foram debatidas as exigências para se obter uma colocação no mercado de trabalho. Entre as qualificações técnicas, com o nível de instrução e formação específicas

de cada função, geralmente as empresas exigem que o candidato tenha “boa aparência”. Discutiram-se nesse episódio as questões que podem estar nas entrelinhas desse pedido, como, por exemplo, um ato discriminatório.

As experiências retratadas foram os projetos Ibamo, do Centro Educacional Guadalajara, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro; e Raiz, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Emília do Santíssimo, da cidade de São Paulo. No Ibamo, que significa em ioruba “se ele soubesse?”, uma série de oficinas ligadas à cultura afro foi proporcionada aos alunos. O objetivo era atingir não só os estudantes, mas também os moradores da comunidade, pois os gestores da ação acreditam que a educação não se restringe apenas à escola. O projeto Raiz busca valorizar e difundir a cultura afro-brasileira através da arte. Através de oficinas com tema e estética artística, o projeto chegou ao seu propósito e também conseguiu integrar outras áreas como a matemática, por exemplo.

2.2.1.5.4 O Corpo

Esse é o título e o assunto do quarto episódio desse componente do kit. O mote para desenvolver essa edição foi mais uma dinâmica em que Alexandre Henderson, o apresentador, mostrou duas radiografias e pediu que as pessoas reconhecessem se era de um negro ou de um branco. A questão que se buscou suscitar foi o corpo na escola.

As experiências que foram expostas nesse programa eram dirigidas à educação infantil. Confecção de bonecas negras e encenação de peças de teatro em que crianças afrodescendentes protagonizaram príncipes e princesas foram algumas das atividades. As instituições que desenvolvem esses projetos são: a Creche Comunitária Caiçaras, de Belo Horizonte, Minas Gerais, e Cemei – Margarida Alvez, de Campinas, São Paulo.

2.2.1.5.5 Religiosidade e Cultura

O último programa dessa série começou a questão inicial de reflexão questionando qual é o Estado brasileiro em que mais pessoas se declaravam adeptas das religiões de matriz africana. Quase todas as respostas apontaram a Bahia. Contrariando o senso comum, a opção

correta era Rio Grande do Sul. Após essa dinâmica, o primeiro a ser retratado foi o projeto Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes, que mantém 256 cursos pré-vestibular, em cinco Estados brasileiros, funcionando em espaços cedidos, como igrejas evangélicas e centros espíritas, e ministrados por voluntários. A unidade apresentada fica na cidade de São Paulo e é a maior de todas. Dos aproximadamente 13 mil alunos que o Educafro possui, oito mil estão na cidade paulista. O principal feito desse projeto é reunir pessoas de diversas religiões em torno de um objetivo comum: aumentar as chances de acesso dos afrodescendentes à universidade. Um dos dirigentes da iniciativa, Frei David Raimundo dos Santos, explicou que o resultado é positivo porque o ensino oferecido não tem o propósito de doutrinar e trata todos os credos com respeito e de maneira igualitária.

A segunda experiência foi a da Escola Municipal Anísio Teixeira, na cidade do Rio de Janeiro, que mostrou, com simplicidade e criatividade, possibilidades de divulgar e valorizar a cultura afro-brasileira. Oficinas com dinâmicas diferentes e a abordagem da cultura a partir de contextos históricos, políticos e religiosos são algumas das maneiras que essa instituição encontrou para instigar os estudantes a analisar criticamente a história e combater o preconceito com conhecimento e valorização de diversas culturas.

2.2.1.6 Gonguê: a herança africana que construiu a música brasileira

No kit do A Cor da Cultura a música também foi incluída. Considerada uma das contribuições africanas mais vivas na cultura brasileira, a musicalidade foi tratada com cuidado e pesquisa no CD musical Gonguê, que também é o nome de um instrumento musical de som surdo e seco, muito popular na África e parecido com o agogô⁷.

Produzido e composto por Fernando Moura e Carlos Negreiros, o CD com 16 faixas apresenta diversos sons e músicas instrumentais e com vocais, de tipos variados de ritmos acompanhados de narrações explicativas, que também estão disponíveis no encarte, juntamente com as imagens dos instrumentos musicais.

Os ritmos apresentados foram Tambor-de-Crioula, Boi do Maranhão, Maracatu, Afoxé, Samba-de-roda, Congada, Jongo, Catumbi, Samba de Escola, e Hip Hop. Os

⁷ Instrumento de percussão de origem africana formado por duas peças de metal, semelhantes a dois sinos de tamanhos diferentes, unidas por um arco também metálico. Segurando-o pelo arco e utilizando uma baqueta para tocar as peças é possível fazer combinações de sons graves e agudos para marcar o contratempo de diversos ritmos.

instrumentos foram organizados para a apresentação de acordo com o material dos quais são constituídos. Vime, couro, madeira e metal são os elementos.

As músicas que são cantadas têm letras que falam sobre o orgulho de ser negro e as influências e contribuições da cultura africana para o Brasil.

2.2.1.7 Jogo Pedagógico Heróis de Todo Mundo

Formatado a partir das histórias das 30 personalidades retratadas nos programetes *Heróis de Todo Mundo*, o jogo pedagógico é uma maneira lúdica de trabalhar a trajetória de importantes figuras afro-brasileiras e outros assuntos referentes às áreas em que estes se inserem, numa perspectiva transdisciplinar.

Um tabuleiro, 30 “retratos ilustrados” dos heróis (ímãs com caricaturas que se ajustam a uma estrutura de metal), seis suportes para os heróis e 750 cartas com 1.500 perguntas ou desafios compõem o jogo.

Podem participar da brincadeira até seis pessoas, que escolhem uma das 30 personalidades afro-brasileiras para jogar em um tabuleiro dividido em seis áreas de influência ou “Casas de Poder”. Esses setores, que se referem às profissões ou áreas de destaque das personalidades, são: artes, literatura, esportes, história, ciência e tecnologia e religião.

Os “heróis” se movimentam no tabuleiro à medida que os jogadores respondem as perguntas ou realizam os desafios propostos pelas cartas, os quais são provas práticas como cantar um trecho de uma música, descobrir a autoria de um verso, fazer um determinado desenho etc. Ganha o jogo quem chegar à Galeria dos Heróis.

Os participantes ainda podem escolher entre os modos competitivo e cooperativo de jogar. No competitivo o primeiro jogador que chegar à Galeria dos Heróis vence o jogo. No tipo cooperativo, o jogador que atingir o final do tabuleiro primeiro pode auxiliar outro competidor, até que todos cumpram o percurso.

2.2.1.8 Livro Memória das Palavras

A língua é o foco do livro *Memória das Palavras*. Esse componente do kit aborda as marcas deixadas pelos africanos no vocabulário do brasileiro.

Com uma linguagem simples e direta, o glossário apresenta 206 verbetes que são algumas das expressões mais utilizadas no cotidiano. O material é bastante colorido, com diversas ilustrações que remetem ao universo infantil. Por essas características, o livro, que teve o texto final redigido por Rogério Andrade Barbosa e ilustrações de Ednei Marx, é destinado principalmente ao manuseio direto de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental.

O objetivo é, através da sonoridade das palavras e das visões de mundo que elas carregam, tornar visível a presença da África no dia-a-dia dos brasileiros.

2.2.2 Formação de Professores

Na outra parte do kit A Cor da Cultura, o componente de Formação de Professores, estão inclusos os cadernos de textos Saberes e Fazeres, que estão divididos em três volumes: Modos de Ver, Modos de Sentir e Modos de Interagir. Os livros oferecem suporte para os professores trabalharem com os materiais do projeto.

2.2.2.1 Caderno 1 - Modos de Ver

São apresentados os fundamentos teóricos do projeto. Assuntos como a situação dos afrodescendentes no Brasil, aspectos históricos e socioculturais da África, revisão de conceitos relacionados às relações raciais, cidadania, multiculturalismo e inclusão social são alguns dos tópicos desse primeiro livro que instrumentaliza os professores sobre as principais questões que aparecem nos demais componentes do kit.

2.2.2.2 Caderno 2 – Modos de Sentir

Apresenta os principais conceitos, princípios e orientações a respeito da metodologia e das bases do trabalho com o material. Na introdução são apresentados os fundamentos do (re)conhecimento, que exigem do professor uma nova postura de admissão da existência dos conflitos étnicos, bem como da diversidade cultural brasileira. Em seguida é proposta uma revisão dos significados históricos de alguns termos e alguns cuidados necessários, como a carga semântica que as palavras “crioulo” e “escravo” assumiram ao longo da história. Ainda dentro dessa parte, o livro chama a atenção para a importância de um olhar mais crítico e dotado de maior complexidade no tratamento de temas como racismo brasileiro, a multiplicidade étnica e cultural presentes na África, os preconceitos relativos às práticas religiosas de matriz africana etc.

As formas de utilizar a metodologia, acompanhar e planejar o trabalho com o kit também são detalhadas. A escolha dos temas para debate, as formas de avaliação do trabalho e as particularidades do desenvolvimento de atividades com a imagem são alguns dos pontos destacados.

Fecham esse livro uma descrição dos programas que integram o kit e as reflexões sobre as diferentes atividades propostas.

2.2.2.3 O Caderno 3 - Modos de Interagir

Apresenta propostas práticas de atividades pedagógicas numa perspectiva crítica, criativa e baseada em aprofundadas pesquisas. Ainda discute os assuntos que surgem a partir dos elementos que compõem o kit A Cor da Cultura. É ressaltado também o caráter sugestivo das propostas, isto é, as ideias são apresentadas sem a intenção de ser um modelo fechado a ser obedecido, mas sim uma inspiração para a construção de novas experiências.

Entre outros assuntos deste livro, são resgatados os valores e referências afro-brasileiros que permeiam todos os materiais e propostas do Programa A Cor da Cultura. O objetivo é, através da dimensão africana, trabalhar a autoestima dos brasileiros e romper com o preconceito, mostrando que todos possuem um pouco da África em si.

Dada sua importância na concepção do projeto, as questões conceituais serão debatidas à parte no item a seguir deste capítulo.

2.3 Princípios, Conceitos e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: as lentes para chegar ao novo olhar

O projeto A Cor da Cultura foi concebido com a finalidade de implementar ações culturais e educativas que contribuam para a valorização das culturas afro-brasileira e africana na História do Brasil. Para isso foram instituídas algumas bases para a construção e implantação do Projeto. A primeira delas foi a ação mobilizadora. Esse fundamento se refere à prática propriamente dita que deu forma às ideias e propósitos do que foi planejado.

A meta de tornar visíveis o patrimônio e a memória construídos pelos africanos e seus descendentes no Brasil também permeou a metodologia do Projeto. O resgate da história do legado africano, a introdução desse tema no âmbito escolar e em outros setores da sociedade, além da ampliação do espaço cultural brasileiro, perpassam todas as teorias e atividades pensadas. Ainda foi ressaltado pelos idealizadores dessa proposta que não há a intenção de neutralidade no tratamento das questões abordadas; pelo contrário, a ideia foi tomar a posição de valorizar e evidenciar explicitamente a cultura afro-brasileira. Tal posicionamento implicou definir com precisão o local do qual se está falando, isto é, significa assumir a presença de um universo social, histórico, político e cultural muitas vezes estereotipado ou silenciado, e a existência do racismo e da discriminação contra os afrodescendentes no Brasil. Portanto, a perspectiva que motiva a mudança é (re)conhecer e (re)ver mentalidades, olhares e condutas.

Com o objetivo de elaborar um novo fazer pedagógico, que primasse pela inclusão de estudantes de todas as etnias, gêneros e grupos sociais e proporcionasse oportunidades equânimes de acesso à cidadania, combatendo o racismo e quaisquer formas de discriminação, os idealizadores do A Cor da Cultura elaboraram um plano de trabalho em sala de aula baseado na africanidade presente na cultura brasileira. Para tornar claro o posicionamento do Projeto, foi delineado um conjunto de princípios, conceitos e valores fundamentais que serão apresentados a seguir:

2.3.1 Princípios

2.3.1.1 “Lutar pela equidade, valorizando as diferenças”

De acordo com os preceitos do Projeto, a luta pela igualdade de oportunidades e condições não passa pela uniformização dos anseios, história e cultura das pessoas. A valorização da diversidade humana e o “tratamento desigual para os desiguais”, sem que isso signifique superioridade de um sobre o outro, são vistos como o caminho mais coerente para equidade e garantia dos direitos de todos.

2.3.1.2 “Reconhecer o racismo, opondo-se a ele”

Assumir o racismo evidente nos índices de desigualdade e percebê-lo nos pensamentos e atitudes de si próprio, dos outros e na organização da sociedade como um todo, de acordo com o projeto, se constitui em uma das formas de desconstruir a discriminação porque a desvela, traz à tona, quebrando o silêncio, principal mantenedor desse comportamento.

2.3.1.3 “Estabelecer o diálogo, ouvindo os que foram calados”

Esse princípio se refere ao resgate da história dos africanos e dos afro-brasileiros de uma maneira aprofundada, sem folclorizações, estereótipos e distorções, devolvendo a voz e o espaço para exercerem o papel de protagonistas de suas trajetórias na construção desse país.

2.3.1.4 “Afirmar a esperança, investindo na mudança”

Esse princípio prega que a motivação para as ações é a atitude de esperança e confiança na existência de meios para mudar e superar obstáculos a partir do conhecimento e conscientização, afastando atitudes alienadas e idealizadas. Para os idealizadores do projeto, a

naturalização das desigualdades e injustiças é o reflexo do pessimismo e da descrença na transformação.

2.3.1.5 “Reconhecer nosso lugar na sociedade”

Tal princípio se refere à relação entre a posição que um indivíduo acredita ocupar no mundo e o lugar que ele atribui ao outro. Significa olhar com atenção as noções de inferioridade e superioridade e o que motiva essas categorizações, as quais são percebidas e realizadas logo no início da convivência em grupo. A proposta do Projeto é que, ao entrar em contato com os diferentes credos, costumes, visões de mundo, enfim, culturas, se possa apreciá-los de forma profunda e respeitosa sem perder de vista a consciência dessa posição, a qual vai permear as leituras dessas manifestações. Tal atitude pode ser um meio de dialogar com os diversos universos culturais existentes e proporcionar uma revisão desse lugar no mundo.

2.3.2 Conceitos

2.3.2.1 “Raça”

O primeiro conceito destacado foi a definição de “raça”. No embasamento teórico do Projeto foi abordada brevemente a polêmica que envolve esse termo. Inicialmente, a palavra raça era uma expressão de base biológica utilizada pela ciência natural para designar diferentes tipos de seres humanos de acordo com seus fenótipos. Esse pensamento originou a suposta hierarquização entre as raças que colocou o branco em posição de superioridade em relação aos demais. Esse conceito foi banido pela ciência contemporânea, sendo julgado improcedente já que a única raça considerada existente é a humana.

Mais tarde esse conceito foi revisto e recebeu um novo significado, sendo utilizado abertamente no processo de construção da identidade dos negros como estratégia de elevação

da autoestima, mecanismo de identificação e de símbolo da militância e da luta dos afro-brasileiros.

2.3.2.2 “Crioulo”

O segundo conceito tratado, “crioulo” ou “crioula”, foi empregado inicialmente para designar os filhos de espanhóis, brancos ou mestiços, nascidos em continente americano. Essa ideia também foi retomada para fazer referência a sociedades nascidas a partir da mistura entre culturas europeias e africanas em áreas da América de colonização inglesa e francesa. Ainda é abordado o fenômeno da “crioulidade”, que se refere à mescla entre práticas culturais locais e influências estrangeiras, vinculadas ou não à miscigenação.

No Brasil o significado da palavra “crioulo” sofreu diversas modificações ao longo da história. Primeiramente, a palavra designava os descendentes de africanos escravizados nascidos no país. Durante o regime escravocrata esses afro-brasileiros eram considerados mais habilitados para conviver com a sociedade livre por terem nascido e se socializado nessa posição dita subalterna. Com o fim do tráfico negreiro e após a abolição da escravatura gradativamente o termo passou a se referir aos negros em geral, cativos ou libertos, que em algum momento haviam vivido a escravidão. A discriminação decorrente desse sistema fez com que, ao longo do século XX, o termo adquirisse uma carga pejorativa de se dirigir ou se referir a uma pessoa afrodescendente. Recentemente, aos poucos, a palavra está assumindo uma conotação diferente e foi incorporada à linguagem dos militantes e das manifestações contra o preconceito racial como representação do orgulho das origens.

2.3.2.3 “Escravo ou escravizado”

O terceiro conceito ressaltado é a carga semântica da palavra “escravo”. A discussão gira em torno da escolha entre essa nomenclatura e a expressão “escravizado”, que, de acordo com alguns intelectuais, seria mais adequada por exprimir uma condição e não uma característica inerente. Já as críticas quanto à primeira opção, “escravo”, argumentam que essa terminologia estaria ligada à coisificação dos indivíduos, à perda da identidade e às demais

mazelas desse sistema. Como contraponto se apresentaria o registro das atitudes e estratégias de resistência e da busca pela formação e manutenção de vínculos identitários e solidários, os quais permitiram às gerações mais recentes o contato com a cultura vinda com os africanos. Essa é a justificativa utilizada pelo Projeto para manter o uso do termo, observando que “escravo” não é compreendido como sinônimo de negro, africano, afro-brasileiro ou afrodescendente, já que nem todos esses estiveram, ou permaneceram, nessa condição durante toda a vida, além disso, em diversos momentos do decorrer da história mundial, indivíduos de outros grupos étnicos também foram escravizados. Portanto, no Projeto A Cor da Cultura, o uso dessa palavra designa a indicação de um “lugar social”, muito significativo para a sociedade brasileira até meados do século XIX. (BRANDÃO, 2006, v.2, p.25)

2.3.3 Valores

A partir da observação e constatação dos elementos mais significativos das tradições africana e afro-brasileira, foram estabelecidos dez valores civilizatórios, considerados “pequenas bússolas”, as quais norteiam o trabalho do Projeto:

Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Ancestralidade, Memória, Cooperativismo/Comunitarismo, Ludicidade, Energia Vital (Axé) e Oralidade. Eles se articulam e se imbricam através de conexões e fluxos de diversas formas e direções, como mostra o diagrama abaixo:

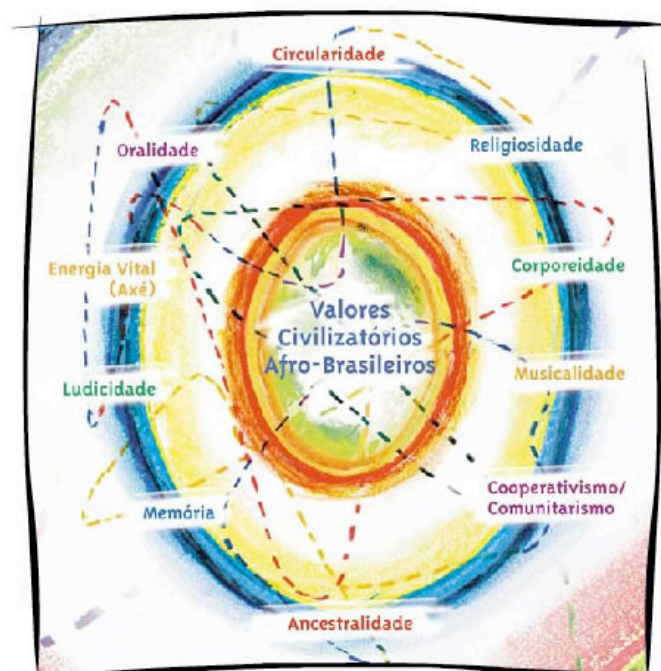


FIGURA 1 - Diagrama dos Valores Civilizatórios do projeto A Cor da Cultura
Fonte: www.acordacultura.org.br

A seguir, a definição de cada um dos Valores:

2.3.3.1 Circularidade

Reunir-se em círculo, em roda, é uma tradição que permeia diversas práticas culturais afro-brasileiras. Seja na roda de samba, na roda de capoeira ou na roda dos cultos religiosos de matriz africana, esse valor está presente. A lógica do círculo possibilita que começo e fim não tenham lugares definidos, assim como as hierarquias, e ainda permite que a energia se transfira, movimente e gire, em um “círculo de poder e saber” (BRANDÃO, 2006, v.1, p.97).

2.3.3.2 Oralidade

É através da fala que na cultura afro-brasileira são transmitidos, compartilhados e legitimados os ensinamentos, os anseios e a herança ancestral. Esse ato no qual são perpetuados os valores africanos e afro-brasileiros envolve, conseqüentemente, a escolha sábia dos momentos de silenciar e ouvir, ocasiões muito valorizadas por essa cultura. A oralidade assume a função de mantenedora da história da trajetória dos africanos e seus descendentes brasileiros. Assim, “a palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva” (BRANDÃO, 2006, v.1, p.97).

2.3.3.3 Energia vital (AXÉ)

Esse valor civilizatório faz referência à circularidade e reflexividade da vida, isto é, na cultura afro-brasileira, todos os elementos naturais têm uma “energia vital” e por essa razão são sagrados e estão em interação. “Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros” (BRANDÃO, 2006, v.1, p.97). Está implícito nesse valor o respeito mútuo entre as diversas formas de vida.

2.3.3.4 Corporeidade

Compreendido como fonte de vida, movimento, e trajetória de existência, o corpo tem grande importância para a cultura afro-brasileira. Com todos os seus traços característicos, é considerado uma das heranças mais marcantes deixadas pelos ancestrais vindos da África, pois, por si só, “traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada” (BRANDÃO, 2006, v.1, p.97).

2.3.3.5 Musicalidade

Em diversos momentos da história dos africanos e afro-brasileiros a música foi um dos mais importantes canais de expressão de alegria nas festividades, de devoção nas celebrações religiosas, de força e resistência diante do sofrimento. Portanto, esse valor permeia e é inerente à cultura africana e afrodescendente, influenciando e constituindo as bases da musicalidade brasileira.

2.3.3.6 Ludicidade

A capacidade dos africanos e afrodescendentes de jogar, brincar e dançar, mesmo diante das adversidades do sistema escravocrata, marcou a cultura brasileira. O lúdico assume assim o caráter de luta pela sobrevivência, de esperança de uma vida melhor e de postura otimista diante do contexto da época.

2.3.3.7 Cooperatividade/Comunitarismo

Esse valor ressalta a coletividade que permeia todas as manifestações da cultura afro-brasileira. A organização e acontecimento da festa, do jogo, das celebrações religiosas

africanas estão atrelados à cooperação, valor que esteve presente na trajetória dos africanos e afrodescendentes, sendo um importante meio de sobrevivência desse grupo no período escravocrata desde as penosas viagens nos navios negreiros até as fugas e movimentos de resistência contra o sistema, como a organização dos quilombos.

2.3.3.8 Memória

A história dos africanos e afrodescendentes, que foi encoberta pela escravidão e pelo racismo, vem à tona através da investigação e exposição da memória, importante também como fator de preservação cultural, respeito aos mais velhos, os detentores desse patrimônio transmitido principalmente pela oralidade. Por essa razão, esse valor é tão significativo nesse Projeto.

2.3.3.9 Religiosidade

Para a cultura africana o sagrado emana em todos os elementos. Todos os seres animados e inanimados, o bem e o mal, enfim, tudo é sagrado e, através da energia vital (AXÉ), vive em simbiose, assumindo um caráter reflexivo. Nesse sentido a religiosidade não se remete apenas à celebração relacionada à religião propriamente dita, mas também ao respeito e valorização de todas as criaturas em função da divindade que habita cada uma delas, seja qual for o papel que desempenham em sua existência.

2.3.3.10 Ancestralidade

Esse valor representa a carga do legado africano que está presente no discurso, no corpo e nas atitudes dos mais velhos, as potenciais fontes de consulta sobre a trajetória e o espólio cultural dessa importante passagem da história do Brasil. A ancestralidade também

evoca o sentimento de pertencimento ao grupo nos mais novos, já que também é uma forma de assumir suas origens.

2.3.3.11 Afetividade

Esse valor não está presente no diagrama porque perpassa todos os demais presentes no esquema. Por sua importância, é tratado separadamente e com mais ênfase. A afetividade é concebida como a força que confere humanidade aos indivíduos e está relacionada ao encontro, ao possibilitar, potencializar, influenciar e ser influenciado. É conceituada ainda como uma manifestação corporal que expressa desejos, emoções, sentimentos e pensamentos individuais e coletivos. Portanto, é uma maneira de ser e estar no mundo que afeta o grupo, é reflexiva, sendo um importante fator para a compreensão integral do ser humano.

Levando-se em consideração a complexidade das relações humanas, as quais acontecem em fluxos, redes e conexões entre as pessoas e o contexto em que vivem, os problemas de afetividade que o racismo causa atingem a sociedade como um todo. No trabalho desenvolvido pelo A Cor da Cultura o foco principal é o ambiente escolar – o qual, frequentemente, também se configura como um espaço de manutenção do racismo – e as relações entre os estudantes e os professores. No entanto, não se limita só a este espaço, já que a noção da complexidade e do fluxo da convivência em grupo sempre está presente nos debates dos referenciais teóricos.

Além das razões já explicitadas, um dos motivos apontados para a inclusão da afetividade nos valores civilizatórios desenvolvidos no projeto é sua importância para as relações pedagógicas, para o tratamento do outro e de si mesmo e para o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar. A finalidade foi sensibilizar os docentes de seu papel de “promotores da qualidade de vida afetiva” (BRANDÃO, 2006, v.1, p.101) dos estudantes afrodescendentes – os principais alvos do racismo - e de relações respeitadas, ricas e civilizadas entre os habitantes do espaço escolar. Nessa perspectiva, é destacada a relevância de as ações educativas estarem “política, teórica, afetiva e eticamente” comprometidas com a equidade e a acolhida de todos.

Conforme foi abordado até o momento, os debates acerca da diferença, da diversidade e da valorização do outro estão entre os principais eixos teóricos do projeto A Cor da Cultura. Tais questões convergem essencialmente para a discussão sobre a identidade e o

ambiente em que se focam as discussões e ações: a escola. Diante dessa especificidade é importante abordar a concepção que o projeto tem sobre a relação entre identidade e educação, já que permeia o embasamento dos princípios, conceitos e valores dessa proposta.

A compreensão sobre educação está afinada com a visão de Paulo Freire (1996, p.32), que propõe que “ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Isto é, revelar e assumir as diferenças abre uma possibilidade para transformação da sociedade, uma vez que se modificam também as maneiras de ver e interpretar o mundo.

Nesse contexto, a diferença é vista como diversidade e trabalhada através do “binômio informação-educação” por meio de uma proposta pedagógica que ultrapassa a tarefa de apenas transmitir conhecimentos num sentido único, do professor para o aluno, e passa a levar em consideração os referenciais e os saberes prévios dos estudantes, conferindo ao fluxo do processo educacional a direção de mão dupla. A finalidade da opção por esse modelo foi permitir aos diversos públicos que entrassem em contato com o projeto construir por si próprios as bases de seu conhecimento.

Um dos pontos que o projeto destaca para que o trabalho se efetive é a participação conjunta dos diversos setores da sociedade civil, esferas do governo, terceiro setor e veículos de comunicação. A mídia é apontada pela influência que exerce, em maior ou menor escala, sobre a percepção e visão de mundo dos indivíduos e ainda porque é considerada deficitária e muitas vezes deturpada a maneira como ela representa o afrodescendente em relação à relevância da contribuição simbólica e presença numérica desse povo na sociedade brasileira. Evitar a “desqualificação” da identidade cultural do afro-brasileiro e dar-lhe visibilidade nos conteúdos dos veículos de comunicação foram algumas das primeiras motivações que impulsionaram a criação do A Cor da Cultura.

A constante busca pela visibilidade positiva do afrodescendente tem raiz na ideia de que tornar visível e disponível a história de um povo e resgatar sua memória, dando voz aos seus representantes, é fornecer as ferramentas necessárias para a edificação da sua identidade e autoestima, as quais são fundamentais no processo de definição das formas de ser e estar no mundo. No caso do Brasil, a trajetória e a contribuição dos africanos e seus descendentes para a sociedade foi ocultada para fins de controle social, e a questão racial foi velada em nome da ideologia do branqueamento, a qual se acreditava ser a solução dos problemas e atraso no desenvolvimento do país (KABENGELE, 2005, p.20).

O objetivo dessa iniciativa é estimular a pesquisa, a formação e produção de materiais sobre os temas que se referem ao resgate da memória histórica da África e dos afro-brasileiros e, ainda, nas palavras expressas no material teórico-metodológico do kit, “de uma

certa maneira, africanizar a História do Brasil” (BRANDÃO, 2006, v.1, p.48). Tal ação demanda um novo olhar de reconhecimento dessa história, das desigualdades sociais existentes entre os afrodescendentes e os indivíduos de outros grupos étnicos, e a substituição da imagem do indivíduo escravizado pela da resistência, da perpetuação da fé, da riqueza cultural mantida viva até hoje, criando um terreno mais favorável para a construção da identidade de todos os brasileiros, mas, sobretudo, dos que têm descendência africana.

A preocupação em dar visibilidade positiva, ou um novo olhar, aos diversos aspectos do passado e presente africanos e afro-brasileiros reside na concepção de identidade adotada pelo projeto. O entendimento sobre o conceito parte da ideia, presente nos estudos de Stuart Hall (1997), de que o processo identitário contemporâneo, após uma série de transformações, é efêmero, mutável e muitas vezes intrincado. O indivíduo é visto como portador não só de uma, mas de várias identidades que são capazes de coabitar combinando-se, completando-se ou até conflitando-se. Por esse motivo os idealizadores do Projeto explicam que:

quando tratamos da construção do sujeito, por exemplo, no seio das comunidades negras, temos inevitavelmente que considerar as vinculações entre pertencimento racial, relações de gênero e condição social, na medida em que várias das representações explicitadas pelo segmento em questão são decorrências da articulação entre as identidades de raça, gênero e classe, as quais exigem de nós um olhar mais complexo acerca do que vem a ser a diferença para os sujeitos que constituem a diáspora africana (BRANDÃO, 2006, v. 1, p.54).

Diante desse pressuposto, é apontada a importância de entender e considerar as condições em que esse indivíduo constrói seu autoconceito, e de estar ciente de que a formação de sua identidade, além de ser fruto do grande leque de possibilidades de viver no mundo, é também resultado dos limites e lugares estabelecidos para ele. Trata-se de um processo que, além de passar pelas tensões já inerentes à constituição identitária contemporânea, envolve os conflitos ocasionados pelo racismo. Por esse motivo torna-se significativo o estudo mais cuidadoso de seu conceito e suas implicações sociais.

Com o intuito de afirmar seus referenciais, através de vivências coletivas, os grupos marginalizados procuram (re)significar seu acervo cultural a partir da linguagem, música, dança, prática religiosa, gastronomia, estética e outras formas de expressão simbólica e cultural que fazem emergir memórias, representações positivas e constituem de maneira ativa a identidade. É dentro dessa lógica, fundamentada através do uso da imagem como caminho mais curto para desconstrução de visões negativas, que trabalha o Projeto A Cor da Cultura.

3 CAPÍTULO III

3.1 Identidade, representação e educação: esferas que se imbricam no processo de (re)conhecer e (re)descobrir

As transformações ocasionadas pelo advento da chamada pós-modernidade, era da informação, ou ainda sociedade em rede, têm direcionado os estudos sociais contemporâneos para os debates a respeito do reposicionamento da cultura na constituição da sociedade e das formas dos indivíduos configurarem suas identidades. Conforme foi apresentado, o Projeto A Cor da Cultura está sintonizado com essas discussões, pois suas ações se fundamentam na afirmação e fortalecimento da cultura e das bases históricas africanas e afro-brasileiras como alicerce para a abertura de novas possibilidades de construção identitária. Então, é a partir das lentes da cultura que o Projeto vê e trata as questões referentes a identidade, diversidade, reconhecimento e respeito às diferenças nas relações étnicas.

De acordo com Stuart Hall (1997), um dos autores presentes na fundamentação teórica do projeto⁸, a cultura é um sistema de códigos ou significados que dão sentido às nossas ações. Ela permeia o todo social, é da ordem da cotidianidade, entretanto essa é uma percepção bastante recente. A cultura assumiu atualmente uma centralidade nos processos de organização e na estrutura da sociedade moderna, é o que Hall denomina como uma “revolução cultural, no sentido substantivo, empírico e material da palavra” (Hall, 1997, p. 17).

As consequências dessas transformações são profundamente complexas, muitas vezes contraditórias e imprevisíveis, mas certamente uma das modificações mais significativas desse movimento é a forma como os indivíduos constituem atualmente suas identidades.

A identidade é um conjunto de conceitos, construído ao longo da vida e que diz respeito ao lugar que ocupamos interna e externamente, isto é, quem sou e onde estou. Para Stuart Hall (1997), a identidade “costura o sujeito à estrutura”, aos mundos culturais que habita, os unifica e estabiliza reciprocamente.

⁸ Autores como Muniz Sodré, Edgar Morin, Marcelo Paixão, Kabengele Munanga, Nei Lopes, Petronilha Silva, I. Goffman, Humberto Maturana, Eduardo Galeado, Paulo Freire são alguns dos estudiosos presentes na fundamentação teórica do Projeto A Cor da Cultura.

De acordo com Muniz Sodré (1999),

Dizer identidade humana é designar um complexo relacionamento que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela inserção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências (naturais, psicossociais) e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p.33-34).

Então, a identidade não é algo inato, mas sim uma construção constante feita ao longo do tempo a partir de processos de ambiguidade, de contradição, de busca de afinidades e de “preenchimento”, o qual leve à construção de um conjunto de características que confira singularidade ao sujeito. Nesse sentido, o importante a se ressaltar é que não é possível existir um indivíduo com uma identidade sem a relação com outro para se contrapor e comparar similaridades. Essa relação é sempre baseada na dualidade entre diferença e semelhança com o intuito de se chegar a uma subjetividade, única em cada ser.

Dentro dessa definição mais geral, Stuart Hall define três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e, finalmente, do atual sujeito pós-moderno.

O alicerce da identificação do sujeito do Iluminismo era a unidade, tratava-se de uma visão mais individualista. A concepção de indivíduo da época baseava-se na ideia de que a pessoa humana era totalmente centrada, dotada de razão, de consciência e de ação. O núcleo desse sujeito surgia com ele no nascimento e desenvolvia-se durante sua vida apesar de continuar essencialmente idêntico. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 1997, p.11).

A ideia de sujeito sociológico foi fruto da influência da complexidade que emergiu do mundo moderno. De acordo com esse ponto de vista a identidade era formada na relação entre o indivíduo e a sociedade. O núcleo interior ainda permanece, porém passa-se a acreditar que este é construído e modificado nas relações exteriores ao sujeito. “A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo político” (Hall, 1997, p. 11), na qual simultaneamente valores são internalizados pelo sujeito e os sentimentos subjetivos desse indivíduo são incorporados ao mundo social e cultural em que vive, conferindo estabilidade e unificação ao sistema.

Entretanto, com o advento da sociedade em rede, ou pós-modernidade, e as mutações tão significativas trazidas com esse sistema descentra-se a base onde os indivíduos buscavam

sustentação para definir suas identidades pessoais, abalando inclusive a visão que esses têm de si próprios como sujeitos integrados.

Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1997, p.7).

Então, esse sujeito, que possuía uma identidade estável e unificada, está sofrendo os reflexos das modificações trazidas pela pós-modernidade. Está havendo um processo de fragmentação desse indivíduo que agora tem não uma, mas uma série de identidades, as quais podem até ser mal definidas, já que tudo passa a ser mais provisório e variável. Assim como as certezas agora são passíveis de questionamento, a construção das identidades também recebe essa concessão e passa a ser fluida e multifacetada.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 1997, p.13).

Não só as múltiplas identidades constituem o maior diferencial da concepção de sujeito pós-moderno. Convém lembrar também que esses valores identitários “movediços” não são unificados em torno de um “eu” coerente. Pode haver identidades contraditórias apontando para direções diversas em um único ser. É desta concepção que o Projeto A Cor da Cultura se utilizou para pensar a formação do sujeito negro, levando em conta a articulação entre os diversos papéis, ou identidades, que esse indivíduo pode assumir no cotidiano, para entender qual é o significado da diferença para ele e trabalhar as representações. Conforme está expresso na fundamentação teórica do Projeto:

Assim, quando tratamos da construção do sujeito, por exemplo, no seio das comunidades negras, temos inevitavelmente que considerar as vinculações entre pertencimento racial, relações de gêneros e condição social, na medida em que as várias representações explicitadas pelo segmento em questão são decorrências da articulação entre as identidades de raça, gênero e classe, as quais exigem de nós um olhar mais complexo acerca do que vem a ser a diferença para os sujeitos que constituem a diáspora africana (BRANDÃO, 2006, v. 1, p.54).

Deste modo, se a construção identitária de um sujeito relaciona-se com o posicionamento que ele entende ocupar e também com o “lugar” que lhe é atribuído pelos

outros, na organização social é possível depreender que esse processo é, sobretudo, um ato político.

Tal entendimento baseia-se no fato de que, segundo Silva (2000), essas práticas de significação, de atribuição de ordem e valor, envolvem estreitas relações de poder. De acordo com o autor, somos coagidos pela variedade de representações simbólicas que a cultura nos oferece e também pelas relações sociais que assumem um caráter reflexivo, através do qual acontecem as classificações e percebem-se as peculiaridades.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (...) A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p.81).

O poder reside agora nos códigos da informação e nas imagens de representação acerca das quais as sociedades vão se organizar, formatar suas instituições, suas maneiras de coabitar, enfim, seus costumes sociais. Essa força, o poder, é abstrata, pois pode ser simultaneamente identificável e difusa, já que é compartilhada de forma tácita pelos sujeitos. “Este poder encontra-se na mente das pessoas” (CASTELLS, 1999, p.423). Trata-se de um campo de disputas intermináveis nas quais as armas utilizadas são os códigos culturais da sociedade. O clima de conflitos tende a permanecer em função do dinamismo e fluidez das redes de fluxos informacionais, as quais se encarregarão de conservar os códigos em movimento mantendo sempre em oscilação a detenção do poder.

Por isso as identidades são tão importantes e, em última análise, tão poderosas nessa estrutura de poder em constante mutação – porquanto constroem interesses, valores e projetos, com base na experiência, e recusam-se a ser dissolvidas estabelecendo uma relação específica entre natureza, história, geografia e cultura. As identidades fixam as bases de seu poder em algumas áreas da estrutura social e, a partir daí, organizam sua resistência ou seus ataques na luta informacional pelos códigos culturais que constroem o comportamento e, conseqüentemente, novas instituições (CASTELLS, 1999, p. 424).

Portanto, na sociedade em rede, a arena de combates contra as desigualdades, a homogeneização, e pelo poder vai se concentrar principalmente no campo simbólico, através da afirmação das identidades.

Tais embates pelo poder e as relações entre identidade e diferença têm laços estreitos com os sistemas de representação. A capacidade de representação se reflete na configuração da identidade. “Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os

sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000, p.91). É a partir desse viés que o Projeto A Cor da Cultura procurou trabalhar apoiando e organizando seu marco conceitual e suas ações na ideia da (re)descoberta da africanidade da cultura brasileira, considerada importante não só para os afrodescendentes, mas para todos os brasileiros, como estratégia para a criação de novas possibilidades de representação e, conseqüentemente, de construção identitária, um passo importante para a desconstrução do preconceito e do racismo.

As representações sociais podem ser definidas como formas de entender e refletir o cotidiano. Por meio delas, os sujeitos fixam seus posicionamentos em relação a situações, acontecimentos e conceitos que compõem a vida social.

Os sistemas de representação social, através da atribuição de valor e posicionamento aos indivíduos, objetos e eventos, dão sentido à vida coletiva situando pelo consenso as bases para a convivência e a comunicação do grupo no espaço comum, que é a sociedade. “Ela [representação social] não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas” (SÊGA, 2000, p.129).

Manifestando-se por meio de teorias, conceitos, categorias e imagens, as representações sociais fornecem informações significativas para a compreensão do contexto ideológico e material de um grupo social.

Outra importante face da representação social é seu caráter mais prático, isto é, mais ligado à ação dos indivíduos. A constituição das condutas, as formas de comportamento e os motivos que as configuram de um jeito ou de outro também são moldados pela representação.

Portanto, se uma representação social é uma preparação para a ação, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 1978, p.49).

No caso do Projeto A Cor da Cultura esta preparação é o trabalho com a representação em busca da construção de novas relações étnicas, isto é, fundamentadas em comportamentos mais respeitosos e afetuosos distantes do preconceito e do racismo.

A estratégia de ação do Projeto para atingir esse fim é entrar no campo da educação. Com a Lei 10.639/03, essa proposta volta-se ainda mais para a escola e torna-se também um

instrumento para possibilitar a efetiva implantação da medida governamental. Já que, como aponta Munanga (2005, p.17):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

No entanto, ao mesmo tempo em que a escola oferece essa possibilidade de discutir e criar novos modos de relacionamento social, por outro lado ela pode perpetuar e reproduzir o *status quo*. Conforme constata, no material de fundamentação do A Cor da Cultura, Cavalleiro (2006, p.82):

No caso particular do sistema de ensino, tendo em vista que o racismo opera de maneira tanto consciente quanto inconsciente, as pesquisas acadêmicas indicam os profissionais da educação como agentes reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar, desde aqueles que atuam em educação infantil até mesmo aqueles que atuam em níveis escolares mais elevados. Não por outro motivo, a subjetividade e a afetividade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar são aspectos a serem levados em conta quando da análise das desigualdades no desempenho escolar e das taxas de acesso e permanência entre crianças negras e brancas no cotidiano escolar.

Visto que o sistema educacional pode perpetuar o racismo, já que a instituição escolar com frequência legitima a ideologia dominante reproduzindo as desigualdades quando compactua com a visão de que a cultura baseada no eurocentrismo e na ideia do branqueamento é a oficial, a “normal” e, por esse motivo, a mais bem-aceita socialmente. Uma das implicações dessa situação em sala de aula é a discriminação dos alunos que não se enquadram nesse perfil de sujeito branco idealizado pela sociedade e ratificado pela escola.

Diversas condutas e situações contribuem para o reforço de práticas preconceituosas e discriminatórias nas relações que acontecem no ambiente escolar. O conteúdo teórico-metodológico do Projeto A Cor da Cultura destaca alguns dos principais pontos considerados para a elaboração das ações de combate ao preconceito nessa importante instituição:

a) “Silêncio em torno das discussões étnicas” – Na maior parte das instituições educacionais o tema das relações étnicas não é contemplado. Quando tratado, é visto como secundário, ou menos importante. Este assunto e todas as discussões que ele suscita são ignorados ou recebem uma atenção ínfima resultando em lacunas na compreensão dos alunos, ou até visões deturpadas a respeito desta importante questão.

b) “Material didático pedagógico” – Em muitos casos os livros e também os materiais de apoio para o trabalho na escola (revistas, livros de história, jornais, etc.) utilizam pessoas brancas como referência. Quando o tema das relações étnicas não é omitido, os afrodescendentes geralmente aparecem em posição de inferioridade ilustrando situações de desprestígio social ou apenas aspectos relacionados ao período escravocrata. Com essas atitudes a ideologia do branqueamento se efetiva cada vez mais “justificando” e promovendo a exclusão, autorrejeição, baixa autoestima e a dificuldade de articulação política dos estigmatizados.

c) “Uso de expressões pejorativas” – As formas de os professores e os alunos se tratarem com termos ou apelidos que possuem uma carga semântica negativa, ou preconceituosa, mas que muitas vezes são supostamente consideradas positivas e acabam encobrendo e cristalizando o racismo, atitudes discriminatórias e a inferiorização dos afro-brasileiros.

d) “Ausência de diversidade racial na equipe da escola” – A falta de profissionais afrodescendentes no grupo de trabalho da instituição e também nas parcerias que poderiam ministrar cursos e palestras deixa de fornecer aos estudantes referências positivas próximas dificultando o processo de desconstrução de pensamentos preconceituosos.

e) “Minimização das consequências do racismo” - Naturalizar as situações de discriminação racial na relação entre alunos e entre professores e alunos reduzindo-as a problemas comuns da convivência humana faz com que o conflito étnico seja relegado a segundo plano. Com essa atitude são encobertos os consequentes danos à construção da identidade e da autoestima do estudante, o que pode ocasionar prejuízos inclusive para seu rendimento escolar e desenvolvimento integral.

A reversão dessa situação se inicia com o (re)conhecimento da existência dos seculares conflitos étnicos, desde as relações mais íntimas até esferas institucionais, além da admissão de que tais embates não são puramente questões de fundo socioeconômico. Como ressalta Kabengele Munanga (2005, p.18):

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Portanto, a tarefa de levar esse tema para o ambiente escolar não é simples de ser cumprida. A primeira dificuldade que se apresenta é a de inserir novos modos de lecionar, os quais tenham a capacidade de abranger diferentes visões e lógicas de tratamento dos conteúdos ao sistema que está posto.

Atualmente, a conduta do sistema educacional tende a se caracterizar como linear, sequencial e pouco flexível. Prima pela disciplina e segmentação, dividindo com rigidez o conhecimento em áreas e distanciando o saber científico do saber empírico ou cotidiano. De acordo com Sacristán (1995), a cultura escolar ressalta apenas o lado intelectual, desvalorizando outras dimensões igualmente importantes dos alunos como a social, afetiva, estética, imaginativa, expressiva, motora e ética.

Ainda, ao mesmo tempo em que fragmenta a formação e o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito, a escola tem se equivocado, frequentemente, quando privilegia apenas a memorização de conteúdos prontos transmitidos pelo professor e não incentiva a pesquisa, a curiosidade, a investigação e o desenvolvimento da capacidade de abstração, análise crítica, elaboração e organização de ideias e conceitos acerca do que foi trabalhado. Consolida este processo o sistema de avaliação, que oferece atividades limitadas para mensurar o rendimento do aluno, restringindo ainda mais suas oportunidades de expressão.

Portanto, os antigos padrões educacionais entram em choque com este estudante contemporâneo, exposto e imerso em tantas mudanças. O saber tem se tornado mais acessível e, segundo Orozco (2006), a visão passa a imperar como grande legitimadora das representações. Processo que foi, em grande parte, desencadeado pelos produtos midiáticos, principalmente a TV, no qual a imagem ganha o status de verdade e uma credibilidade muitas vezes não questionada pelo espectador. “Desde as interações midiáticas, os sujeitos-educandos questionam o professor, questionam seus saberes enciclopédicos esvaziados de significado, diante da abundância representacional e policromática dos ecossistemas comunicativos” (OROZCO, 2006, p.96). Diante dessas mudanças a reação da escola muitas vezes é a negação, já que frequentemente encontra-se em descompasso com os processos comunicacionais e a dinamicidade das relações na contemporaneidade.

No entanto, conforme relata Moreira (1995), não há como ignorar essa realidade que diariamente interpela os sujeitos com suas diversas “práticas de significação”, as quais produzem uma gama de significados. Estes, por sua vez, levam a uma abundância de outros sentidos, num processo infinito de associações dinâmicas, as quais também são parte do motor que movimenta a vida em sociedade, pois estão permeadas pelas representações

sociais. Assim, essas inúmeras possibilidades de expressão oferecidas pelas atuais práticas de comunicação e informação e pelos avanços tecnológicos, que constituem a atmosfera onde atualmente se processam as lutas por imposição de sentidos, devem ser levadas em conta na reflexão pedagógica.

Uma das portas de entrada no mundo educacional é concepção do currículo escolar, que é o planejamento das práticas didáticas. Trata-se de um documento que deve especificar os conteúdos a serem trabalhados em aula, com base em amplas reflexões a respeito dos objetivos e da filosofia da escola. Mas não deve ser pensado apenas como uma simples enumeração de tarefas a serem implementadas no próximo ano letivo.

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc (SACRISTÁN, 1995, p.87).

Entretanto, o currículo que rege o ensino nas escolas está distante do ideal, o qual deveria privilegiar também a vivência adquirida pelo aluno no exterior do ambiente escolar, a diversidade social, além de considerar as limitações e avanços das relações em sala de aula, enfim, que atenda os interesses e anseios da totalidade de alunos contendo elementos representativos dos múltiplos universos presentes na cultura da sociedade na qual emerge o sistema educacional. É imprescindível destacar que durante o procedimento de preparação do currículo são elencados alguns componentes em detrimento de outros. Nesse processo são envolvidas escolhas onde elementos são postos em destaque, outros são desvalorizados e há também os que são descartados.

Este é momento crucial em que é feita a pergunta “o que deve ser ensinado?”, como menciona Silva (1999) em suas teorizações a respeito do currículo. O questionamento tem o objetivo de fazer uma reflexão e justificar os conhecimentos selecionados, porém a interrogação conduz o debate para um campo ainda mais profundo, que diz respeito à indagação sobre “qual tipo de sujeito uma sociedade deseja formar?”. Esta questão poderia também anteceder a anterior, já que o objetivo do currículo é criar diretrizes que vão participar da formação dos indivíduos através da escola.

A partir deste entendimento é possível perceber a importância da Lei 10.639/03, a qual estabelece uma expressiva modificação nessa diretriz que rege o sistema educacional no país. O decreto pode ser visto como o início da mudança de posicionamento do governo sobre

a questão das relações étnicas no Brasil e do reconhecimento à contribuição dos africanos e afrodescendentes para a história brasileira. A medida pode ser considerada um resultado das pressões das diversas organizações do Movimento Negro, que se articularam durante décadas e continuam reivindicando políticas reparatórias, a recuperação e (re)conhecimento da identidade dessa significativa fatia da população.

Retomar novamente o ponto identidade nesse debate traz à tona toda a carga de implicações e associações que este termo carrega consigo. É importante não se perder de vista o caráter político intrínseco a este assunto, para que não se corra o risco de discutir superficialmente algo que deve ser tratado com olhar crítico capaz de examinar como as diferenças são produzidas e reproduzidas pelas relações, assimetrias e desigualdades.

A escola configura-se como um dos espaços privilegiados para introduzir essas discussões mais profundas, pois, para Silva (1999), os debates acerca da idealização do currículo escolar estão estreitamente atrelados à concepção de “identidade” ou “subjetividade”.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 1999, p. 16).

Para Silva (2000), a questão da diferença e da identidade é um problema simultaneamente social e “pedagógico curricular”. Segundo o autor, a questão é um problema social porque a contemporaneidade é essencialmente heterogênea, onde é fatal a convivência com o outro, o qual muitas vezes é diferente, “estranho”. Já o problema “pedagógico curricular” se configura no ambiente escolar, o qual é um espaço privilegiado para se trabalhar os elementos das diferenças e das relações de poder, os quais devem estar na agenda das discussões, pois são elementos-chave para uma formação integral dos sujeitos. Negar ou ignorar o entendimento e os debates acerca dessas questões pode resultar em conflitos, muitas vezes bastante nocivos à coexistência social. Porque:

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é esse “outro” numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões (SILVA, 2000, p.97).

O reconhecimento das diferenças, atrelado e atento ao cenário das lutas políticas, seria o principal eixo de um currículo escolar que privilegiaria a pedagogia da diferença e da multiplicidade. Conforme explica Silva (2000, p.101), “pedagogia”, nesse sentido, pode significar “diferença”, pois sem evocar o diferente o mundo seria estático, já que apenas se reproduziria o idêntico, não haveria vida, movimento.

A partir dessa perspectiva o Projeto A Cor da Cultura apontou para uma educação “multicultural, sem racismo e inclusiva” (BRANDÃO, 2006, v. 1, p.113) como caminho para abordar de maneira crítica, pelo viés da diversidade, não só as diferenças étnicas como também as sociais, de gênero, entre as áreas do saber, ritmos de aprendizagem etc., discutindo ainda, profunda e politicamente, as várias temporalidades e expressões culturais, como a oral e a letrada, além das “culturas do audiovisual, do cinema e da televisão, da internet e dos videogames”, que hoje se somam às demais com grande apelo.

Esta atitude possibilita que novos olhares acerca da realidade sejam apresentados aos estudantes, com o apelo da imagem, através do aporte da estética midiática utilizada nos materiais do kit do Projeto, que pode se constituir como importante meio para penetrar os meandros da representação social, e conseqüentemente da identidade e da diferença.

Concluindo, como ressalta Silva (1999, p.102), a ligação entre identidade, conhecimento e poder é que proporciona o espaço para discutir raça e etnia no currículo escolar, o qual assume um caráter mais amplo abrangendo “o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas”.

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (SILVA, 1999, p.102).

É importante lembrar que os debates sobre os temas étnicos, os quais acabam englobando também as questões acerca da diferença, se remetem a formas de representação, compreensão e também comunicação. Portanto esse campo complexo de disputas sociais deve ser discutido sem que se perca de vista o viés político inerente ao assunto.

A inclusão dessas temáticas no currículo escolar, baseadas em informações adequadas, livres de estereótipos negativos, e tratadas sob o olhar do (re)conhecimento pode ser o caminho para a formação de sujeitos integrais e preparados para viver na atual configuração da sociedade. A promoção dessa mudança sobre um dos principais eixos do

sistema educacional confirma a importância da instituição como um dos meios de transformação social, de flexibilizar as representações sociais e possibilitar formas mais plurais de viver em sociedade.

Nessa perspectiva, o projeto A Cor da Cultura fez um esforço de combinar assunção da identidade cultural, informação qualificada e educação, para trabalhar as representações sociais por meio da imagem e da estética midiática, e colocar na agenda das discussões do ambiente escolar o tema das relações étnicas no Brasil. “Levando-se em conta que o movimento precisa ser coletivo. A expectativa é de que esse trabalho se desenvolva nas escolas, ecoando para os demais espaços sociais e disseminando valores mais igualitários” (BRANDÃO, 2006, v. 1, p.17).

4 CAPÍTULO IV

4.1 Procedimentos Metodológicos

Conforme afirma uma das mais importantes estudiosas da área da metodologia, professora Maria Immacolata Lopes (1994, p.80),

A reflexão metodológica não só é importante como necessária para criar uma *atitude consciente e crítica* por parte do investigador quanto às operações científicas que realiza na investigação e quanto ao questionamento constante a que deve submeter os métodos ante as exigências que lhe impõem a realidade.

Por esse motivo torna-se fundamental a discussão e definição clara da metodologia de uma pesquisa científica, que indica as ferramentas e caminhos percorridos durante o enfrentamento do problema para atingir o objetivo e ainda os limites de uma investigação.

Assim, pela natureza dinâmica e cotidiana do estudo sobre a implantação do Projeto A Cor da Cultura na E.M.E.F. Wenceslau Fontoura, em questão nessa investigação, foi escolhido o método qualitativo, pois esse tipo de análise mostra-se o mais adequado para trabalhar com valores, crenças, atitudes e representações, questões que vêm à tona com o problema da presente pesquisa. No trabalho foram enfatizadas as especificidades do fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser. Logo, torna-se mais adequado um olhar que leve em consideração a subjetividade das questões verificadas. Uma vez que

O método qualitativo trabalha com significados, a partir de um enfoque interno da cultura da compreensão, enquanto que o quantitativo considera a informação, com um enfoque externo, independente do mundo da cultura. A análise qualitativa se concentra na aparição de seus objetos em um contexto específico, dando ênfase à exegese e à experiência; a quantitativa busca a recorrência de objetos similares em contextos diferenciados, enfatizando o experimento e a medição. Por fim, se o sistema qualitativo privilegia o processo, que se integra a amplas práticas sociais e culturais, o quantitativo se dedica a obter um produto (GRISA, 2003, p.280).

A estratégia de pesquisa escolhida para conduzir a investigação foi o Estudo de Caso. A motivação para esta opção reside na especificidade do objeto empírico em foco. Entre as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o universo em que se insere o objeto empírico em questão, a E.M.E.F. Wenceslau Fontoura foi a única onde, a partir da experiência da implementação do Projeto A Cor da Cultura, foi formado um grupo de estudos, a Oficina de Cultura Afro-brasileira, com adesão espontânea dos alunos. Portanto, de acordo com Yin

(2001, p.32-33), é favorável o uso dessa forma de investigação quando é enfrentada uma situação tecnicamente única com base em várias fontes de evidências beneficiadas pelo desenvolvimento prévio de proposições teóricas para a condução da coleta e análise dos dados.

O propósito do uso do Estudo de Caso é abordar de forma aprofundada as diferentes faces do objeto de estudo e o enfrentamento do problema, compreendendo os fenômenos ao utilizar esse olhar para descrever, classificar e sistematizar teorias num espectro definido.

Outra justificativa para a escolha dessa estratégia de pesquisa é que

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p.19).

E ainda, como o pesquisador não tem o domínio sobre os fenômenos que está verificando, a utilização do “estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p.21).

Neste ponto de vista, as atenções voltam-se à investigação e compreensão de uma realidade objetiva, específica. A ideia é buscar a aproximação com a cotidianidade do objeto para potencializar a apreensão das diferentes faces que ele possa apresentar. Essa forma de investigação também se valoriza pelo

fato de não fazer do conhecimento descritivo o alvo essencial, mas de promover a ruptura do senso comum, através de um processo de compreensão dos elementos mais significativos, investigados com profundidade (MARTINELLI, 1999, p.46).

A proposta é a busca e não a simples verificação de informações, as quais transcendam esse contexto específico e possam gerar enunciados universais.

Mais uma particularidade favorável para a escolha do Estudo de Caso para realização da presente pesquisa “é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p.27). Portanto, além da análise de documentos, como o Plano Político Pedagógico que rege escola, foram utilizadas mais duas fontes de evidências: a Observação Etnográfica e a Entrevista em Profundidade.

A Etnografia inclui diversas opções de coleta de dados e uma dessas é a Observação. A finalidade é intensificar e complementar a expressividade dos dados através dessa postura metodológica que parte da descrição de realidades sociais e da sua elaboração (FLICK, 2007). Além disso, o uso da Observação pode possibilitar uma integração mais consistente entre o campo de estudos e o objeto de pesquisa e ainda ser um meio de facilitar a entrada nesse

ambiente e de conquistar a confiança dos pesquisados através da constante presença do pesquisador.

Flick (2007) organiza um quadro relacionando os principais aspectos da Etnografia, o qual na presente pesquisa resume as justificativas para a combinação desse instrumento de coleta de dados aos demais utilizados. A perspectiva etnográfica apresenta:

- Forte ênfase em explorar a natureza de um fenômeno social particular, em vez de partir para o teste de hipóteses a seu respeito.
- Tendência a trabalhar primeiramente com dados “não estruturados”, ou seja, que não tenham sido codificados no momento de coleta de dados em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas.
- Investigação detalhada de um pequeno número de casos, talvez apenas um caso.
- Análise de dados que envolva interpretação explícita dos significados e das funções das ações humanas, cujo produto assume principalmente a forma de descrições e explicações verbais, com a quantificação e a análise estatística desempenhando, quando muito, um papel secundário (FLICK, 2007, p.159).

Portanto, o uso da Observação Etnográfica tem o objetivo de auxiliar a investigação ampliando a gama de fontes de informação ao suscitar a presença do pesquisador no campo de estudos durante um longo período vendo, ouvindo, vivenciando o cotidiano, tendo acesso a diversos tipos de dados, principalmente os que não foram explicitados pelos pesquisados nas entrevistas, os quais muitas vezes podem ser importantes para a construção do enfrentamento ao problema.

Como foi explicitado antes, combinando-se à Observação Etnográfica, também foi utilizada a Entrevista em Profundidade, que compreende um recurso metodológico utilizado para recolher respostas, ou percepções, referentes à experiência subjetiva de um indivíduo, selecionado de acordo com os objetivos e questão-problema da pesquisa. Esse material é colhido durante encontros planejados entre o pesquisador e seu informante através de conversações que procuram nivelar as duas partes, constituindo um diálogo “e não um intercâmbio formal de perguntas e respostas” (DUARTE, 2005, p.62).

Nesse caso o pesquisador transforma-se também em um instrumento de investigação na medida em que, além de obter a resposta, tem que saber como e quais questionamentos deve propor. O papel do investigador torna-se ainda mais importante quando se trata dos dados resultantes da entrevista, pois não são apenas a transcrição das falas, mas também englobam sua interpretação, reconstrução e diálogo embasado e crítico com a realidade e as teorias.

Esse contato direto do pesquisador com os pesquisados permite uma aproximação com o cotidiano dessas pessoas, de onde podem se extrair outros aspectos igualmente importantes para o processo de pesquisa, principalmente as de natureza social, pois

o mundo social é criado e reproduzido pela repetição dos cursos de ação, aprendidos no cotidiano e, sendo assim, para se abordar temas sociais e políticos é preciso fazê-lo a partir do dia-a-dia das pessoas. As experiências diárias vividas e transmitidas pelas pessoas na sociedade compõem o ‘estoque de conhecimentos’ de que cada um dispõe para interagir com o mundo, interpretá-lo, tomar decisões e ajustar-se a ele (VEIGA, GONDIN, 2001, p.5).

Assim, a utilização desta técnica de construção de dados procura uma reprodução dos atos comunicativos que se aproxime do real, possibilitando o acesso a um leque maior de impressões do grupo pesquisado. Já que

Outra dimensão relevante do uso da entrevista é que permite o acesso aos conceitos compartilhados, ao sentido comum, mas também à diversidade, aproximando-nos à elaboração do “mapa” de sentidos de uma comunidade (VILELA, 2006, p.58).

De acordo com Vilela (2006), o sujeito vive num mosaico de significações que, simultaneamente, é produzido por ele e formatado por convenções sociais. Assim, as falas dos entrevistados reproduzem suas singularidades e o ambiente social em que se inserem no momento. São os discursos, aqui entendidos como “processos sociais de dar e reproduzir sentidos”.

As finalidades da utilização dessa técnica de pesquisa é tornar visível e o mais fiel possível o “mapa de significações dos sistemas de sentido” produzidos pelos entrevistados e atender as peculiaridades do objeto e do problema de pesquisa. Porque

Se a pergunta é sobre o sujeito em seu sistema de significados e pela dinâmica de sua produção, é pertinente privilegiar a exploração com instrumentos afins ao objeto de estudo (VILELA, 2006, p.58).

Portanto, a combinação entre as técnicas Observação Etnográfica e Entrevista em Profundidade buscou apresentar de maneira mais completa e aprofundada possível as diversas fontes de evidências que favorecessem a investigação.

4.2 Etapas da investigação

A primeira etapa de desenvolvimento da presente pesquisa compreendeu as visitas exploratórias à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e à E.M.E.F. Wenceslau Fontoura. De maio a julho de 2008 essas instituições foram visitadas com o objetivo de fazer um primeiro contato de apresentação, providenciar medidas burocráticas, como o pedido de autorização para entrada na escola, coletar informações e documentos que auxiliaram o

planejamento, a definição do grupo investigado e delinear as estratégias para o enfrentamento do problema de pesquisa. Durante este período, foram realizadas quatro visitas à Secretaria de Educação e duas à escola.

Já na segunda etapa, iniciada no mês de setembro, logo após a qualificação do projeto de dissertação, foi intensificada a pesquisa bibliográfica, sistematização teórica, e descrição do Projeto A Cor da Cultura. No decorrer desse período, que se estendeu até o mês de novembro, também foram realizados os momentos de observação etnográfica e as entrevistas em profundidade com os professores e estudantes na escola. A periodicidade em que foram realizadas as observações não foi rígida, mas procurou coincidir com os dias em que os alunos participantes do grupo Oficina de Cultura Afro-brasileira se reuniam, que eram as segundas e quartas, das 9h às 12h. Portanto, em outros horários e datas a escola também foi visitada, como foi o caso do período de realização da Semana da Consciência Negra, em que as visitas foram feitas de segunda a sexta, nos turnos da manhã, tarde e noite. O objetivo foi acompanhar a rotina de trabalho da instituição e dos alunos, tanto nos momentos dos encontros da Oficina quanto durante outras atividades escolares.

Os momentos de observação foram realizados no ambiente em que aconteciam as atividades, entretanto com o cuidado de provocar a menor interferência possível nas ações, na tentativa de apreender as situações com maior proximidade da realidade. Foram acompanhadas as reuniões do grupo participante da Oficina de Cultura Afro-brasileira, o cotidiano do funcionamento da escola em geral, como o recreio, o refeitório, a rotina dos setores administrativos como a secretaria, algumas atividades em sala de aula e em eventos especiais como a Semana da Consciência Negra. O registro das observações foi feito através de anotações descritivas, de fotos e, em alguns casos, de vídeos.

Entre os momentos de observação também foram feitas as entrevistas em profundidade. Os professores envolvidos diretamente com a implantação do Projeto A Cor da Cultura na escola foram os primeiros a ser entrevistados. Após, começaram a ser realizadas as entrevistas com os alunos participantes da Oficina de Cultura Afro-brasileira. Por último, foi entrevistado o professor presidente da Organização Não Governamental que ministrou as atividades durante a Semana da Consciência Negra. Todos os depoimentos foram gravados com um aparelho de MP3.

Os diálogos com esses atores tiveram o formato de uma conversa mais informal, pois a entrada do pesquisador no campo em estudo já havia acontecido e a comunidade escolar tinha conhecimento da realização da investigação e estava mais familiarizada com essa presença na instituição. As conversas aconteciam enquanto os professores e alunos

desenvolviam suas atividades cotidianas, não havendo um momento reservado especificamente para esse fim. Durante as entrevistas algumas questões⁹ desencadeavam o início das conversações que aconteciam sem preocupação com tempo duração.

A terceira etapa, desenvolvida durante o mês de dezembro, foi reservada à organização do material resultante dos momentos Observação Etnográfica e a finalização das transcrições das Entrevistas em Profundidade. Para facilitar a análise, os depoimentos, depois de transcritos, foram organizados em tabelas, contendo comentários e trechos das conversas, que ressaltaram os aspectos em comum entre as falas.

O quarto passo da investigação, após a análise das Entrevistas em Profundidade e da Observação Etnográfica, foi a relação desses materiais entre si e com o embasamento teórico da pesquisa.

Fecha o trabalho a quinta e última fase, que é a sistematização dos dados construídos e interpretados para a elaboração de uma conclusão sobre o trabalho investigativo.

⁹ As questões estão disponíveis no apêndice deste trabalho.

5 CAPÍTULO V

5.1 O projeto A Cor da Cultura no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

No ano de 2006 chega a Porto Alegre o projeto A Cor da Cultura. Como já foi abordado no segundo capítulo, toda a Rede Municipal de Ensino e mais 14 municípios gaúchos foram contemplados com os materiais do kit e a capacitação para os professores, apesar de a proposta ser prioritariamente dirigida ao Ensino Fundamental das escolas públicas das capitais dos sete Estados participantes, anteriormente citados.

Na capital, a Rede Municipal de Ensino possui 92 escolas, abrangendo Educação Infantil (40 escolas), Ensino Fundamental (50 escolas) e Ensino Médio (2 escolas), contando com 3.896 professores e 56.671 alunos.

Conforme também já foi detalhado no capítulo referente ao Projeto, as escolas receberam o kit e grupos de professores e profissionais da equipe diretiva que aderiram à proposta participaram de uma capacitação de 40 horas e, após cerca de seis meses do primeiro encontro, do retorno de acompanhamento e da visita, de oito horas cada. Diversidade cultural, relações étnicas, patrimônio histórico Afro-Brasileiro, história e situação atual da África, preconceito racial no Brasil, entre outros assuntos, foram debatidos com apoio de materiais audiovisuais e através de dinâmicas de grupo que procuraram abrir espaço para os participantes exporem suas dúvidas, inquietações, dificuldades e afinidades em relação aos temas. A abordagem foi realizada através da linguagem da cultura Afro, isto é, priorizando questões como a circularidade e o canto, por exemplo, com dinâmicas que, neste caso, envolviam cantigas e danças em roda.

Na Secretaria Municipal de Educação o andamento da proposta é gerenciado em parceria com a Assessoria de Relações Étnicas, que organizou os momentos da capacitação oferecida pelo Canal Futura e a convocação dos representantes das escolas. Atualmente, o trabalho continua sendo acompanhado com a realização periódica de reuniões de formação e visitas às instituições, além do fornecimento de materiais didáticos e paradidáticos sobre os temas referentes à história e cultura africanas e afro-brasileiras para complemento do kit e implantação da Lei 10.639/03.

5.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura: Estudo de Caso

Na presente pesquisa foi realizado um estudo de caso sobre a implantação do projeto A Cor da Cultura na E.M.E.F. Wenceslau Fontoura. Conforme já foi comentado, a instituição foi eleita para a investigação em função do resultado da experiência da implementação da proposta: a formação de um grupo de estudos com adesão espontânea dos alunos.

A escola foi fundada no dia 6 de julho de 1993 pelo Decreto nº 10648. Obteve autorização do Conselho Estadual de Educação em 30 de março de 1994, pelo Parecer nº 886, que foi publicado no Diário Oficial do RS em abril de 1994. Foi batizada com o mesmo nome da comunidade em que está inserida, o qual faz referência ao líder comunitário e poeta porto-alegrense Wenceslau Fontoura.

Nascido em 18 de junho de 1928, ele foi fundador do Movimento Organizado dos Moradores do Bairro Cascata, em 1951, e presidente da Federação de Associações Comunitárias e de Amigos do Bairro – FRACAB em 1959. Dedicou a maior parte de sua vida ao movimento comunitário ligado aos problemas sociais referentes às questões fundiárias, na luta contra a ditadura e pelas eleições diretas. Começou escrevendo poesia romântica, passando depois a abordar temas sociais, denunciando as mazelas com as quais convivia. No dia 24 de julho de 1985, Wenceslau faleceu, durante o ato dos mutuários do BNH, no Auditório Araújo Vianna.

A Vila Wenceslau Fontoura, onde está localizada a instituição, é um dos oito loteamentos do Bairro Mário Quintana, que está situado na região norte de Porto Alegre e, segundo dados de uma pesquisa do ano 2000 divulgada pela prefeitura, tem uma população de 21.848 habitantes com rendimento médio mensal dos responsáveis pelos domicílios de 2,45 salários mínimos. A comunidade começou a se formar em 1992 a partir do reassentamento de 147 famílias, que constituíam a Vila Tripa e estavam estabelecidas na calçada da Avenida Sertório, além de alguns moradores de outras áreas de risco da capital.

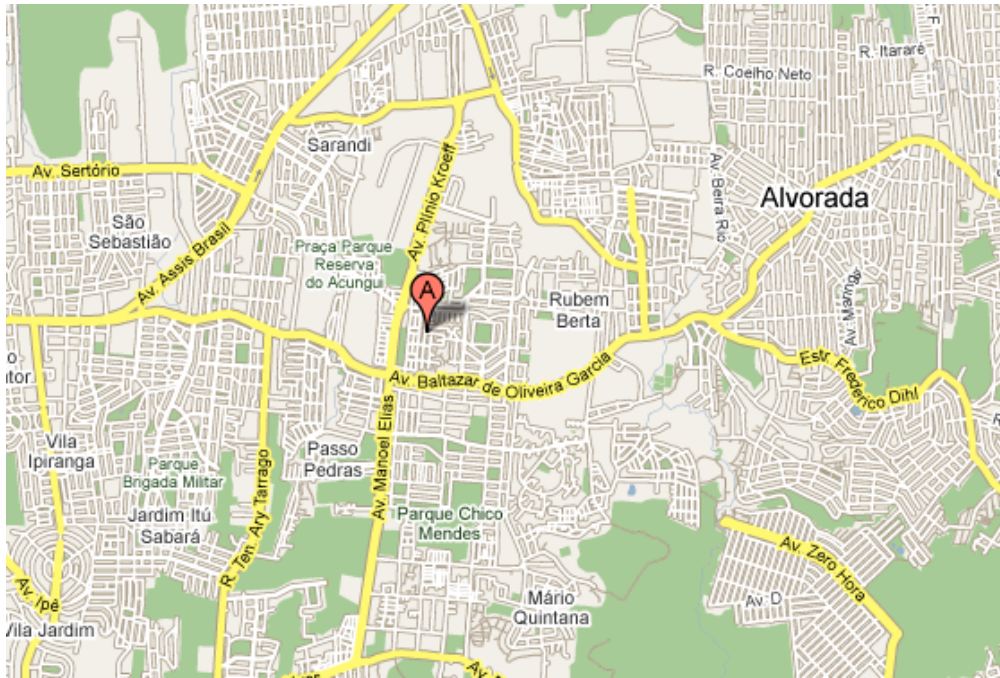


FIGURA 2 - Mapa da região onde está localizada a escola, representada pela marcação A
 Fonte: <http://maps.google.com.br>.

Em março 1994, quando iniciou o primeiro ano letivo da escola, as aulas foram provisoriamente ministradas para 56 alunos em um prédio doado por uma empresa privada. Dois anos depois foi inaugurado o primeiro prédio oficial, que iria abrigar 560 alunos já matriculados. Em 1999 foi inaugurado o segundo prédio, onde se localizam mais salas de aula e o laboratório de informática. Ainda há uma sala de dança equipada com espelhos, um saguão coberto, uma quadra poliesportiva pavimentada e cercada, além de uma pequena pracinha. A medida do terreno é 14.366,64 m², 50% desse total estão preenchidos com área construída.

Atualmente a escola conta com um quadro de 80 professores e 17 funcionários e tem 1.100 alunos matriculados.



FIGURA 3 - Imagem do portão de entrada da E.M.E.F.Wenceslau Fontoura



FIGURA 4 - Saguão e segundo bloco de salas da escola
Fonte: Banco de imagens da Prefeitura Municipal de Porto Alegre

5.3 Plano Político Pedagógico da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura

A escola Wenceslau Fontoura ainda está construindo seu Plano Político Pedagógico. Enquanto não está concluída essa etapa, o planejamento do ensino é organizado com base nas orientações expressas no Caderno Número 9. Trata-se de um documento referência do projeto Escola Cidadã, que propõe a reorganização do tempo e espaço na educação para garantia de ingresso e permanência do aluno na escola e acesso ao conhecimento trabalhado numa

perspectiva interdisciplinar e rompimento com as estruturas educacionais conservadoras propondo alternativas progressistas e coletivas.

O Escola Cidadã teve início em março de 1994 a partir da realização da Constituinte Escolar, que compreendeu diversos congressos e encontros entre as escolas municipais e autoridades da administração pública. Nesses momentos eram discutidas a revisão ou elaboração de regimentos escolares que dessem dinamicidade à escola e uma maior inserção na comunidade e nos avanços da cidade e da sociedade como um todo. Esse é um dos braços de um projeto maior da Administração Popular intitulado Cidade Constituinte, o qual apontava as diretrizes e a vontade política da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O projeto ainda se mantém ativo porque está em andamento a última fase, na qual cada instituição constrói seu regimento escolar considerando e respeitando suas particularidades.

Como resultado do Congresso Constituinte Escolar foi elaborado o princípio da Reestruturação Curricular, o parâmetro utilizado desde então pela E.M.E.F. Wenceslau Fontoura e demais instituições do município. De acordo com a ideia aprovada:

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógico-dialética onde se efetive a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e do funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar viabilizada pela “curiosidade científica”, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original, lúdica (SMED, 1995, p.39).

Levando em consideração os novos preceitos para a construção do currículo, também foi proposto e instituído pelo projeto Escola Cidadã na Rede Municipal a estruturação do Ensino Fundamental em três Ciclos de Formação, sendo que cada um tem a duração de três anos, ampliando para nove anos a duração deste nível de ensino. O I Ciclo corresponde à infância (alunos dos seis aos oito anos), o II Ciclo à pré-adolescência (alunos dos 9 aos 11 anos) e o III, à adolescência (alunos dos 12 aos 14 anos).

De acordo com o Caderno Pedagógico, em cada um desses períodos há um grupo de princípios e conhecimentos que norteiam e aprofundam o trabalho educacional, os quais são eleitos conforme as fases da vida e o desenvolvimento psico-cognitivo do estudante. Nas escolas que funcionam por Ciclos de Formação, as turmas contam com um professor de referência, que acompanha o cotidiano dos alunos, e com a participação de um professor itinerante, que auxilia no planejamento e interfere junto com o professor de referência nas atividades das aulas. Como esse profissional trabalha com diversas turmas, também desempenha a função de integrar as diversas realidades que podem se apresentar na escola,

avalia a construção do conhecimento e, caso seja necessário, pode oferecer um atendimento individualizado aos alunos.

No I Ciclo, os alunos têm um professor de referência que ministra as aulas de Língua Portuguesa, Ciências Sócio-históricas e Matemática e um professor itinerante, a cada três turmas, que auxilia alunos com dificuldades nestes conteúdos. A Educação Física e as Artes são aulas dadas por professores especializados.

Matemática, História, Ciências e Geografia são as áreas abordadas no II Ciclo. Também começa a ser intensificado o ensino de línguas e culturas estrangeiras e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. Ministram esses conteúdos dois professores generalistas por turma, um professor itinerante a cada quatro turmas, um professor de Língua Estrangeira, um de Educação Física e um de Arte-Educação.

O desenvolvimento e aprofundamento dos conceitos tratados nas etapas anteriores continua sendo realizado no III Ciclo, mas também os estudantes começam a ser preparados para a entrada no Ensino Médio. A informática torna-se um conteúdo sistemático e o meio para introduzir a compreensão das novas tecnologias e da organização social contemporânea. Um professor itinerante, para cada cinco turmas, e um professor de referência para as disciplinas Língua Estrangeira (Francês, Inglês ou Espanhol), Arte-Educação (Artes Plásticas, Artes Cênicas, ou Música), Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Matemática e Educação Física, formam o grupo de educadores dessa última etapa.

Conforme foi citado anteriormente e também foi mencionado pela coordenação pedagógica em entrevista realizada durante pesquisa empírica, é alicerçada nessas diretrizes estabelecidas pelo Caderno Número 9 que a E.M.E.F. Wenceslau Fontoura organiza sua estrutura curricular. Quanto ao tema história e cultura africanas e afro-brasileiras, de acordo com a coordenação pedagógica da instituição, é considerado um conceito transversal, isto é, perpassa as várias áreas do conhecimento e propicia uma visão interdisciplinar, não se constituindo como uma disciplina propriamente dita. Apesar de ter esse caráter abrangente, o assunto geralmente é tratado em ocasiões específicas, como em datas comemorativas, por exemplo, ou pela iniciativa de alguns professores que possuem mais afinidade com o tema e promovem algumas ações, como exposições de fotos e de artesanato. Porém, segundo a coordenação pedagógica, após a adesão da escola ao projeto A Cor da Cultura, essas atitudes têm se intensificado e estão acontecendo com mais frequência e em diferentes momentos no decorrer do ano letivo.

5.4 O projeto A Cor da Cultura na escola Wenceslau Fontoura

Na E.M.E.F. Wenceslau Fontoura o projeto A Cor da Cultura foi bem acolhido e implantado rendendo frutos que se conservam até hoje.

O primeiro contato da escola com o projeto foi em 2006, quando a equipe da instituição teve conhecimento do kit e foi convidada a participar do trabalho pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Smed. Na ocasião, participaram da formação oferecida pelo Canal Futura a coordenadora pedagógica Ritaeliane Pereira e o professor de história Eduardo Silveira.

De acordo com os professores esse foi um momento muito importante e enriquecedor, pois foi um espaço privilegiado para receber informações atualizadas e mais completas sobre os assuntos tratados no projeto e que atualmente estão entre as exigências dos Parâmetros Curriculares em função da Lei 10.639/03. Após a capacitação, eles organizaram momentos de formação com os demais docentes da escola, quando foram compartilhadas as experiências e o material do kit foi apresentado.

Para o professor Eduardo, a formação também foi um momento de estranhamento e de tomar consciência da necessidade de buscar mais informações sobre o assunto. Ele explica que ao ter contato com as informações:

Num primeiro momento foi quando a gente se deparou que nada sabia. Trouxeram-nos muita informação e durante o período de formação, que foi mais ou menos uns três dias, manhã e tarde, a gente fez várias atividades lúdicas, enfim. Mas a gente se deparou, todos do grupo, com o fato de que nada sabíamos. Teve exceção, claro, havia um ou outro componente ou participante que já tinha conhecimento, já era militante do movimento negro, seja politicamente ou culturalmente. Mas a grande maioria ali participante não tinha nenhum conhecimento e viu que não sabia nada e viu a grande lacuna que existia dentro das escolas municipais ainda, em muitas delas (SILVEIRA, 04 set. 2008).

A coordenadora pedagógica, professora Ritaeliane, além da qualidade das informações compartilhadas durante a capacitação, também ressaltou a metodologia utilizada pelos profissionais do Canal Futura, a qual remete aos valores civilizatórios expressos no projeto como a circularidade, a ludicidade, a musicalidade, entre outros, e também o caráter abrangente do curso. Em suas palavras,

a formação foi muito dinâmica. Eles sempre tinham técnicas de sensibilização do grupo, trabalhando a cultura Afro. Então todas as atividades eram envolvendo rodas, músicas, as expressões cantadas... Eles trouxeram uma série de questões, na verdade foi um bombardeio de conhecimento e eles usaram técnicas de sensibilização através das quais as pessoas puderam também colocar a sua visão das coisas, as suas

frustrações, as dificuldades de levar isso pra escola ou não, o espaço que tinham ou que não tinham pra trabalhar esse assunto, que nem todas as escolas conseguiram material para levar, as nossas escolas do município conseguiram material, mas tem escolas que não conseguiram. Então tudo isso foi levado em consideração. Foi uma formação excelente. Para mim foi nota mil. E as pessoas que não têm formação em história, principalmente, puderam ter um maior conhecimento para poder trabalhar as questões de discriminação, as questões legais, enfim, uma série de coisas. E até assim, como colocar no currículo escolar, como trabalhar dentro da escola (PEREIRA, 10 set. 2008).

Em 2007 foi realizado também um seminário direcionado aos professores, que envolveu os temas referentes à história e cultura africanas e afro-brasileiras, além de diversas outras atividades, sendo este o ano em que mais foi dada ênfase no trabalho sobre o assunto. A maior parte do quadro de professores se engajou na proposta e até sugeriu a organização de outros eventos da mesma natureza para qualificar o trabalho com os alunos em sala de aula. Mas houve também diferentes formas de os professores se relacionarem com os produtos do kit. Conforme ressaltou professor Eduardo,

alguns receberam o material, receberam as informações muito surpresos e outros apenas pensaram: mais um material que vai ficar na biblioteca, mais um material para nós trabalharmos. Então alguns acharam bonito, outros acharam bonito e realmente colocaram em prática, outros nem olharam também. Houve vários estágios, a recepção diferenciada também ocorreu aqui (SILVEIRA, 04 set. 2008).

Nesse período entre 2006 e 2007 a escola recebeu mais materiais da Smed tratando sobre relações étnicas e sobre a Lei 10.639, além do kit pedagógico do projeto A Cor da Cultura.

Com os alunos as questões foram trabalhadas dentro e fora de sala de aula, em todos os ciclos. É importante ressaltar que na maior parte das atividades os princípios e os valores civilizatórios norteadores do projeto estiveram presentes. A ludicidade, a circularidade, a musicalidade e outras formas artísticas de expressão, a oralidade, o cooperativismo, o respeito à ancestralidade e à memória foram alguns dos pontos que apareceram com mais frequência, mas de alguma forma todos os valores permearam as ações.

No I Ciclo as professoras do currículo fizeram um trabalho em conjunto com a professora de arte e educação. Os alunos confeccionaram bonecos, máscaras africanas e outros trabalhos que depois foram expostos em uma mostra realizada na escola. Os DVDs Livros Animados e o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* foram alguns dos materiais usados com os estudantes dessa fase.

Já os alunos dos II e III Ciclos, no trabalho em sala de aula, utilizaram a obra *Como as Histórias se Espalharam pelo Mundo*. Além de debater a fábula, os estudantes confeccionaram livros e bonecos de pano baseados nos episódios narrados pelo autor, Rogério

Andrade Barbosa, que visitou a escola, deu uma palestra e autógrafos. Na ocasião, o escritor foi apresentado com o trabalho das crianças. Houve outros momentos e maneiras diferentes de trabalhar a temática em sala de aula.

Além dessas atividades também foram articuladas ações extraclasse. Uma das mais significativas foi a criação da Oficina de Cultura Afro-brasileira, por seu envolvimento na escola e suas particularidades em relação a experiências dentro e fora da instituição.

5.4.1 Oficina de Cultura Afro-brasileira

Esse é um espaço permanente criado na escola Wenceslau Fontoura para o debate dos temas referentes às questões étnicas, mais especificamente a Afro-brasileira. Trata-se de uma ação que integra um eixo maior de trabalho, o qual compreende um conjunto de Oficinas que são ministradas em turno inverso ao das aulas. Os alunos têm a opção de escolher uma atividade para desenvolver além das tarefas normais oferecidas durante o período letivo. Entre as alternativas estão oficinas de língua estrangeira, de esportes como vôlei, futebol, handebol, poesia, dança e, desde 2007, a Oficina de Cultura Afro.

Essa iniciativa nasceu da motivação provocada pela capacitação do projeto A Cor da Cultura oferecida ao professores. O professor Eduardo foi o idealizador e executor dessa ação em 2007. De acordo com o educador, a ideia era manter vivo o debate sobre o assunto durante todo o ano letivo. Ele se disse “apaixonado” pelo tema após ter participado da formação, o que o levou a pesquisar mais e propor a criação de um grupo de estudos na escola. Além de aprofundar as discussões em torno do assunto e propor ações, o objetivo do professor foi criar um espaço em que os alunos pudessem participar por escolha própria, sem a obrigatoriedade da sala de aula. Conforme ele ressalta:

Sempre compartilhei a ideia de que as coisas, quando chegam meio impostas, as pessoas não aceitam. Então vamos fazer o seguinte: quem quer venha, venha um, venham dois. Claro, eu fiquei preocupado porque pensei: vou ter só dois. Mas depois pensava: Não, se vierem só dois, mas dois que estejam a fim, aqueles dois amanhã multiplicam para quatro, oito. Então, não adianta eu querer uma sala de aula cheia (SILVEIRA, 04 set. 2008).

O trabalho foi mais direcionado aos alunos do II Ciclo (9 aos 11 anos), pois, segundo o professor Eduardo, os estudantes dessa fase intermediária já têm condições de compreender com mais profundidade e complexidade os assuntos debatidos e completaram a idade

adequada para iniciar a formação, a qual deve começar cedo para que se desenvolvam adolescentes e adultos mais críticos e conscientes e construam uma sociedade melhor. Com a continuidade do trabalho, atualmente os alunos participantes têm idade até 13 anos.

A proposta foi apresentada em sala de aula e os estudantes foram convidados a participar, resultando em um grupo que tinha um número variável de integrantes, mas havia em média oito. Diversas atividades eram realizadas nos encontros, e os assuntos eram debatidos de uma maneira lúdica, sem a formalidade das aulas. O grupo se reunia duas vezes por semana, durante duas horas no turno da tarde e, além das conversas, era proposta a confecção de cartazes, de bonecos, máscaras africanas, bijuterias, poesias, jogos e dinâmicas de grupo, sempre buscando tratar o tema explorando a reflexão e autoconhecimento dos alunos.

A ideia central foi proporcionar a busca pelo conhecimento estimulando a curiosidade e raciocínio dos estudantes de uma maneira descontraída para atrair os participantes. Como afirmou o professor Eduardo, o tema da Cultura Afro é bastante vasto e interessante, mas se for imposto em sala de aula pode perder seus atrativos para os alunos, portanto a criação da oficina destinada a discutir esse tema foi o espaço ideal. A ludicidade e oralidade receberam mais ênfase no trabalho, no entanto os demais valores civilizatórios também estiveram presentes.

A Oficina de Cultura Afro foi bem-aceita pelos alunos e atraiu não só os afrodescendentes. Segundo o professor,

Uma coisa curiosa do grupo, que era em torno de oito, havia negros, afrodescendentes, e loiros. Porque a gente acha que falar sobre a África só vão vir os negros, mas não. Os outros também estão curiosos para conhecer. E até de ver que, realmente, mesmo sendo loiro, o que não é muito comum na nossa comunidade, mas tem, mesmo sendo de pele mais clara, de repente eu tenho, realmente, lá atrás, uma descendência africana (SILVEIRA, 04 set. 2008).

Uma das primeiras atividades desenvolvidas foi a escolha de um nome para a rua da escola, a qual recentemente foi pavimentada e recebeu melhorias em sua infraestrutura. A ideia surgiu porque as demais vias da Vila Wenceslau Fontoura já haviam recebido um nome e apenas a rua da escola havia mantido o antigo: 1948.

Após debates com o grupo, que para esta atividade reuniu 25 integrantes, e pesquisas a respeito dos procedimentos necessários para rebatizar a rua, teve início a mobilização. A ideia era eleger um nome que se relacionasse com algum aspecto da história ou cultura africanas e afro-brasileiras. Entre as diversas sugestões duas se destacaram: Lanceiros Negros e Lélia Gonzalez.

O nome Lanceiros Negros faz referência aos africanos e afrodescendentes escravizados que se engajaram ao exército para lutar na Revolução Farroupilha com a promessa de serem alforriados ao final dos combates. Muitos morreram nas frentes de batalha e os que sobreviveram não foram libertados conforme o prometido. Já Lélia Gonzalez, uma das personalidades que tiveram a história contada no programa *Heróis de Todo Mundo*, foi professora e militante do Movimento Negro lutando, principalmente, contra a discriminação sofrida pelas mulheres afrodescendentes.

Para decidir entre as sugestões, foi realizada uma votação na qual todos os segmentos da escola foram consultados. Os alunos dividiram-se em dois grupos, cada um ficou responsável por divulgar um dos nomes conversando com funcionários, professores e passando nas salas de aula para explicar a proposta e falar sobre a trajetória da ativista negra e valorizando a participação dos afrodescendentes em um dos mais importantes episódios da história do Rio Grande do Sul.

Com 51% dos votos, o nome escolhido foi Lélia Gonzalez. Após a decisão, os grupos se uniram novamente para consultar a comunidade, visitando as casas localizadas na rua em questão, falando sobre as contribuições da militante negra Lélia, que, para a maioria, era uma personagem desconhecida, e recolhendo assinaturas para apresentar às autoridades. O documento foi entregue à Câmara de Vereadores no final do ano de 2007 e os alunos ainda aguardam retorno da proposta. Entretanto, de acordo com o professor Eduardo, a importância da mobilização foi o protagonismo dos jovens participantes e a capacidade de envolver a comunidade escolar e externa no resgate e valorização de importantes personagens da história brasileira e, conseqüentemente, da identidade negra.

O objetivo de criar ações como esta foi abordar os assuntos referentes à história e cultura africanas e afro-brasileiras através de um caminho diferente do percorrido em sala de aula. Outras atividades diferentes continuaram sendo promovidas, conforme explica o professor Eduardo:

Uma atividade que a gente fazia muito eram os cartazes. Eu dizia: “Pessoal, temos que fazer um cartaz com pessoas negras, peguem essas revistas que eu trouxe e procurem figuras. E não falava nada mais”. Daqui a pouco eles folheavam, folheavam e não encontravam e me diziam: “Professor, não tem nada!”. E eu perguntava: “Como não tem nada?”. E eles respondiam: “Não tem negros aqui”. Aí eu questionava: “Por que será?”. A gente fazia essas atividades e ao mesmo tempo ia explicando. “Por que será que não tem? Mas a maioria não é negro?” E por aí a gente vai puxando (SILVEIRA 04 set. 2008).

As datas comemorativas também foram abordadas de uma maneira lúdica, em meio às brincadeiras foram introduzidos os assuntos sérios:

No dia 13 de maio a gente fez outro cartaz assim: “Abolição da Escravatura: Verdade ou Mentira?”.

Aí eles me diziam: “Claro que é verdade professor, aconteceu”. Aí eu questionava: “Mas aconteceu mesmo? O que é abolição?”

Aí é que começa, de uma maneira bem informal, um bate-papo. Nada assim: “Escrevam aí, a abolição é...”. Porque isso afasta o aluno. Nada de muito papel e caneta, “anotem”. A gente sempre vai perguntando: “O que tu achas?” Mesmo sendo um grupo pequeno, aquele faz propaganda pro outro, conta que pinta, desenha, recorta. Porque eles já vêm perguntando: “Não é pra ter aula, né?” Aí a gente diz: “Não. É pra fazer outra atividade”.

Eles acham que é brincadeira, mas eles estão incutindo as questões da cultura. E eles vão vendo que aquilo é uma coisa natural e que deveria ser natural. Eu falar sobre a África deveria ser uma coisa tão normal quanto eu falar sobre a história dos EUA (SILVEIRA, 04 set. 2008).

Esse grupo também realizou um trabalho com os alunos do I Ciclo. Os professores das turmas dessa fase reservavam períodos livres nas aulas e os participantes da Oficina de Cultura Afro desenvolviam atividades com os colegas mais novos. Os assuntos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira também foram debatidos de maneira lúdica, com o apoio de brincadeiras e confecção de cartazes, bonecos e máscaras africanas. A importância dessa dinâmica está no desenvolvimento da afetividade, na afirmação da identidade e autoestima e na maior facilidade de os alunos assimilarem e se interessarem pelas discussões, já que há maior possibilidade de identificação entre os estudantes.

As atividades desenvolvidas durante o ano culminaram com a realização da Semana da Consciência Negra da Escola Wenceslau Fontoura, em alusão ao dia 20 de Novembro. Os alunos da Oficina, o professor Eduardo e a coordenadora pedagógica, professora Ritaeliane, lideraram a organização do evento, que foi dividido em dois momentos: um dedicado aos docentes e outro aos discentes. O projeto foi enviado à Secretaria Municipal de Educação para concorrer com as propostas de outras escolas a receber uma verba destinada a atividades alusivas ao 20 de Novembro. A proposta da escola Wenceslau Fontoura foi aprovada e recebeu 2 mil reais para investir na programação.

Primeiramente, os professores participaram de um seminário com um ciclo de palestras e debates sobre filmes relacionados ao tema. Numa segunda etapa foram oferecidas aos alunos diversas oficinas, que abordavam de maneira bastante dinâmica a cultura e história africanas e afro-brasileiras.

Os palestrantes e oficinairos foram trazidos para a escola através de uma parceria com a Organização Não Governamental Africanamente. É importante lembrar que esse diálogo com instituições ligadas à causa do Movimento Negro é incentivado tanto pelo projeto A Cor da Cultura quanto pelo parecer da Lei 10.639/03, onde estão expressas as principais diretrizes para sua implementação.

A ONG África Na Mente é um centro de pesquisa e resgate de tradições Afrodescendentes. Foi fundada em 2001, com o objetivo de criar projetos e fazer intervenções sociais para colaborar e contribuir no resgate e na reconstrução da identidade étnica afrodescendente de crianças, adolescentes e adultos de uma forma positiva. O presidente da organização, o mestre de capoeira e estudante de educação física, Mário Augusto da Rosa Dutra, explica que a participação no evento da escola é um dos caminhos utilizados pela ONG para colocar o tema em debate:

Desenvolvemos várias atividades, parcerias, projetos pensando em refletir sobre qual é a identidade que a sociedade em que nós vivemos, no Brasil, tem colaborado, tem ajudado a construir para as pessoas afrodescendentes. Que identidade é essa? Identidade todo mundo tem, mas que identidade seria essa, é positiva, é negativa? E a partir dessa reflexão e trazendo outras informações nós procuramos positivar essa identidade. Não dizer que é melhor que nenhuma outra identidade, mas dizer que ela é também tão boa quanto e que isso vai colaborar, porque falar de identidade é falar de autoimagem, autoestima, todas aquelas questões de autoentendimento (DUTRA, 22 dez. 2008).

Segundo o professor Guto, como é mais conhecido entre os alunos, já é o terceiro ano que ele participa de atividades referentes à Semana da Consciência Negra na escola. Na primeira, foi fazer uma apresentação e algumas dinâmicas com o grupo de capoeira. Na segunda, que foi no ano de 2007, acrescentaram-se às experiências práticas espaços de reflexão com as palestras e debates sobre filmes.



FIGURA 5 - Oficina de arte durante a Semana da Consciência Negra de 2008, em que os alunos do I Ciclo ilustraram as histórias sobre as batalhas de Zumbi no Quilombo dos Palmares. As educadoras Viviane, à esquerda, e Bianca, à direita, ao fundo



FIGURA 6 - Atividade lúdica ministrada para os alunos do I Ciclo durante a Semana da Consciência Negra de 2008. Nesse momento, o professor Guto, ao centro, explicou o significado e evocou com os alunos o valor da energia vital (Axé) para enviar boas vibrações aos desenhos pintados na oficina de artes



FIGURA 7 - Oficina da dança africana Maculelê, ministrada durante a Semana da Consciência Negra de 2008. Ao atabaque está Magnólia, uma das integrantes da ONG Áfricanamente; ao centro, o professor Guto, presidente da instituição

No encerramento da programação os alunos fizeram apresentações artísticas e também foi promovido o primeiro concurso Beleza Afro-brasileira. Os alunos da Oficina de Cultura Afro passaram nas salas de aula divulgando e distribuindo as fichas de inscrição. Meninas e meninos de todos os ciclos e de todas as etnias puderam participar. Mais de 30

alunos participaram do concurso, em sua maioria meninas. O evento foi aberto à comunidade, que compareceu para acompanhar o concurso.



FIGURA 8 - Alguns dos candidatos ao título de Beleza Afro-brasileira na preparação para o início do concurso em 2008



FIGURA 9 - Vencedores das diversas categorias do concurso Beleza Afro-brasileira de 2008



FIGURA 10 - Grupo de dança da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura, que se apresentou com um número de dança afro no encerramento do evento em 2008

De acordo com o professor Eduardo Silveira, foi trabalhada a ideia de que todos os seres humanos são afrodescendentes, já que a África é o berço da humanidade. Entretanto, ao mesmo tempo, os jurados foram orientados a priorizar os concorrentes afro-brasileiros, principalmente os que tivessem em sua aparência física expressões mais fortes de sua ancestralidade africana. O objetivo é valorizar essas características, como a cor da pele, os traços do rosto, a textura dos cabelos, que muitas vezes são alvos de discriminação.

O trabalho iniciado na escola no ano de 2007, pelo professor Eduardo Silveira, teve continuidade em 2008 com o professor Claiton Santos. A turma que trabalhou durante o ano desenvolveu atividades no mesmo formato, também organizando a Semana da Consciência Negra e o concurso Beleza Afro-brasileira.

Em função da transferência do professor Eduardo para a secretaria da escola, o professor Claiton assumiu as atividades da Oficina. Formado em História e pós-graduado recentemente em Cultura Afro-brasileira, o educador admite que o projeto o atraiu porque ele já sofreu discriminação em função da deficiência física que possui nas pernas e que por vezes dificulta sua locomoção. “O problema que eu tenho me identificou muito com o curso de pós e com meu trabalho na escola”, explica. Para o professor, o preconceito racial está arraigado na sociedade, e um dos objetivos de continuar o trabalho com a Oficina era

ver se essa discriminação existia na escola e se esse aluno não passava por esse processo de sofrer e de interiorizar o racismo, às vezes, sem querer, do próprio branco, às vezes querendo. Uma coisa que eu sempre pensei é que essa criança que entra na primeira série e é negra, ela sempre passa por esse processo de interiorização, não por ela. Mas o próprio coletivo passa para ela, e ela não tem como sair disso tudo. O resultado é essa criança chegando lá na quinta série sabendo

que ela infelizmente é negra. E por isso tudo ela tem que aprender a história real do negro (SANTOS, 10 set. 2008).

Assim, os encontros continuaram acontecendo duas vezes por semana, mas no turno da manhã. A mudança de horário possibilitou a participação de outros alunos que tinham aulas no turno da tarde. O grupo formado em 2008 também foi bastante rotativo, mas entre esses integrantes alguns se mantiveram participando com mais assiduidade até o final do ano. As estudantes Naony Rodrigues Andrade, 13 anos, Fernanda Sá de Moraes, 13 anos, e Bruna Furtado Duarte, 12 anos, todas do III Ciclo, foram as que participaram com maior frequência. Por esse grupo ter se mantido mais assíduo, será analisado com mais atenção e profundidade na presente pesquisa.



FIGURA 11 - As alunas Keila, que participa esporadicamente da oficina, Naony e Bruna confeccionando cartazes em um dos encontros de 2008

Além das atividades desenvolvidas normalmente na Oficina, essas alunas também se tornaram multiplicadoras do que aprenderam transmitindo aos colegas do I Ciclo através de brincadeiras e dinâmicas, trabalho já realizado no ano anterior.



FIGURA 12 - O grupo conversando com as turmas do I Cielo a respeito da programação da Semana da Consciência Negra de 2008. À esquerda, professor Pablo, auxiliando o trabalho; ao lado, Naony e Bruna, à direita o professor Claiton

Naony, Bruna e Fernanda também participaram da organização da Semana da Consciência Negra de 2008, que, nesse ano, foi totalmente direcionada aos alunos e novamente teve diversas oficinas ministradas por integrantes da ONG *Áfricanamente*. O encerramento da programação contou com a segunda edição do concurso Beleza Afro-brasileira, apresentações artísticas dos alunos e uma exposição de bonecas negras.



FIGURA 13 - Na entrada da escola foram colocados *banners* para divulgar a Semana da Consciência Negra de 2008



FIGURA 14 - Um dos banners com a foto de Naony, ao fundo, Bruna, ao centro, e Fernanda, à frente, e mensagens a respeito da luta contra o racismo



FIGURA 15 - Alunos apreciando a feira de bonecas negras no encerramento da Semana da Consciência Negra em 2008

Além desse grupo de educadores, na escola há outros professores que se engajaram na ideia de manter o trabalho referente às questões da cultura e história africanas e afro-brasileiras e as demais discussões que derivam desse tema. Entretanto, esses profissionais ainda não são maioria na escola. Os professores Eduardo Silveira, Claiton Santos e Ritaeliane Pereira são os mais comprometidos com o projeto A Cor da Cultura e agora com os frutos que essa experiência rendeu, que é a continuidade mais intensa das atividades. Os demais professores não se opõem, alguns colaboram quando solicitados abrindo espaço em suas aulas para debates e atividades sobre o assunto, porém não participam ativamente da implementação das ações. Ainda há um grupo que se mantém indiferente ao tema apesar das formações e das atividades que continuam acontecendo na escola.

Os alunos recebem bem as práticas relativas aos temas da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Eles costumam participar das propostas quando a linguagem é atraente, geralmente a preferência é pela ludicidade e multiplicidade de formas de abordagem do tema.

5.4.2 A experiência dos atores

A seguir serão apresentadas as experiências dos professores e dos alunos envolvidos na implantação do Projeto A Cor da Cultura e nas iniciativas que são frutos dessa experiência, mais especificamente o grupo participante da Oficina de Cultura Afro-brasileira. As vivências, nesse momento expressas e analisadas, são resultantes dos discursos coletados através das entrevistas em profundidade.

5.4.2.1 O relato dos professores

A porta de entrada para o Projeto A cor da Cultura na escola, em 2006, foi a participação dos professores. Conforme já foi citado anteriormente, a equipe da instituição teve conhecimento do kit e foi convidada a participar do trabalho pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Smed. Na ocasião, foram convidados no mínimo dois representantes, um professor em atividade em sala de aula e um integrante da equipe diretiva (por exemplo, um coordenador pedagógico), de cada escola municipal. Da Wenceslau Fontoura participaram da formação oferecida pelo Canal Futura a coordenadora pedagógica Ritaeliane Pereira e o professor de história Eduardo Silveira. Para ambos foi importante a troca de experiências e informações atualizadas e aprofundadas a respeito da história e cultura africanas e afro-brasileiras, que em função da Lei 10.639/03 estão entre as exigências dos Parâmetros Curriculares.

A coordenadora pedagógica Ritaeliane Pereira tem formação em ensino superior em Pedagogia. Ela, além de fazer a capacitação oferecida pelo Canal Futura, continua ajudando a promover as ações resultantes da implantação do Projeto, como a Oficina de Cultura Afro-Brasileira e as programações alusivas à Semana da Consciência Negra.

Empenhada em manter os debates na escola, a professora Ritaeliane disse não ter formação específica sobre o tema, mas cita que nas atividades pedagógicas da instituição antes do Projeto já havia sido abordado o assunto e teve contato com sugestões de livros e outras bibliografias citadas por professores que procuraram tratar essas questões. Entretanto, ressalta a qualidade da formação oferecida pelo A Cor da Cultura, em função da profundidade das informações disponibilizadas e, especialmente, a troca de experiências entre os professores das instituições participantes. Em sua opinião esses momentos são interessantes também para instrumentalizar os educadores de áreas diferentes da sócio-histórica, que têm maior afinidade com o tema. De acordo com a professora:

Foi uma formação excelente. Para mim foi nota mil[sic]. E as pessoas que não têm formação em história, principalmente, puderam ter um maior conhecimento para poder trabalhar as questões de discriminação, as questões legais, enfim, uma série de coisas. E eles abordaram até como colocar no currículo escolar, como trabalhar dentro da escola (PEREIRA, 10 set. 2008).

Apesar de no momento não estar trabalhando diretamente com os alunos em sala de aula, a professora Ritaeliane continua envolvida na implantação do Projeto orientando os professores e buscando material. Ela ainda sugere que mais materiais e formações como as oferecidas pelo Canal Futura sejam permanentes para que mais educadores tenham acesso. Conforme ressalta:

São materiais ricos que trazem conhecimento que muitas vezes o professor não tem, por mais que procure ler, são coisas atuais. Então toda essa formação é importante que seja permanente com os professores. E a qualidade do material, a qualidade da formação, é muito boa. Se eles pudessem sempre fazer esse trabalho seria interessante (PEREIRA, 10 set. 2008).

Além do chamamento da Smed, ainda influenciaram a adesão da professora ao Projeto a curiosidade sobre o tema e a ideia de trabalhar outras culturas. Ainda foi uma das motivações para apoiar a continuidade e intensificação do trabalho na instituição o histórico de atividades desenvolvidas na escola sobre o tema história e cultura africanas e afro-brasileiras, também destacado pela professora:

Sempre tivemos algum trabalho com os professores. Tínhamos professores que faziam oficinas, aí nós tínhamos alguns sábados letivos em que a gente trabalhava a questão das diferentes culturas. Então nós sempre tivemos professores que trabalhavam o assunto fora de sala de aula também. Aí, depois, com o projeto A Cor da Cultura, foi onde eu e meu colega, o professor Eduardo, fomos pra formação e aí trouxemos todo o material e ele também começou a participar como monitor e formador também de outros grupos em função da formação que ele tem. (PEREIRA, 10 set. 2008).

A coordenadora considera o Projeto A Cor da Cultura uma continuação do trabalho já existente na escola. A mudança advinda da implantação da proposta que foi apontada pela educadora se referiu à maior intensidade, frequência e organização das atividades sobre o tema no plano pedagógico da instituição. Para ela, a proposta se configurou como mais uma oportunidade de tocar os valores da equipe de professores, muitas vezes uma tarefa delicada. Conforme explica,

Esse projeto só veio acrescentar ao trabalho dos professores e mexer um pouco mais. Nós temos professores que já trabalham aqui há muitos anos, temos professores novos também, então sempre esse tipo de assunto mexe com os valores dos professores, com algumas dificuldades com que a gente tem de lidar sobre o assunto. Agora, quanto à escola, eu vejo que esse projeto veio acrescentar no trabalho do grupo de professores.

Nós já tivemos nesse meio-tempo episódios de entrevistas com funcionários e alunos, em função do projeto A Cor da Cultura. Então esse projeto veio com um material que ajudou a subsidiar o trabalho dos professores (PEREIRA, 10 set. 2008).

As expectativas da coordenadora Ritaeliane para o trabalho sobre o tema no futuro é de que continuem as atividades já em desenvolvimento na escola e que sejam oferecidas mais constantemente novas oportunidades de qualificação para os professores.

Nós até sugerimos para o pessoal da Smed que tivessem formação com os professores do tipo que foi essa do A Cor da Cultura. Nós tivemos uma similar que foi sobre a cultura indígena.

Então são materiais ricos que trazem conhecimento que muitas vezes o professor não tem por mais que procure ler, são coisas atuais. Então toda essa formação é importante que seja permanente com os professores. E a qualidade do material, a qualidade da formação é muito boa. Se eles pudessem sempre fazer esse trabalho seria interessante (PEREIRA, 10 set. 2008).

Por outro lado, autodefinindo-se como um apaixonado pelo tema cultura e história africanas e afro-brasileiras, o professor Eduardo foi a primeira parceria da professora Ritaeliane nesses momentos de capacitação e implantação do Projeto A Cor da Cultura na escola e é também o idealizador da Oficina de Cultura Afro-brasileira.

Licenciado em História, o professor Eduardo atualmente é secretário da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura. Um dos mais engajados na implantação do projeto, ele admite que antes de ter contato com o material do kit A Cor da Cultura e com as exigências da Lei 10.639/03 tinha pouco conhecimento sobre o tema. Segundo ele, as informações que obteve a respeito da África durante o período de sua formação na universidade eram limitadas. Como ele explica:

Antes de ter conhecimento do projeto A Cor da Cultura pouca coisa eu, pessoalmente, tinha de conhecimento da cultura Afro. Uma vez que, quando da minha formação universitária, a África nem foi vista. As menções feitas à África se restringiam ao período da escravidão e depois à partilha pelas potências anteriores à Primeira Guerra Mundial, e muito pouco, mas muito pouco quando da

independência dos primeiros países, ficava restrito a isso o meu conhecimento (SILVEIRA, 04 set. 2008).

O professor ressalta ainda que, durante o período em que estava lecionando, as discussões a respeito da cultura africana, ou sobre os negros, giravam em torno das questões referentes ao colonialismo. Além disso, a história do Egito era vista à parte, não se estabeleciam ligações ao continente africano. O professor Eduardo admitiu que acabava reproduzindo essa forma de ministrar o tema aos alunos. Portanto, a partir desse depoimento, é possível depreender que o material didático e a formação oferecida aos alunos deixaram de privilegiar outros aspectos históricos, sociais e culturais que fazem parte do assunto.

O referencial teórico do docente começa a se modificar com a aprovação da Lei 10.639/03 e seu contato com o Projeto A Cor da Cultura. Ele demonstra interesse nos temas envolvidos na proposta e explica que anteriormente não havia procurado informações por falta de conhecimento, por não ter contato anteriormente com o assunto. De acordo com o professor, havia algum trabalho durante as aulas sobre as questões referentes à África e à herança deixada para a cultura brasileira, porém as informações eram consideradas limitadas e geralmente se faziam referências mais restritas a aspectos do período colonial brasileiro. As exigências advindas com a implantação da Lei e o contato com o Projeto incentivaram e acentuaram o interesse do docente pelo assunto.

Assim como a professora Ritaeliane, para o professor Eduardo, além do chamado da coordenação da escola, o convite da Smed pesou na decisão de participar do trabalho, mas também a curiosidade sobre o tema foi uma motivação. O professor foi chamado para participar em função de sua licenciatura em história, área que foi priorizada, mas não era a única presente nas capacitações oferecidas pelo Projeto. Pelo depoimento dele é possível perceber que o papel das primeiras reuniões de formação foi alertar sobre a necessidade da busca pelo conhecimento sobre o assunto. Nas palavras de professor Eduardo:

Foi feita uma convocação de professores da área sócio-histórica e alguém da equipe diretiva, como eles chamam, em que entraria a supervisora ou orientadora. E a gente foi nesse encontro, foram vários. Num primeiro momento foi quando a gente se deparou que nada sabia. Nos trouxeram muita informação e durante o período de formação, que foi mais ou menos uns três dias, manhã e tarde, a gente fez várias atividades lúdicas, enfim. Mas a gente se deparou, todos do grupo, com o fato de que nada sabia (SILVEIRA 04 set. 2008).

Ainda é apontada no depoimento do professor a dificuldade de encontrar materiais e fontes de informação sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras. Apesar da crítica, ele percebe uma crescente melhora no que diz respeito ao material didático e outros canais para se encontrar subsídios para tratar do tema. Para ele:

Após o projeto, após o conhecimento e a publicação da lei, claro, se começa a pesquisar e a procurar subsídios para trazer para a sala de aula e até para se conversar com os colegas. Aí também me deparei com a ausência ou dificuldade de encontrar materiais didáticos com relação ao tema. Hoje está mais fácil encontrar, está mais fácil de ter acesso, seja pela internet, seja por livros didáticos ou paradidáticos. O mercado já oferece mais, não é ainda uma grande quantidade, mas já está bem além do que há dez anos se encontrava, bem mais (SILVEIRA, 04 set. 2008).

Depois do primeiro choque da descoberta de tantos aspectos novos sobre o tema, o interesse se traduz em motivação para pesquisar e pensar novas formas de levar o conteúdo à sala de aula e ao corpo docente da escola. É possível perceber a presença do valor afetividade no discurso do professor, pois o entusiasmo com que ele relata sua busca por subsídios e novos olhares para manter os debates no espaço escolar é marcante.

Na verdade, como eu te disse, me deparei com o fato de que eu não sabia nada, não conhecia nada e me senti atraído e aí comecei a pesquisar, a procurar, me entusiasmei e aí eu comecei a desenvolver uma oficina.

E assim, como eu não tinha turmas livres, eu fazia momentos livres e fiz um grupo anterior, que hoje ainda existe. Aí eu fiz um grupo, a gente fazia trabalhos na questão da cultura. Então, várias coisas a gente já desenvolveu. Fiquei apaixonado. É uma palavra bem correta, fiquei apaixonado. Então me engajei naquela coisa de fazer com que a cultura Afro não ficasse só restrita àquele momento do projeto, porque pra muitas escolas o projeto veio, foi multiplicado e morreu, nunca mais se tocou no assunto... O interessante é que a coisa esteja sempre tocada, nunca esporadicamente numa data x (SILVEIRA, 04 set. 2008).

Para o professor Eduardo, as transformações são tímidas e ainda há muito trabalho a ser feito, como ele afirmou, essa busca pelo conhecimento e a promoção de ações nesse sentido devem ser permanentes, pois esse é o caminho para naturalizar a presença dos temas história e cultura africanas na escola, contribuindo para a desconstrução da imagem da África como continente exótico, primitivo e vinculado a ideias negativas e, no caso do Brasil, desvincular a posição subalterna do afrodescendente na construção do país.

Um outro ponto apontado em seu discurso é a questão dos “modismos”. Para o professor Eduardo o tema está em voga hoje em função da Lei 10.639/03, entretanto, se não for municiado de novas ações e conteúdos, corre o risco de cair no esquecimento. Ainda transparece na fala do docente sua percepção a respeito da falta de empatia que alguns de seus colegas têm com o tema suscitado pela nova medida governamental:

Então é assim, são ideias que vão surgindo sempre no intuito de, como a gente costuma dizer no nosso grupo, não deixar a chama apagar, não podemos deixar que a moda passe. Então isso a gente tem que estar sempre trabalhando, renovando, é uma ida e volta constante, não pode deixar parar. É um trabalho meio de formiguinha e que infelizmente não contagiou a todos. Eu acho que esse contágio não ocorreu porque na formação dos professores nunca foi contemplada a cultura Afro, como não foi contemplada a cultura asiática e como também não foi

contemplada a bom grado a cultura ameríndia, também é outra coisa que é pouco falada, pouco discutida, só no dia do índio que se fala sobre o índio (SILVEIRA, 04 set. 2008).

Não só na fala do professor Eduardo, como também em sua conduta na escola, é possível perceber suas expectativas e motivação para seguir com o trabalho que floresceu da experiência do Projeto A Cor da Cultura. Mesmo atualmente não estando em sala de aula, continua propondo ações e dando suporte ao trabalho dos outros professores para que continue o movimento intensificado pelo Projeto. Ele acredita na mudança, porém admite que o processo é lento e ainda há muito o que ser feito para no futuro serem colhidos frutos mais efetivos. Naturalizar e tornar mais próximo o debate sobre as questões que tratam dos diversos aspectos ligados à África e ao negro é um dos caminhos que se depreendem da fala de Eduardo. Conforme ele explica:

Eu falar sobre a África deveria ser uma coisa tão normal quanto eu falar sobre a história dos EUA. Hoje, por exemplo, as pessoas estão mais ligadas nas eleições dos EUA do que, por exemplo, em quem vai ser o prefeito. É mais difícil até pra nós, por exemplo, começar falando da África porque a nossa formação é eurocentrista. Eu querer mudar isto de uma hora para outra num cara que já tem 40 anos e se formou há 20 anos não vai ser fácil. Isso vai acontecer daqui a alguns anos, que vão chegar os novos professores de história, quando eu estiver me aposentando, eles vão chegar com a maior tranquilidade falando da África como um todo, da Ásia, dos ameríndios, com a mesma tranquilidade que eu cheguei falando dos europeus, sobre o Egito [sic]. (SILVEIRA, 04 set. 2008).

Com o objetivo de continuar promovendo ações para gradativamente atingir mudanças, conforme apontou o professor Eduardo, em 2008, o segundo ano de atividades que derivaram do Projeto A Cor da Cultura, quem esteve à frente das atividades foi o professor Claiton Santos. Licenciado em história, disciplina que atualmente leciona aos alunos do II e III Ciclos, e pós-graduado em Cultura Afro-Brasileira, o educador coordena as atividades do grupo Oficina de Cultura Afro, em turno inverso ao das aulas.

Ele não participou diretamente do início da implantação do projeto A Cor da Cultura na escola porque estava envolvido com a conclusão de sua pós-graduação. Na época, quando solicitado, sugeriu bibliografias e deu suporte aos professores que estavam desenvolvendo atividades relacionadas à proposta.

O professor Claiton demonstra muito interesse sobre o assunto. De acordo com ele, suas razões para aderir às atividades referem-se, principalmente, ao fato de se identificar com a questão do combate ao preconceito e à discriminação, por ter enfrentado esse problema em função de sua deficiência física.

Para o professor, buscar informações e tratar desses temas com os estudantes é urgente. Conforme ele explica,

O nosso país vive numa dita democracia racial, a gente também sabe que isso é um mito, mais de 50% da nossa comunidade são afrodescendentes ou há a miscigenação. A gente via que seria importante a gente trabalhar isso, esse mito, e ver o quanto isso era verdade, essa democracia racial que é um mito, é uma coisa arraigada (SANTOS, 10 set. 2008).

A ideia, segundo o professor Claiton, foi apresentar para os alunos o Mito da Democracia Racial, e principalmente tornar visíveis os aspectos desse conceito que poderiam estar presentes, conscientemente ou não, nos julgamentos e nas atitudes desses estudantes.

Para o docente, a importância de discutir as questões referentes à história e cultura africanas e afro-brasileiras, a discriminação, o racismo e temas relacionados, reside no fato de os alunos estarem expostos e imersos em um ambiente onde esses fenômenos se processam.

De acordo com o educador, o Projeto e as atividades desenvolvidas na Oficina de Cultura Afro-brasileira trouxeram mudanças na percepção dos alunos sobre as questões que envolvem esse tema. Entretanto, apesar da existência dos avanços ele ressalta que as transformações são gradativas e requerem tempo e trabalho para acontecerem. Como ele explica,

Por mais que eles briguem e digam “ô negão”, nunca falam de forma pejorativa, é mais carinhosa. Então, em sala de aula acho que isso mudou bastante porque eles já sabem, já veem essa questão. Uma vez, eu me lembro que um aluno me acusou de racista, aí um outro respondeu: “O Claiton racista? Ele pode ser tudo, menos racista”. E ele continuou dizendo que eu podia ser chato, ou qualquer outra coisa, menos racista. Eles sabiam que eu, e por tudo que eu tento passar pra eles, a coisa que eu menos poderia ser é racista (SANTOS, 10 set. 2008).

A perspectiva do professor Claiton é de que esse trabalho continue futuramente, mas principalmente que o projeto e seus frutos, ou outras iniciativas do mesmo tipo, consigam modificar a maneira como é contada nas escolas a história dos africanos e afro-brasileiros. Ele frisa que já iniciou essa mudança acrescentando os aspectos positivos à trajetória dos negros no Brasil.

Eu sempre trabalhava aquela questão da colônia, da reforma, daquele jeito que a gente aprende na faculdade, que o capitão do mato existia para reprimir. Isso nós temos que falar para o aluno, porque realmente aconteceu, mas precisamos dizer também que o mais importante foram as tentativas de resistência, de revoltas, dos negros, mulheres e homens. E isso partindo do conceito mais importante, dizendo que o Brasil foi realmente colonizado, que houve uma vergonhosa matança desse povo, mas que esse povo construiu muito mais o nosso país do que a minoria branca (SANTOS, 10 set. 2008).

Um dos caminhos encontrados pela E.M.E.F. Wenceslau Fontoura para mostrar essa outra visão da história e cultura africanas e afro-brasileiras, a que se referiu o professor Claiton, foi buscar parcerias.

Atuando junto à escola pelo terceiro ano consecutivo a Organização Não Governamental *Áfricanamente* foi uma das fontes de subsídios e profissionais especializados nos temas desenvolvidos no Projeto A Cor da Cultura e nas atividades frutos dessa proposta. O professor Mário Augusto da Rosa Dutra, presidente da instituição, foi o mais envolvido nas ações realizadas, dando cursos para os professores, palestras e oficinas para os alunos. O educador é mestre de Capoeira Angola, graduando do curso de Educação Física e fez diversos cursos de qualificação ligados ao tema da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Professor Guto, como é conhecido entre os alunos, tem uma trajetória de 15 anos de trabalho com educação étnico-social e educação popular.

A motivação que o levou a participar das atividades relacionadas ao projeto A Cor da Cultura e à Oficina de Cultura Afro-brasileira na escola foi a relação que já possuía com a instituição anteriormente. O professor Guto também ressaltou que a atuação de organizações como a *Áfricanamente* é muito importante para a implantação efetiva da Lei 10.639/03. Conforme ele aponta:

A *Áfricanamente*, mas não só nós e sim várias entidades, tem feito esse papel que deveria caber ao Estado. O Estado até promove, mas parece que dá o primeiro passo e não dá o segundo. Então, quando foi aprovada a Lei 10.639, houve uma demanda muito grande de como fazer para implementar essa lei, colocá-la em prática. E aí nossa entidade, juntamente com outras, fez esse suporte às escolas, mas principalmente no sentido de levar as culturas de matriz africana com todas as informações relativas ao povo afrodescendente no Brasil, de uma forma diferenciada, a partir dessa cultura mesmo, não levar essa cultura, essa informação num formato eurocêntrico, que é como a escola se estrutura (DUTRA, 22 dez. 2008).

Tratando com seriedade e profundidade dos temas, o professor e os demaisicineiros que fazem parte da ONG estruturaram suas ações com base nos valores culturais africanos, os quais condizem com os valores civilizatórios estabelecidos no Projeto A Cor da Cultura. A ludicidade presente nas oficinas ministradas com brincadeiras, a circularidade manifestada pela posição dos participantes durante as atividades, a cooperação incentivada nos jogos e na construção dos conceitos trabalhados nos encontros, são alguns desses valores que alicerçam o discurso e a prática dos profissionais da *Áfricanamente* na E.M.E.F. Wenceslau Fontoura.

O educador acredita que em um primeiro momento as mudanças são menos visíveis, porém ele ressalta as ações paulatinas como caminho para promover transformações. Em suas palavras:

Pra gente mudar isso, são necessárias ações pequenas, não podemos só esperar pelo governo. Essas coisas pequenas que começam dar grandes resultados. A própria Lei

10.639 é um passo do governo, mas veio a partir das pressões dos movimentos sociais. O projeto A Cor da Cultura também, digamos que ele veio nessa carona, nessa motivação (DUTRA, 22 dez. 2008).

Apesar de o professor Guto ver a iniciativa de uma maneira positiva, ele não deixou de fazer críticas, de cunho construtivo, à organização da escola para receber o trabalho de seu grupo, que atendia um chamado da própria instituição. De acordo com o educador, a comunicação e integração entre os docentes e o esforço coletivo são condições fundamentais para possibilitar o bom andamento das propostas e a efetiva mudança das relações étnicas e sociais no Brasil. Ele chamou a atenção também para a falta de uma reflexão de encerramento que situasse a importância das ações desenvolvidas. Conforme aponta:

Falta pensar: “Isso aconteceu aqui na escola e agora o que vamos fazer com isso?”. Nesse ano foi um pouco mais complicado porque, como eu estava falando antes, foi mais uma das escolas que nos chamou, viemos e fomos fazer a atividade e a maioria das professoras não sabia o que estava acontecendo, não sabia nem quais eram as crianças que deveriam participar. Tudo isso estava num projeto que foi enviado antes no qual tinha os grupos, as atividades com início, meio e fim. Então o projeto foi apresentado, mas acho que nem a diretora leu. Decidiram fazer e pensaram só em questão de valores, de preço, e não na questão pedagógica. E aí me parece que foi mais um pra dizer que fez. Tira uma foto e diz que foi feito. (DUTRA, 22 dez. 2008).

Do ponto de vista do professor, essa situação poderia ser modificada através de um debate contínuo sobre os temas abordados pelo Projeto e ações derivadas dessa iniciativa. Para o professor Guto o trabalho conjunto entre escola, sociedade e terceiro setor é fundamental para pressionar o governo a fim de implementar atitudes na busca por relações sociais e étnicas mais equânimes. A expectativa do docente é de que as mobilizações em torno desse objetivo continuem cada vez mais intensas e se estendam para mais espaços além do ambiente escolar.

Fazendo uma análise dos depoimentos dos professores envolvidos com a implantação do Projeto A Cor da Cultura e as ações que derivaram dessa iniciativa, um aspecto comum no discurso de todos é o desejo de que as discussões prossigam e evoluam para transformações cada vez mais efetivas.

Excetuando os professores Guto e Claiton, outro ponto que se repete nas falas dos demais docentes é o pouco conhecimento sobre o assunto história e cultura africanas e afro-brasileiras. Tal embasamento teórico começa a ser enriquecido com mais informações a partir da entrada do Projeto na escola. Entretanto, mais do que compartilhar subsídios antes desconhecidos para esses profissionais, eles também entraram em contato com novas formas de ver, resgatar e contar a trajetória dos povos africanos, não apenas atrelada ao período da escravidão dando ênfase à subalternidade, mas a partir das suas contribuições positivas, as

quais se estendem aos diversos setores da sociedade como a política, economia, as ciências naturais e sociais, as artes, enfim, a construção histórica do Brasil.

A metodologia de trabalho, embasada na perspectiva dos valores civilizatórios africanos, proposta pelo Projeto A Cor da Cultura, também é um dos pontos citados pelos professores e que eles ainda se mantiveram em uso na escola. Mesmo nas ações posteriores ao Projeto, como a Oficina de Cultura Afro-brasileira, são priorizados valores como a ludicidade, através de jogos e brincadeiras como meio de debate; circularidade, visível desde as pulseiras produzidas pelas crianças até a posição dos participantes nas atividades propostas; oralidade, incentivada pelas conversas entre os professores e alunos; cooperativismo, presente na maior parte das dinâmicas; a memória e a ancestralidade, invocadas pelo resgate da história dos africanos e afro-brasileiros e pela noção de pertencimento a esse passado.

Portanto, pelo exame e comparação entre os depoimentos dos docentes que participaram diretamente da implantação do Projeto A Cor da Cultura e das atividades advindas posteriormente dessa proposta na E.M.E.F. Wenceslau Fontoura pode-se dizer que os traços mais marcantes dessa experiência para eles foram a (re)descoberta e o (re)conhecimento de informações aprofundadas e atualizadas sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras, bem como uma maior percepção da importância de se tratar esse assunto no espaço escolar e o método de trabalho organizado a partir dos valores civilizatórios propostos pelo Projeto.

5.4.2.2 O relato dos alunos

Os alunos constituíram o principal foco do Projeto A Cor da Cultura nas escolas, apesar de ter sido realizado um trabalho de sensibilização e instrumentalização dos professores anteriormente à chegada dos conteúdos aos estudantes. Nas ações posteriores resultantes do Projeto o direcionamento aos alunos ainda foi mais evidente, como foi o caso da Oficina de Cultura Afro-brasileira, atividade estudada na presente pesquisa.

As opiniões dos participantes mais assíduos dessa atividade coletadas através de entrevistas e observações serão apresentadas e analisadas a seguir. Trata-se de três meninas com idade entre 12 e 13 anos que constituíram o grupo de trabalho durante o período letivo de 2008.

A primeira a ser entrevistada foi Naony Rodrigues Andrade, 13 anos de idade, aluna do III Ciclo, na etapa equivalente à sétima série do Ensino Fundamental. Bastante falante e vivaz, a estudante foi uma das integrantes da Oficina já na fase em que era ministrada pelo professor Claiton.

Naony admite que anteriormente à sua participação no grupo não tinha conhecimento dos assuntos que foram tratados nos encontros. Apenas lembrava de alguns tópicos abordados em sala de aula, como o período escravocrata no Brasil, a principal referência citada por ela. Durante as conversas do professor Claiton com os alunos para expor a proposta de trabalho da Oficina, a estudante afirma que começou a surgir seu interesse pelas questões da história e cultura africanas e afro-brasileiras. “Não, eu não tinha conhecimento nenhum, mas ele (o professor) falava nas aulas e eu fui me interessando”, diz.

Como foi explicitado anteriormente, o convite para participar da Oficina de Cultura Afro-brasileira partia inicialmente dos professores, que passavam nas salas falando sobre os encontros. A adesão era espontânea e as exigências não eram as mesmas de sala de aula e o estímulo aos alunos era a ludicidade.

De acordo com Naony, o desejo de estar na escola mais tempo e de fugir das tarefas domésticas também a motivaram a participar das atividades. Em suas palavras: “Eu gosto de ficar aqui na escola com minhas amigas e como a Oficina é de manhã e minha aula é de tarde, aí eu venho. Também é bom porque de manhã eu não preciso ficar em casa, senão tenho que lavar a louça, fazer essas coisas que eu não gosto muito”.

Outro ponto que pesou na decisão de Naony foi ser afrodescendente. Apesar de não se identificar como negra, a estudante se incluiu no grupo sobre o qual estão sendo discutidas as questões da Oficina. Conforme ela ressalta: “Entre porque ele (o professor) disse que ia ser legal. E também porque é sobre os negros e eu também sou morena então decidi participar para ver como é”.

Com a sua participação no grupo, aos poucos a aluna foi tendo contato com o tema, se sentiu seduzida e cada vez mais curiosa sobre o assunto. Conforme ela relata: “O professor ia explicando, contando. E entre essas e outras eu fui me interessando cada vez mais e quis participar do curso”.

Na fala em que a estudante procura ressaltar um assunto mais marcante em sua opinião entre os abordados nos encontros fica mais explícita a utilização do valor da memória no sentido de resgatar a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil e, simultaneamente, buscar a identificação dos alunos. Conforme ela aponta:

O professor passa as coisas sobre a discriminação. Ele também falou pra gente que é contra a Revolução Farroupilha porque na mesma época estava acontecendo a Revolução dos Malês. Eram essas coisas que ele falava. Coisas sobre os negros (ANDRADE, 17 set. 2008).

Entre as atividades de Naony no grupo estão a pesquisa de materiais referentes ao tema para levar aos encontros com os colegas e o professor, o auxílio na organização de eventos, confecção de cartazes, máscaras africanas, poemas, pulseiras, a tarefa preferida da aluna, entre outras. “Eu gosto muito de fazer pulseiras porque é legal combinar as cores e os tipos de miçangas. A gente também fazia colares sempre combinando cores fortes, às vezes o professor levava búzios e sementes e a gente colocava como ele explicou que usam lá na África”, explica. Os colares e pulseiras confeccionados durante os encontros foram emprestados às alunas que apresentaram números de dança Afro no encerramento da programação da Semana da Consciência Negra de 2008, a qual Naony e as demais colegas da Oficina também ajudaram a organizar. Nessas atividades descritas pela estudante é possível verificar o cultivo dos valores da cooperatividade, nos momentos em que há a colaboração entre os docentes e os colegas para a realização de uma tarefa, ludicidade, nas brincadeiras e durante a organização e combinação de cores para a montagem de colares, máscaras africanas e cartazes.



FIGURA 16 - *Banner* de divulgação da Semana da Consciência Negra de 2008 com a foto de Naony, ao centro, junto com Fernanda, à esquerda, e Bruna, à direita. No cartaz foi escrito o poema da aluna e logo abaixo da imagem no *banner* foi impresso um trecho dele

Além desses trabalhos desenvolvidos nas reuniões do grupo, a estudante também foi multiplicadora dos conteúdos entre os colegas mais jovens do I Ciclo, aos quais propunha

atividades semelhantes às realizadas na Oficina. Sua interação foi muito boa com os colegas que foram receptivos às propostas. Conforme ela expõe:

Foi muito legal ser uma monitora. A gente brincava com os pequenos e ensinava pra eles as coisas da Oficina. Eles adoravam, faziam todas as brincadeiras e trabalhos, como desenhos, bonecos de massinha, as máscaras africanas, que os negros usavam nos rituais. Depois eles reconheciam a gente na escola, nos chamavam de professora. Foi muito legal participar (ANDRADE, 17 set. 2008).

Nessas atividades, diversos valores civilizatórios propostos pelo Projeto A Cor da Cultura estão presentes. Alguns dos que apareceram com mais frequência foram a circularidade, visível no posicionamento dos estudantes durante as atividades, a ludicidade e oralidade, transparecendo em todas as ações propostas já que os ensinamentos foram compartilhados por meio da conversa e das brincadeiras, e a afetividade, permeando a convivência entre os participantes e o gosto dos estudantes em debater os temas nos encontros.



FIGURA 17 - Bruna e Naony conversando com os alunos do I Ciclo. Ao lado, professor Pablo auxiliando as estudantes

Por debater diversos temas desencadeados pelo eixo principal que é a história e cultura africanas e afro-brasileiras, os encontros da Oficina muitas vezes ajudaram a aluna nas tarefas de sala de aula. A figura do professor vista como um conselheiro também foi muito importante nesse aspecto, pois ele também tirava dúvidas e abria espaço para as participantes falarem sobre suas dificuldades com os conteúdos ministrados durante o ano letivo. De acordo com a estudante:

Muitas vezes o que o professor falou pra gente na Oficina ajudou nas provas. No meu caso que estou na sétima série o que ele retratava aqui não era a mesma coisa

que eu estava aprendendo na aula, mas me ajudava de outro jeito porque ele sempre perguntava quando a gente tinha prova ou trabalho, conversava, explicava e dava tempo pra gente estudar e fazer as coisas. Ele também dizia que a gente precisava estudar pra não se dar mal [sic], sempre avisava quando os outros professores comentavam sobre a gente na direção. Ele dizia: “Hoje no recreio só ouvi o nome de vocês, se cuidem, estudem pra não ficar em recuperação” (ANDRADE, 17 set. 2008).

Naony ainda ressalta que depois de participar da Oficina ela tem notado com mais facilidade situações de discriminação que antes passavam despercebidas. A percepção da estudante pode denotar o início de um caminho para continuidade e para a formação de um jovem mais consciente. Conforme ela aponta:

Acho que mudou bastante porque vi que tem bastante gente que discrimina, que olha de cara virada pro negro, gente que não gosta. E tem que olhar por outro lado, todo mundo é igual. Comigo nunca teve discriminação ou alguma coisa parecida. Mas vejo na novela que sempre que aparece uma empregada, ou uma pessoa que limpa, sempre são negras. Por que não colocam um branco também? Poderiam também colocar um branco, não só negro. Acho que isso também é discriminação (ANDRADE, 17 set. 2008).

A expectativa para o futuro é de que o conhecimento de Naony seja amadurecido na medida em que avança nas discussões e também nas etapas escolares, pois de acordo com o professor Claiton, o despertar sobre a importância dessas questões já aconteceu. Como ela explica:

Aprendi várias coisas sobre preconceito e racismo que dá pra usar no dia-a-dia. Acho que aqui no colégio isso não tem, talvez até tenha, mas comigo nunca aconteceu. Agora, se acontecer comigo já sei o que fazer (ANDRADE, 17 set. 2008).

Nessa fala da estudante é possível verificar que sua postura diante das questões acerca do preconceito racial modificou-se em relação à conduta que mantinha antes de ter contato com as atividades na Oficina de Cultura Afro-brasileira. Em seu discurso transparece uma intensidade maior na noção de pertencimento ao grupo étnico ressaltado nas atividades na medida em que ela assume a possibilidade de também estar vulnerável à discriminação. Para continuar aprendendo como reconhecer e agir diante de situações que possam envolver o racismo, a aluna demonstrou interesse em se manter participando da Oficina no próximo ano letivo.

Esse desejo foi expresso ainda na fala de Bruna Furtado Duarte, a segunda integrante do grupo entrevistada. A estudante tem 12 anos e, como Naony, também cursa o III Ciclo, mas na etapa correspondente à sexta série do Ensino Fundamental, é comunicativa e bem articulada ao expor suas opiniões.

Bruna soube da existência da Oficina através da colega Naony, que a convidou para participar do grupo. A iniciativa da colega teve grande peso na decisão da aluna, mas ela conta também que após uma conversa com o professor Claiton sobre a metodologia de trabalho e os assuntos abordados nos encontros se motivou ainda mais e decidiu começar a frequentar as reuniões do grupo. “Entrei porque achei que ia ser legal, um pouco para eu saber sobre o que ele (o professor) estava falando”, diz.

Inicialmente a vontade de estar com as colegas foi a principal motivação da estudante, que ao entrar em contato com os temas no decorrer dos encontros, gradativamente, foi despertando sua curiosidade e interesse. Ela afirma que antes de participar da Oficina a única perspectiva sobre o assunto que conhecia era o período escravocrata. Em suas palavras: “Eu não conhecia nada, só sabia da escravidão e essas coisas, não sabia nada, comecei a entender melhor quando fui pra Oficina do professor. Aí comecei a entender mais um pouco do assunto”.

Quando questionada sobre quais assuntos eram debatidos na Oficina foi possível detectar no discurso de Bruna que os questionamentos introduzidos pelo professor, como os movimentos de resistência dos africanos e afro-brasileiros escravizados em oposição à “coisificação” e à submissão e a Independência do Brasil, foram alguns dos que ficaram mais vivos em sua memória. Conforme ela aponta: “A gente falava sobre o negro, o que eles faziam, se eles eram escravos ou se não eram, a Independência, essas coisas assim da história”.

A confecção de pulseiras e colares também foi umas das atividades citadas como preferidas pela estudante, além das máscaras africanas às vezes montadas com os mesmos materiais utilizados nos adornos e dos cartazes que eram afixados na escola.



FIGURA 18 - Bruna e Naony se organizam para afixar um dos cartazes. Ao fundo, professor Claiton observa

Para ela, o momento reunia a confraternização com as colegas, a diversão ao trabalhar a criatividade na escolha das cores, dos formatos e tipos de miçangas e o aprendizado, pois simultaneamente o professor passava informações sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras.

Eu gosto mais de fazer colares e pulseiras. Gosto de combinar as cores. A gente se diverte. Aprendi algumas coisas também porque o professor ficava conversando e explicando. No início eu não sabia como fazer, combinava azul e rosa, umas cores mais femininas. Aí o professor disse que na África eles gostam de cores fortes como vermelho, amarelo, verde, então comecei a fazer e ficou bem bonito, até emprestei uns pras gurias da dança fazer uma apresentação. Eu também usava as miçangas para enfeitar as máscaras que ele pedia pra gente fazer. Às vezes eu copiava dos livros que ele trazia, mas também inventava umas diferentes (DUARTE, 17 set. 2008).

Outro aspecto salientado pela estudante a respeito das atividades realizadas na Oficina foi o trabalho de multiplicadora com os alunos do I Ciclo. A experiência, também relatada por Naony, foi considerada importante por Bruna e está entre suas tarefas favoritas. Em seu discurso é possível depreender que a afetividade aflorada no contato com os colegas foi um dos valores que esteve presente e despertou o interesse da aluna em participar dessa ação e superar a timidez. Conforme ela narra:

No começo eu tinha um pouco de vergonha, mas depois a gente dá os cartazes, eles fazem também desenhos, mapas, aí passa um pouco a vergonha, a gente até se enturma, ensina e tudo. Acho que eles gostaram das brincadeiras e dos trabalhos

porque agora eles veem a gente no recreio e vêm abraçar, se lembram (DUARTE, 17 set. 2008).

Em seu depoimento a estudante ainda relatou que os encontros da Oficina também representavam um reforço às aulas mais relacionadas com os conteúdos de história e geografia, mas também era um apoio em outras disciplinas, outro ponto em comum com a fala de Naony. Conforme Bruna conta:

No que mais me ajudou foi em história. Quando eu estava aprendendo sobre o negro, a escravidão, a época da colônia e essas coisas na aula, aqui na Oficina era quase uma aula extra porque o professor falava muito sobre esses assuntos também. Muitas vezes eu dizia que estava mal em alguma disciplina e ele me ajudava, dava conselhos (DUARTE, 17 set. 2008).

Para a aluna, as mudanças que a Oficina trouxe têm relação com seu conhecimento sobre o tema, que se tornou mais aprofundado após os debates nos encontros. Como ela explica: “Pra mim foi muito bom participar porque a gente aprendeu muita coisa sobre racismo e preconceito. Deu pra refletir bastante sobre isso”.

Entretanto, ela ainda ressalta os amigos que fez durante sua participação no grupo como um resultado positivo desse trabalho. Bruna relata em seu depoimento que sua relação mudou “também com as outras pessoas. Também comecei a me dar mais com a Naony e as outras colegas que eu não conhecia muito antes. Se tiver de novo no ano que vem quero continuar”, salienta. Nesse momento, novamente a afetividade ganha destaque emergindo através do relacionamento interpessoal suscitado pelo formato das atividades do grupo, às quais também foram inerentes os valores cooperatividade, circularidade e ludicidade, expressos principalmente nos jogos e nas brincadeiras de roda.

A terceira e última entrevistada do grupo da Oficina de Cultura Afro-brasileira é Fernanda Sá de Moraes. A estudante de 13 anos cursa o III Ciclo na fase correspondente à sexta série do Ensino Fundamental e é a integrante que há menos tempo participa das atividades.

Considerada pelos professores uma aluna muito interessada e aplicada nos estudos, Fernanda é a menos falante e com perfil mais introspectivo entre as entrevistadas. Ela afirma que não havia pensado nas questões debatidas na Oficina antes de participar dos encontros, que despertaram sua curiosidade e também foram uma forma de aproveitar melhor os horários do turno inverso ao de suas aulas. Conforme explica:

Não, eu não tinha pensado sobre isso ainda. E eu acabei vindo participar porque eu não tinha nada pra fazer em casa e aí o professor convidou a gente pra ocupar esse

tempo e pra gente saber mais sobre as curiosidades e aprender mais sobre o racismo (MORAES, 24 set. 2008).

Como não havia pensado antes nas questões referentes à história e cultura africanas e afro-brasileiras é possível verificar no discurso de Fernanda que seu interesse sobre esse tema foi despertado pela fala do professor, que, ao convidar os alunos para participar da Oficina, discorria sobre o assunto e explicava como seriam as atividades no grupo. Conforme ela conta: “O professor sempre falava pra gente que queria lidar com essas coisas do negro, sobre a cultura Afro, e aí convidou a gente e eu quis participar”.

A partir do convite feito pelo professor, Fernanda afirma que decidiu aderir à Oficina de Cultura Afro-brasileira por ter desejo de saber mais sobre o tema. Além disso, uma preocupação que também aparece em sua fala se refere às opiniões das pessoas que discriminam e das que são discriminadas. Como ela destaca: “Eu quis entrar porque tinha uma curiosidade, e eu ficava pensando no conhecimento das pessoas negras e também nos que são racistas. O que elas pensam? Por que isso acontece”?

Entre as atividades que a estudante mais gosta de desenvolver nos encontros da Oficina está a confecção de cartazes que aguçam sua criatividade através ludicidade e a cooperação envolvida no ato de desenhar e combinar as cores junto com as colegas. Nas suas palavras:

A gente faz cartazes com perguntas e frases. Pensamos em frases e desenhos que falem alguma coisa sobre o racismo, os negros e a cultura Afro, que é o nome do nosso cursinho que a gente tá fazendo aqui.

Eu gosto mais de pintar os cartazes, as gurias escrevem e eu pinto. Mas eu também gosto de escrever, é legal (MORAES, 24 set. 2008).



FIGURA 19 - Um dos cartazes sobre a segunda edição do Concurso Beleza Afro-brasileira, confeccionado pelas alunas durante encontro da Oficina

Por estar há menos tempo que as demais alunas frequentando as reuniões, Fernanda não chegou a ser uma das multiplicadoras dos conteúdos entre os colegas mais novos, mas participou das demais atividades como a produção de pulseiras, a montagem de máscaras africanas e a organização da programação da Semana da Consciência Negra de 2008 na escola.



FIGURA 20 - Da esquerda para a direita, Bruna, Naony e Fernanda em um dos *banners* de divulgação da Semana da Consciência Negra de 2008

Para a aluna, além do seu conhecimento ter aumentado sobre o assunto, a mudança que ela considera significativa depois de sua participação na Oficina de Cultura Afro-brasileira envolve todos os estudantes da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura. De acordo com Fernanda as ações da Oficina são um meio de compartilhar com a comunidade escolar as informações sobre os assuntos debatidos nos encontros. Como ela aponta: “Acho que mudou muito porque assim a gente faz os cartazes e as pessoas aqui do colégio podem ter noção do que é o racismo”.

Ao fazer um balanço final e emitir sua opinião a respeito das atividades desenvolvidas durante o ano passado na Oficina, a cooperação é o valor mais evidente no depoimento de Fernanda, que pretende continuar participando do grupo. Como relata:

Eu achei legal porque a gente trabalhou bastante. Cada uma fazia um pouco, a gente se ajudava e fazia tudo junto. Umaz faziam cartazes, outras faziam colares, mas todas sempre se ajudavam (MORAES, 24 set. 2008).

Na fala das três estudantes é possível verificar diversos pontos em comum. O desejo de estar mais tempo com as colegas e também de fazer novos amigos esteve entre as razões

mais citadas pelas integrantes da Oficina de Cultura Afro-brasileira. A vontade de permanecer no ambiente escolar e de preencher com uma atividade o turno inverso ao das aulas também foram motivações recorrentes nos discursos. Uma hipótese para o aparecimento desse ponto em comum nas falas das alunas pode ter relação com o contexto em que elas e a escola estão inseridas. Fazendo parte de uma comunidade que apresenta baixo poder aquisitivo e habita um local que oferece pouca infraestrutura e opções de lazer, a escola muitas vezes pode configurar-se para os estudantes como a única alternativa à rua. Nessas localidades é comum a existência de um significativo contingente de crianças e adolescentes que, ao não ter ocupação fora do horário de aula, brincam nas ruas, ficando expostas aos perigos.

O interesse pelo tema história e cultura africanas e afro-brasileiras também foi um aspecto comum nos discursos das entrevistadas, mas apareceu em segunda posição em relação aos demais motivos listados anteriormente. Tal fato pode ter relação com o pouco conhecimento que as alunas admitiram ter sobre essas questões. Entretanto, todas assumiram que apesar de desconhecerem o assunto, ao começarem a frequentar os encontros sua curiosidade aos poucos foi aumentando, levando-as a procurar mais informações.

Nas atividades propostas pelo professor os valores verificados com mais frequência nas falas das estudantes foram a ludicidade, oralidade, circularidade, cooperação e memória. Em alguns casos, apesar de não terem sido citados explicitamente, foi possível perceber os valores na descrição das ações e nas preferências das alunas, como o gosto pelas conversas e brincadeiras, nos artigos confeccionados, no trabalho conjunto entre os colegas e os professores e no resgate da trajetória dos povos africanos e afro-brasileiros.

Por último, através da fala das alunas foi possível inferir que elas consideram o professor como um conselheiro do grupo. Esse ponto de vista foi explícito nos depoimentos, nos quais elas afirmaram que, além do conteúdo das Oficinas muitas vezes ter coincidido e acabar contribuindo para as disciplinas ministradas em sala de aula, os conselhos e alertas sobre a necessidade e importância do estudo dados pelo educador também foram importantes. Estas recomendações ganharam credibilidade na medida em que Claiton conversava com as estudantes a respeito dos comentários dos demais professores sobre a situação delas em sala de aula. Mesmo levando-se em conta a relevância que essas informações assumiram nesta situação, foi possível entender que as alunas aceitaram as recomendações do professor com maior facilidade em função da relação diferenciada estabelecida entre as duas partes durante a Oficina, na qual não havia as mesmas formalidades e exigências de sala de aula e o trabalho foi permeado, sobretudo, pela cooperação, oralidade, ludicidade e afetividade.

Assim, relacionando esses aspectos é possível concluir que nessa experiência o despertar das alunas sobre a existência e a importância das questões que cercam o tema história e cultura africanas e afro-brasileiras foi um dos resultados mais significativos da Oficina de Cultura Afro-brasileira, a qual configurou-se como uma estratégia que se utilizou de diferentes meios para sensibilizar e motivar os estudantes e também envolver a comunidade escolar em suas ações e propósitos.

CONCLUSÃO

Ao longo do processo de pesquisa foi sendo revelado gradativamente o significado do Projeto A Cor da Cultura na E.M.E.F. Wenceslau Fontoura, o ambiente em questão nessa investigação. A iniciativa concebida pelo Canal Futura em parceria com diversas instituições também ganhou importância na medida em que foi verificada a profundidade e atualidade das informações que compõem o embasamento teórico do Projeto e servem de subsídios para os educadores, para os materiais do kit pedagógico distribuído nas escolas e para as atividades pedagógicas sugeridas como caminho para abordagem dos temas suscitados.

Outro ponto interessante a se ressaltar no processo de implantação do Projeto é a capacitação oferecida para os gestores das instituições e o posterior acompanhamento das atividades desenvolvidas nas diversas cidades dos sete Estados abarcados pela proposta. Foi possível perceber, a partir da análise do objeto empírico da presente pesquisa, que, entre outros fatores, esse esforço foi uma das medidas que favoreceram a entrada do Projeto na escola, pois se constituiu em um dos principais meios de sensibilização dos professores, os agentes mais envolvidos na execução das atividades com os estudantes.

Dessa forma, constatou-se que o primeiro contato entre a escola e o Projeto A Cor da Cultura foi possibilitado pelos momentos de capacitação. Nos depoimentos dos professores envolvidos na proposta, fornecidos durante as entrevistas em profundidade, alguns dos aspectos que aparecem com mais frequência são a troca de experiências a respeito da história e cultura africanas e afro-brasileiras, que em função da Lei 10.639/03 estão entre as exigências dos Parâmetros Curriculares, e o desejo de que as discussões prossigam e evoluam para transformações cada vez mais efetivas. Por outro lado, na fala dos entrevistados também foi apontada a carência de conhecimento sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras como uma das dificuldades para abordagem do tema na escola. Tal embasamento teórico, segundo os educadores pesquisados, começa a ser enriquecido com mais informações a partir da entrada do Projeto na escola.

Entretanto, mais do que compartilhar subsídios, que em alguns casos eram desconhecidos para esses profissionais, eles também entraram em contato com novas formas de ver, resgatar e contar a trajetória dos povos africanos e seus descendentes brasileiros, numa perspectiva pedagógica diferente da tradicional eurocêntrica, a partir das suas contribuições positivas, as quais se estendem aos diversos setores da sociedade como a política, economia, as ciências naturais e sociais, as artes, enfim, a construção histórica do Brasil.

Outro fator que se mantém presente na escola Wenceslau Fontoura após a implantação do Projeto A Cor da Cultura é a metodologia de trabalho da proposta, embasada na perspectiva dos valores civilizatórios africanos. Permaneceu nas ações posteriores ao Projeto, como a Oficina de Cultura Afro-brasileira, o cultivo de valores como a circularidade, visível desde as pulseiras produzidas pelas crianças até a posição dos participantes nas atividades propostas; o cooperativismo, presente na maior parte das dinâmicas; a ludicidade, através de jogos e brincadeiras como meio de debate; a oralidade, incentivada pelas conversas entre os professores e alunos; a memória e a ancestralidade, invocadas pelo resgate da história dos africanos e afro-brasileiros e pela noção de pertencimento a esse passado.

Além desses pontos é importante ressaltar também que através da análise dos depoimentos e dos momentos de observação etnográfica foi possível depreender que as atividades ligadas ao Projeto A Cor da Cultura estimulou nos professores a percepção da importância de abordar os temas suscitados por essa iniciativa no espaço escolar. Alguns dos docentes pesquisados já se preocupavam em trabalhar a história e a cultura africanas e afro-brasileiras antes de terem contato com o Projeto, mas essa motivação foi reativada pelas atividades advindas com a proposta.

Entretanto, apesar de não haver oposição explícita, nos relatos do professores entrevistados aparece a observação de que nem todo quadro docente da escola se envolveu diretamente na implantação do Projeto e com as ações posteriores relacionadas à iniciativa, já que o interesse pela proposta não foi unânime.

Analisando a conjunção desses fatores é possível depreender que a motivação dos professores para o trabalho com o Projeto e demais ações ligadas a ele também foi um dos aspectos que influenciaram a conduta dos alunos em relação à proposta.

Esse fato é comprovado através da fala das alunas entrevistadas, em que foi recorrente a citação dos professores como os primeiros motivadores da participação delas na Oficina de Cultura Afro-brasileira, uma das atividades posteriores ao Projeto. Outros pontos comuns entre os depoimentos quando se tratou das razões que levaram as estudantes a se engajarem na proposta foram o desejo de estar mais tempo com as colegas e também de fazer novos amigos, a vontade de permanecer no ambiente escolar e de preencher com uma atividade o turno inverso ao das aulas.

Conforme foi explicitado na análise das entrevistas e dos momentos de observação etnográfica das atividades das alunas, uma justificativa possível para o aparecimento desse ponto em comum nas falas das pesquisadas tem relação com o contexto em que elas e a escola estão inseridas. A instituição está localizada na Vila Wenceslau Fontoura, uma região com

pouca infraestrutura e opções de lazer para a comunidade, que tem baixo poder aquisitivo, aproximadamente 2,45 salários mínimos. Essas condições acabaram configurando o ambiente escolar como a única alternativa de ocupação e entretenimento de muitos jovens e crianças moradores da área.

As alunas também relataram seu interesse em relação ao tema história e cultura africanas e afro-brasileiras e ainda o pouco conhecimento que tinham sobre o assunto antes de participar das atividades do grupo da Oficina.

Outros aspectos, como os valores civilizatórios introduzidos pelo Projeto, ficaram implícitos no depoimento das estudantes quando o assunto tratado foi a descrição das ações e suas preferências, como o gosto pelas conversas e brincadeiras presentes nos jogos e materiais confeccionados, no trabalho conjunto entre os colegas e os professores e no resgate da trajetória dos povos africanos e afro-brasileiros. Os valores verificados com mais frequência nas falas das alunas foram a ludicidade, oralidade, circularidade, cooperação e memória.

Diferenciada do espaço de sala de aula, a relação estabelecida durante os encontros da Oficina de Cultura Afro-brasileira, permeados, sobretudo, pelos valores cooperação, oralidade, ludicidade e afetividade, revelou um aspecto interessante no papel desempenhado pelo professor. Através da análise dos depoimentos das alunas, foi possível inferir que elas consideram o professor como um conselheiro do grupo. Esse ponto de vista ficou mais visível quando elas afirmaram que, além do conteúdo das Oficinas muitas vezes ter coincido e contribuído para as disciplinas ministradas em sala de aula, os conselhos e alertas dados pelo educador sobre a necessidade e importância do estudo também foram importantes.

Dessa forma, relacionando os diferentes aspectos ressaltados nas entrevistas em profundidade e nos momentos de observação etnográfica é possível depreender que um dos resultados significativos da experiência Oficina de Cultura Afro-brasileira para as estudantes participantes do grupo foram a sensibilização e o despertar das alunas sobre a existência e a importância das questões que cercam o tema história e cultura africanas e afro-brasileiras.

O que tornou possível a concepção desses apontamentos, que refletem a exploração das diferentes faces do objeto empírico, foi a escolha dos procedimentos metodológicos no âmbito da pesquisa qualitativa. O método qualitativo favoreceu o estudo na medida em que foram trabalhados valores, crenças, atitudes, representações e demais questões que vieram à tona com o problema da presente pesquisa. A estratégia de pesquisa escolhida, o estudo de caso, propiciou meios para investigar as especificidades do objeto empírico, de suas origens e de razões de ser, porque possibilitou a construção de uma visão e compreensão mais total das diversas faces da realidade específica em foco, que é a E.M.E.F. Wenceslau Fontoura,

buscando a aproximação com a cotidianidade. Outro fator que favoreceu a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa foi a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de fontes de evidências, como documentos, artefatos, entrevistas e observações. No caso da presente pesquisa, a análise de documentos, como o Plano Político Pedagógico da escola, aliada à observação etnográfica e à entrevista em profundidade, foram as fontes de evidências utilizadas.

Além de possibilitar examinar ritmos, rotinas, processos e rituais relacionados ao objeto empírico, a observação etnográfica foi muito importante, sobretudo em dois momentos da investigação: na entrada no campo empírico e também no período que antecedeu as entrevistas em profundidade, pois nessas ocasiões aconteceu a familiarização da presença do pesquisador no ambiente onde está inserido o objeto empírico.

Essa fonte de evidências, conforme alguns autores a designam, também possibilitou o registro de diversos aspectos presentes no campo de estudos através da convivência com o cotidiano desse espaço durante um período maior. Esse fator auxiliou a construção de uma relação de credibilidade entre o pesquisador e os pesquisados, possibilitando o aumento da gama de informações relevantes para o enfrentamento do problema.

Aliadas à observação etnográfica, as entrevistas em profundidade também revelaram dados interessantes para a pesquisa relacionados à experiência subjetiva de cada entrevistado. Através das percepções sistematizadas, ainda foi possível verificar os diferentes posicionamentos dos entrevistados no ambiente social em que se inseriam no momento de realização da investigação e também em relação ao objeto empírico.

Assim, a combinação entre as fontes de evidências, ou seja, observação etnográfica e entrevista em profundidade, conseguiu cumprir a tarefa de fornecer os caminhos para a chegada às percepções dos entrevistados em relação ao embasamento teórico e à metodologia de trabalho do Projeto A Cor da Cultura e das ações implementadas posteriormente, como a Oficina de Cultura Afro-brasileira.

Sobre o arcabouço teórico do Projeto é interessante apontar que as discussões que ele traz estão identificadas com os debates contemporâneos relacionados à identidade e ao campo dos Estudos Culturais, os quais também coincidem com a base da pesquisa.

O primeiro ponto discutido tanto no Projeto quanto no embasamento teórico da pesquisa é a afirmação da identidade. Os embates pelo poder e as relações entre identidade e diferença e a construção dos sistemas de representação como reconstrução de um projeto político fundamentado na equidade das relações étnicas.

A abordagem teórica da pesquisa retrata as representações sociais como fornecedoras de informações significativas para a compreensão do contexto ideológico e material de um grupo social na medida em que se manifestam por meio de conceitos, categorias e imagens. Ainda é abordado o caráter mais prático da representação que configura os comportamentos e os motivos que os levam a serem direcionados de uma forma ou de outra. Esse aspecto é ressaltado no Projeto pela organização de seu marco conceitual e suas ações na ideia da (re)descoberta da africanidade da cultura brasileira como estratégia para a criação de novas possibilidades de representação e, conseqüentemente, de construção identitária, um passo importante para a desconstrução do preconceito e do racismo e a geração de novas relações étnicas fundamentadas em comportamentos mais respeitosos em relação às diferenças.

Tanto no repertório teórico da pesquisa quanto do objeto empírico, o A Cor da Cultura, a diferença é tratada como diversidade. Significa que o ato de assumir e reconhecer o que há de diferente no outro é uma forma de entender que podem existir múltiplas maneiras de ser e estar no mundo, e tais especificidades e contextos merecem ser considerados e colocados em igual patamar. Dessa forma, no Projeto a ideia de trabalhar a diferença através do “binômio informação-educação” objetivou o fornecimento das ferramentas para os professores e alunos construírem por si próprios as bases de seu conhecimento levando em consideração seus referenciais anteriores através de um processo educacional de direção dupla, onde ambas as partes ensinam e aprendem mutuamente.

Quanto às discussões referentes à educação, os embasamentos da pesquisa e do Projeto também coincidem em alguns pontos na abordagem do currículo escolar. O alicerce teórico da pesquisa retrata a escola como o ambiente mais propício para os debates acerca da diferença, desde que não se perca de vista o caráter político dessa discussão. Essa consideração é importante porque as constantes lutas pelo poder configuram o espaço onde acontecem a produção e reprodução das diferenças no seio das relações, assimetrias e desigualdades.

Na pesquisa, ainda é relacionada à escola a questão da identidade, que é tratada, simultaneamente, como um problema social e “pedagógico curricular”. Além das relações étnicas, essa visão procura contemplar nos debates educacionais a heterogeneidade da contemporaneidade de uma maneira geral, que também se reproduz na escola por meio do convívio entre os diversos integrantes da comunidade escolar. Assim, esse ambiente torna-se privilegiado para debater as relações de poder que movem a organização do mundo, desde as estruturas micro, como a família, vizinhos e escola, até as macro, como a cidade, o Estado e o país.

Ao propor uma educação “multicultural, sem racismo e inclusiva” – na qual seriam abarcados também aspectos relacionados às diferenças sociais, de gênero, entre as áreas do saber, ritmos de aprendizagem, as várias temporalidades e expressões culturais, como a oral e a letrada, além das “culturas do audiovisual, do cinema e da televisão, da internet e dos videogames”, presentes cada vez mais intensamente no cotidiano – o Projeto A Cor da Cultura novamente sintoniza-se com a linha teórica da pesquisa. A união entre os debates acerca da identidade, da diferença e atentos ao panorama político pode ser considerada o contexto ideal para a construção de um currículo escolar baseado na multiplicidade de visões e abordagens. Essa perspectiva une a pesquisa e o Projeto.

A busca pela inclusão desses temas no currículo escolar a partir do viés da multiplicidade torna-se ainda mais intensa com a sanção da Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas do país, pois são necessárias medidas que impulsionem a efetiva implantação da norma.

Conforme apontam alguns autores, a ligação entre identidade, poder e conhecimento pode ser o espaço ideal para discutir raça e etnia no currículo escolar, questões ligadas direta ou indiretamente à referida Lei. O caminho percorrido pelo eixo teórico da pesquisa leva a concluir que a educação, disponibilizando informações adequadas livres de estereótipos negativos e encaradas com as lentes do (re)conhecimento, isto é, vistas com novos olhos que permitam perceber diferentes nuances e relativizar conceitos, pode se configurar na via para a formação de sujeitos integrais e preparados para viver na atual configuração da sociedade. A promoção dessa mudança sobre um dos principais eixos do sistema educacional confirma a importância da instituição como um dos meios de transformação social, de flexibilizar as representações sociais e de possibilitar formas mais plurais de viver em sociedade. O Projeto A Cor da Cultura procurou seguir a mesma trilha, fazendo o esforço de combinar assunção da identidade cultural, informação qualificada e educação, para colocar na agenda das discussões do ambiente escolar o tema das relações étnicas no Brasil. Porém, acrescenta mais um elemento, que é o uso da estética midiática como meio de trabalhar as representações sociais através da imagem. A ideia é promover, simultaneamente, a visibilidade do afrodescendente, da contribuição da herança africana, buscando a positivação das suas representações e das identidades.

Dessa forma, é possível afirmar que a experiência de implantação do Projeto A Cor da Cultura na E.M.E.F. Wenceslau Fontoura rendeu frutos interessantes para a continuidade do trabalho com a história e cultura africanas e afro-brasileiras, como a Oficina de Cultura Afro-brasileira, que ainda suscitou entre os professores e alunos outras contribuições, como os

valores civilizatórios, demonstrando que é possível trazer o tema das relações étnicas para o espaço escolar de uma forma prazerosa, atraindo o estudante e o colocando na posição de protagonista das mudanças. O estudo dessa realidade específica mostrou concretamente que cada indivíduo pode ser um agente das transformações em busca de equidade nas relações étnicas e sociais como um todo, mas isso dependerá de seu comprometimento com tais causas. No entendimento da pesquisa, entre os diversos resultados da implantação do Projeto, essas noções de responsabilidade e pertencimento foram as suas principais contribuições ao campo empírico investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: ADORNO, Teodor. et al. **Teoria da Cultura de Massa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.206-244.

BOFF, Leonardo. **Á Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. 27. ed. Petrópolis: Vozes. 1998. 206 p.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres – Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v.1. 116 p.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres – Modos de Sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v.2. 76 p.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres – Modos de Interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v.3. 152 p.

BRASIL. **LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

CÁCERES, Luis Jesús Galindo. **Sabor a ti: metodología cualitativa en investigación social**. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana, 1997. 259 p.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura)**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530 p. v.2

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade**. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres – Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v.1. p. 82-95.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. 380 p.

FAUSTO NETO, Antônio. **Ensinando à televisão**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. 120 p.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2004. 186 p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: Fruir e Pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 157 p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007. 312 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha. **Parecer da Lei 10.639 aprovado em 10 de março de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 10 de maio. 2008.

GRISA, Jairo Ângelo. **Histórias de ouvinte: a audiência popular no rádio**. Itajaí: Univali, 2003. 344 p.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 22 (2), p.15 – 46, jul/dez 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 102 p.

HASENBALG, Carlos. **O contexto das desigualdades raciais**. In: Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1997. p.233-242.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais – 2008: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_imprensa.php?id_noticia=1233>. Acesso em: 29 set. 2008.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2001. 152 p.

LIMA, Ivan Costa. **As Propostas Pedagógicas do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica uma Ação de Combate Ao Racismo**. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, 2003, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/84-of10c-st3.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Pesquisa em Comunicação: Formação de um modelo metodológico**. São Paulo: Loyola, 1994. 148 p.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006. 174 p.

LOPEZ, Luiz Roberto. **Cultura brasileira: das origens a 1808**. Porto Alegre: UFRGS/MEC/SESu/PROED. 1988. 115 p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús, REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. 182 p.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999. 143 p.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da.(orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. 202 p.

MOSCOVICI, Sergé. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

OLIVEIRA, Eduardo (org). **Quem é quem na negritude brasileira**. São Paulo: Congresso nacional, 1998. 306 p.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. **Guia de direitos do brasileiro afro-descendente: Vultos negros na história do Brasil**. 2.ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2001. 55 p. il. (Série Cadernos CEAP)

OROZCO, Guillermo. **Comunicação Social e Mudança Tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos.** In: MORAES, Denis de (org.). Sociedade Midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. 246 p.

PASSOS Jr., Dílson. **A luta pela igualdade racial no Brasil: universidade e o lugar do negro – amostragem de um conflito sócio-racial.** Cultura Vozes, Campinas, v. 90, n 4, p. 65-78, jul. /ago. 1996.

PINTO, Estevão. RODRIGUES, Ivan Wash. **Casa-Grande & Senzala em quadrinhos: Da obra de Gilberto Freyre.** Rio de Janeiro: Letras e Expressões, 2000. 52 p. il. Color.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 591 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Site da E.M.E.F. Wenceslau Fontoura.** Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/wenceslau/>>. Acesso em: 11 out. 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Site da Prefeitura de Porto Alegre.** Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?reg=50&p_secao=43> Acesso em: 20 jan. 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 476 p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 352 p.

SANT'ANNA, Wania. **Marco conceitual do Projeto A cor da Cultura.** 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/main.asp?View=%7B78A1444E-58D7-490A-837D-C9C1CE0368AF%7D>> . Acesso em: 15 mai. 2007. 68 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). **Caderno Pedagógico Número 9 – Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã.** Porto Alegre: SMED, 1996. 100 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). **Documento com os princípios aprovados no Congresso Municipal da Constituinte Escolar - Versão Final.** Porto Alegre: SMED, 1995. 95 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). **Educação Cidadã: Aprender e ensinar participando. Síntese das mesas do Seminário Nacional.** Porto Alegre: SMED, 1994. 72 p.

SÊGA, Rafael Augusto. **O Conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici.** In: Anos 90 – Revista do programa de Pós-Graduação em História da UFRGS nº 13 / julho. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p.128-133.

SILVA Jr, Juarez C. da. **O Termo Afrodescendente.** Postado em 09/01/09. Disponível em: <<http://www.afropress.com/colunistasLer.asp?ID=5839/1/2009>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154 p.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999. 272 p.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político.** Opinião Pública, n. 1, maio 2001. p.1-15. v. 3.

VILELA, Rosário Sánches. **Técnica, Método e Teoria – A entrevista em profundidade na investigação da recepção.** In: JACKS, Nilda, PIEDRAS, Elisa Reinhardt, VILELA, Rosário Sánches (orgs). **O que sabemos sobre audiências? – estudos latino-americanos.** Porto Alegre: Armazém Digital, 2006. p.44-59.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman 2001. 212 p.

APÊNDICE A

Roteiros das entrevistas em profundidade

Questões suscitadas nas entrevistas em profundidade com professores

- a) Qual é a sua formação?
- b) Porque decidiu participar do Projeto A Cor da Cultura?
- c) Já possuía interesse no tema?
- d) O que mudou a partir de sua participação no Projeto A Cor da Cultura?
- e) Expectativas para o futuro em relação à continuidade do trabalho referente aos temas abordados pelo Projeto A Cor da Cultura?

Questões suscitadas nas entrevistas em profundidade com os alunos

- f) Qual é a sua formação?
- g) Porque decidiu participar do Projeto A Cor da Cultura?
- h) Já possuía interesse no tema antes de ter contato com o Projeto A Cor da Cultura?
- i) De quais atividades desenvolvidas no Projeto A Cor da Cultura você mais gosta de participar?
- j) Você poderia descrevê-las?
- k) O que mudou a partir de sua participação no Projeto A Cor da Cultura?
- l) Expectativas para o futuro em relação à continuidade do trabalho referente aos temas abordados pelo Projeto A Cor da Cultura?

APÊNDICE B

Heróis de Todo Mundo

1	Adhemar Ferreira da Silva (1927- 2001).....	140
2	André Rebouças (1838-1898).....	140
3	Auta de Souza (1876–1901).....	141
4	Aleijadinho (1730–1814).....	142
5	Antonieta de Barros (1901-1952).....	143
6	Benjamin de Oliveira (1870-1954).....	144
7	Carolina Maria de Jesus (1914-1977).....	145
8	Chiquinha Gonzaga (1847-1935).....	146
9	Cruz e Souza (1861-1898).....	147
10	Dragão do Mar/ Francisco José do Nascimento (1839-1914).....	148
11	Elizeth Cardoso (1920–1990).....	149
12	Jackson do Pandeiro (1919-1982).....	150
13	João Cândido (1880–1969).....	151
14	José (Benedito) Correia Leite (1900-1989).....	152
15	José do Patrocínio (1853-1905).....	154
16	Juliano Moreira (1873-1933).....	155
17	Lélia Gonzalez (1935-1994).....	156
18	Leônidas (1913-2004).....	157
19	Lima Barreto (1881-1922).....	158
20	Luiz Gama (1830-1882).....	160
21	Machado de Assis (1839-1908).....	161
22	Mãe Aninha (1869-1938).....	162
23	Mãe Menininha do Gantois (1894-1986).....	163
24	Mário de Andrade (1893-1945).....	164
25	Milton Santos (1926-2001).....	166
26	Paulo da Portela (1901-1949).....	167
27	Pixinguinha (1897-1973).....	168
28	Teodoro Sampaio (1855-1937).....	170
29	Tia Ciata - Hilária Batista de Almeida (1854–1924).....	171
30	Zumbi dos Palmares (1655?–1695).....	172

2.2.1.1.1 Adhemar Ferreira da Silva (1927- 2001)

Adhemar Ferreira da Silva nasceu em 29 de setembro de 1927, em São Paulo. Procedente de família pobre, ele só conhece o atletismo aos 18 anos, quando começa a treinar no horário de almoço de seu trabalho. Mesmo com essa condição, foi um grande esportista. Entre suas conquistas estão o bicampeonato olímpico, dez campeonatos brasileiros, o pentacampeonato sul-americano, o tricampeonato pan-americano, acumulando ao longo da carreira mais de 40 títulos e troféus internacionais. Por suas vitórias, foi considerado o maior campeão olímpico brasileiro do século XX.

Além do atletismo, Adhemar também era um estudioso, o que lhe rendeu o título de Adido Cultural na Embaixada Brasileira em Lagos, na Nigéria, entre os anos de 1964 e 1967. Ele completou a Escola Técnica de Belas Artes em São Paulo, tornando-se escultor, fez Educação Física na Escola do Exército, Direito na Universidade do Brasil e Relações Públicas na Faculdade de Comunicação Social Casper Libero. Falava fluentemente inglês, alemão, italiano e espanhol. Também participou como ator da peça *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Moraes, em 1956, e no posterior filme de produção franco-italiana que acabou ganhando o Oscar de melhor filme estrangeiro.

Até o ano de 2000, trabalhou para o Governo do Estado de São Paulo, sempre no setor de esportes, falecendo no ano seguinte, no dia 12 de janeiro, aos 73 anos, vítima de parada cardíaca.

Essa importante figura afro-brasileira tem sua história contada pelo prestigiado atleta Robson Caetano da Silva. Nascido no Rio de Janeiro em 4 de setembro de 1964, o esportista conquistou o Bronze Olímpico nos 200m (Seul, 1988) e no 4x100m (Atlanta, 1996). Foi tricampeão dos 200m na Copa do Mundo (Camberra, 1985; Barcelona, 1989; e Havana, 1992), bronze no Mundial *Indoor* (Indinópolis, 1987); campeão dos 200m no IAAF Grand Prix 1989; e campeão pan-americano dos 100 e 200m (Havana, 1991).

2.2.1.1.2 André Rebouças (1838-1898)

André Pinto Rebouças nasceu na Bahia, em 1838. Seu pai era um rábula¹⁰, deputado e conselheiro de D. Pedro I. Sua mãe era filha de comerciante. Alguns de seus tios tornaram-se famosos no Recôncavo: José tornou-se maestro da orquestra do Teatro de Salvador, Mauricio foi catedrático da Escola de Medicina da Bahia e Manuel foi alto funcionário da Justiça.

Formou-se em Engenharia pela Escola Central do Exército em 1860, no Rio de Janeiro. Na Europa, especializou-se em fundações e obras portuárias e foi uma das maiores autoridades brasileiras em engenharia ferroviária e hidráulica. De 1865 a 1866, serviu como engenheiro na Guerra do Paraguai. Foi criador das empresas Docas do Rio de Janeiro, Maranhão, Cabedelo, Recife e Bahia. Escreveu ainda diversos artigos de cunho técnico, ligados aos diversos ramos da engenharia.

Junto com os irmãos, foi idealizador de importantes projetos de estradas de ferro no Brasil. No Rio de Janeiro, também ganhou prestígio por ter sido pioneiro na solução do problema de abastecimento de água com mananciais fora da cidade.

André Rebouças também foi um dos mais ativos militantes do movimento abolicionista brasileiro e um dos fundadores da Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Participou da redação dos estatutos da Central Emancipadora e ainda impulsionou a criação de uma Sociedade Abolicionista na Escola Politécnica, onde lecionou em 1883 e escreveu com José do Patrocínio o *Manifesto da Confederação Abolicionista*. O engenheiro teve também amigos importantes como Carlos Gomes e D. Pedro II, o qual acompanhou no exílio. Entre 1889 e 1891, Rebouças permaneceu em Lisboa, trabalhando como correspondente do jornal *The Times*, de Londres. Em 1892, arruinado financeiramente, aceitou um emprego em Luanda, Angola. Em 1893, fixou-se na Ilha da Madeira, onde veio a falecer no dia 9 de maio de 1898.

Quem conta a história de Rebouças é o ator carioca Alexandre Moreno. O ator começou a carreira aos 12 anos de idade fazendo uma ponta no filme *Águia na Cabeça*. Trabalhou na rádio comunitária Estúdio River Som, no Rio de Janeiro. Mais tarde conquistaria o Kikito de Melhor Ator no Festival de Gramado 2002, por sua atuação no filme *Uma Onda No Ar*, representando o papel de sua antiga profissão, radialista.

2.2.1.1.3 Auta de Souza (1876–1901)

¹⁰ Advogado não diplomado.

Auta de Souza nasceu em 1876, no município de Macaíba, Rio Grande do Norte. Seus pais morreram quando ela era criança, por essa razão foi criada pelos avós maternos em Recife. Com 12 anos, uma nova tragédia marcou sua vida: seu irmão mais novo morreu queimado em uma explosão, provocada acidentalmente por um candeeiro.

Educada em colégio católico, Auta rapidamente aprendeu francês, literatura, inglês, música e desenho. Em razão do diagnóstico de tuberculose, doença que posteriormente também acomete sua família, aos 14 anos teve que deixar o colégio, mas continuou sua formação intelectual sozinha, tornando-se autodidata, em seguida começando a escrever e a declamar. Em 1894, ela despontou escrevendo para a revista *Oásis*, de circulação restrita, mas logo se tornou colaboradora do jornal *A República*, periódico com maior visibilidade que o primeiro. Assim, Auta ficou conhecida e teve seus poemas divulgados em diversos periódicos de prestígio.

Entre 1899 e 1900, utilizando os pseudônimos de Ida Salúcio e Hilário das Neves, Auta tem vários de seus poemas musicados por compositores regionais e transmitidos oralmente, desde o final do século XIX.

Seu grande e único livro publicado foi *Horto*, de 1900, que mereceu prefácio do mais consagrado poeta brasileiro da época, Olavo Bilac. Pouco depois, em 7 de fevereiro de 1901, com 24 anos, Auta não resistiria à tuberculose.

A poetisa Auta de Souza inova ao escrever profissionalmente numa sociedade em que este exercício era reservado exclusivamente aos homens. Seus versos retrataram suas experiências e ficaram bastante conhecidos, ao serem incluídos em várias antologias e manuais de poesia das primeiras décadas do século XX. Em 14 de novembro de 1936, a Academia Norte-Riograndense de Letras instalou a poltrona XX, dedicada a Auta de Souza, em reconhecimento à sua poesia.

A narradora da história de Auta de Souza é Taís Araújo. A atriz, que começou sua carreira aos 11 anos de idade, fez vários trabalhos, os que mais se destacam são as novelas *Xica da Silva* e *Da cor do Pecado*, e os longas-metragens *Filhas do Vento* e *Garrincha, a estrela solitária*.

2.2.1.1.4 Aleijadinho (1730–1814)

Antônio Francisco Lisboa nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1730, filho da escrava Isabel com seu senhor, o mestre-de-obras português Manuel Francisco Lisboa. Cresceu na oficina do pai, onde começou a aprender desenho, arquitetura e ornamentos, demonstrando especial interesse por escultura e entalhes. Lá aprendeu o ofício que o imortalizou, sendo considerado hoje um dos maiores expoentes do Barroco Mineiro e o maior artista brasileiro do século XVIII.

Foi escultor, arquiteto e entalhador. Sua obra se distribui por cidades como Ouro Preto, São João Del Rey, Mariana, Tiradentes e Congonhas. O escultor fazia projetos de igrejas, imagens, púlpitos, portas e vários outros trabalhos, alguns mais complexos, contando com o auxílio de vários operários. Seus mais importantes trabalhos – como os 12 profetas esculpidos em pedra-sabão e as 66 figuras em cedro que reproduzem os passos da Paixão de Cristo, da Igreja de Bom Jesus de Matosinhos – estão em Congonhas do Campo.

Em 1777 começa a se manifestar a misteriosa doença degenerativa, da qual foi vítima e lhe rendeu o apelido de Aleijadinho. Sem diagnóstico preciso na época, hoje se supõe que se tratasse de hanseníase. O artista perdeu os dedos das mãos e dos pés, teve deformações na face, ficou quase cego no fim da vida, além de sofrer dores terríveis.

Nunca deixou de trabalhar, andava de joelhos ou carregado por três escravos que o auxiliavam também nos cuidados pessoais e na adaptação das ferramentas aos seus membros deformados.

Apesar de não ter se casado, teve um filho a quem deu seu nome. Foi sua nora Joana que cuidou dele no fim de sua vida. Aleijadinho faleceu em 18 de novembro de 1814, em Ouro Preto, com 84 anos.

O artista plástico Emanuel Araújo é quem conta uma parte da interessante biografia de Aleijadinho. Nascido em 1940, em Santo Amaro da Purificação (BA), o artista é descendente de três gerações de ourives. Ele tem uma longa lista de exposições e prêmios. Foi curador de diversos museus, dos quais se destaca a Pinacoteca do Estado de São Paulo. Teve uma passagem como secretário de cultura do município de São Paulo (2004-2005). Atualmente é responsável pelo Museu Afro-Brasil, localizado no Parque do Ibirapuera.

2.2.1.1.5 Antonieta de Barros (1901-1952)

Antonieta de Barros nasceu em Florianópolis, Santa Catarina, em 11 de julho de 1901. De família muito pobre, ainda criança ficou órfã de pai, sendo criada pela mãe. Ingressou com 17 anos na Escola Normal Catarinense, concluindo o curso em 1921. No ano seguinte, a normalista fundou o Curso Particular Antonieta de Barros, voltado para alfabetização da população carente, o qual encerra suas atividades em 1964. Professora de Português e Literatura, exerceu o magistério durante toda a sua vida.

Entretanto, é na carreira política que Antonieta de Barros torna-se uma autoridade. Ela foi a primeira deputada estadual negra do país e primeira deputada mulher do Estado de Santa Catarina. Eleita em 1934 pelo Partido Liberal Catarinense, foi constituinte em 1935, atuando na Assembléia Legislativa catarinense até 1937, quando teve início a ditadura do Estado Novo. Com o fim do regime ditatorial, ela se candidatou pelo Partido Social Democrático e foi eleita novamente em 1947, desta vez como suplente. Na ocasião, continuou lutando pela valorização do magistério e pelo o acesso dos carentes à educação. Além da militância política, Antonieta participou ativamente da vida cultural de seu Estado dirigindo e escrevendo para jornais e revistas, e com o pseudônimo de Maria da Ilha, é autora do livro *Farrapos de Ideias*, em 1937.

Ao longo de sua vida, Antonieta atuou como professora, jornalista e escritora destacando-se pela coragem de expressar suas ideias dentro de um contexto histórico que não permitia às mulheres a livre expressão; por ter conquistado um espaço na imprensa e por meio dele opinar sobre as mais diversas questões; e principalmente por ter lutado pelos menos favorecidos, visando sempre à educação da população mais carente. Antonieta faleceu no dia 18 de março de 1952.

A professora titular de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Maria Helena, conta a história de sua colega de profissão Antonieta. Doutora em História pela USP, Maria Helena é autora de importantes trabalhos sobre História do Brasil, dos quais se destacam *História e historiografia da escravidão e da abolição em São Paulo* e *Um país em busca de moldura: o pensamento do general Couto de Magalhães, o selvagem e os sertões*.

2.2.1.1.6 Benjamin de Oliveira (1870-1954)

Benjamin Chaves, posteriormente conhecido como Benjamin de Oliveira, nasceu em Pará de Minas, no Estado de Minas Gerais, no dia 11 de junho de 1870. Foi o quarto filho de Malaquias e da escrava Leandra. Aos 12 anos, fugiu de casa com o Circo Sotero, onde começou a trabalhar como trapezista e com números de acrobacia. Do artista Severino de Oliveira, seu orientador no circo, adotou seu novo sobrenome, mas abandonou a trupe três anos depois. Ele passou por vários circos ainda como acrobata até estrear como palhaço, numa turnê no interior de São Paulo, ao substituir o artista original, que estava doente.

Benjamim de Oliveira foi uma das mais importantes figuras do mundo do circo, o primeiro palhaço negro do Brasil e, de acordo com o pesquisador Brício de Abreu, o primeiro palhaço negro do mundo.

Até 1938 foi o principal nome do circo brasileiro, atuando no Circo Spinelli como *Tony ou Clown* e como ator teatral em diversas peças, promovidas como complemento da sessão circense. O circo-teatro teve o seu apogeu entre os anos de 1918 e 1938, sendo introduzido no Rio de Janeiro por Benjamim, que começou com paródias de operetas e contos de fadas teatralizados, chegando à apresentação de peças de Shakespeare. Essa versatilidade fez com que a obra de Benjamim de Oliveira marcasse uma revolução no circo brasileiro. Foi aclamado como o rei dos palhaços no Brasil e respeitado por homens de teatro como Procópio Ferreira. Benjamin encerrou sua carreira no circo na década de 1940, vindo a falecer no Rio de Janeiro no dia 3 de maio de 1954.

Com mais de 33 anos de carreira, o ator, cantor e compositor Mauricio Tizumba narra a história do primeiro palhaço negro do mundo. O artista vem desenvolvendo importante trabalho na área da cultura negra em Minas Gerais e no Brasil. Em seu currículo tem a participação em grandes sucessos no teatro, como *Grande Othelo - Êta Moleque Bamba* e *A Turma do Pererê*. Atuou também no curta-metragem *O Casamento de Iara*, com direção e roteiro de Helvécio Ratton.

2.2.1.1.7 Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

Carolina Maria de Jesus nasceu no interior de Minas Gerais, em Sacramento, no dia 14 de março de 1914. Vinda de uma família extremamente pobre, tinha mais sete irmãos e teve que trabalhar cedo para ajudar no sustento da casa. Por isso, estudou apenas até o segundo ano primário.

Na década de 30, mudou-se para São Paulo e foi morar na favela do Canindé. Ganhava seu sustento e de seus três filhos catando papel. No meio do lixo, Carolina encontrou uma caderneta, onde passou a registrar seu cotidiano de favelada, em forma de diário. Descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, repórter da *Folha da Noite*, Carolina teve suas anotações publicadas em 1960 no livro *Quarto de Despejo*, que vendeu mais de cem mil exemplares. A obra foi prefaciada pelo escritor italiano Alberto Moravia e traduzida para 29 idiomas. Em 1961, o livro foi adaptado como peça teatral por Edi Lima e encenado no Teatro Nídia Lícia, no mesmo ano. Sua obra também virou filme, produzido pela televisão alemã, que utilizou a própria Carolina de Jesus como protagonista do longa-metragem *Despertar de um sonho* (inédito no Brasil). Nos anos seguintes publicaria ainda os livros *Pedaços da Fome* e *Provérbios*.

Em 1977, durante entrevista concedida a jornalistas franceses, Carolina entregaria seus apontamentos biográficos, nos quais narrava sua infância e adolescência. Em 1982 o material foi publicado postumamente na França e na Espanha, sendo lançado no Brasil em 1986, com o título *Diário de Bitita*, pela editora Nova Fronteira.

Carolina foi uma das duas únicas brasileiras incluídas na *Antologia de Escritoras Negras*, publicada em 1980 pela Random House, em Nova York. Também está incluída no *Dicionário Mundial de Mulheres Notáveis*, publicado em Lisboa por Lello & Irmão.

Carolina faleceu em São Paulo, em 13 de fevereiro de 1977.

A trajetória desta grande artista negra brasileira é contada pela atriz carioca Ruth de Souza, que iniciou sua carreira em 1945, no Teatro Experimental do Negro. Foi a primeira atriz negra a se apresentar no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, participando de mais de 25 filmes, 30 novelas e 20 peças teatrais, além de outros trabalhos em televisão. Sua brilhante carreira lhe rendeu o título de comendadora da Ordem do Rio Branco, concedido pelo governo brasileiro, em 1988, por sua contribuição à arte brasileira. Em 1999 era homenageada pelo Ministério da Cultura, com o Prêmio Dulcina Moraes, pelo conjunto de sua obra em teatro.

2.2.1.1.8 Chiquinha Gonzaga (1847-1935)

Francisca Edwiges Neves Gonzaga nasceu no Rio de Janeiro, em 17 de outubro de 1847. Seus pais, Rosa Maria de Lima, uma mulata, e o Marechal Jose Basileu Neves

Gonzaga, na época primeiro tenente, só viriam a se casar quando ela tinha três anos. Por conta da família paterna, que tinha certo prestígio por ser parente distante de Duque de Caxias, Francisca teve a educação esmerada.

Chiquinha casou-se aos 16 anos, mas seu casamento durou pouco. Desta união de aproximadamente seis anos resultaram três filhos. Mais tarde, Chiquinha se envolveu com João Batista de Carvalho Junior, com quem teve uma filha. Em 1899, conheceu João Batista Fernandes Lage, jovem português de apenas 16 anos, com quem vive até o fim de sua vida.

Francisca, uma mulher pioneira em vários aspectos, é considerada a precursora da música popular brasileira, compondo para o teatro de revista e, mais tarde, se transformando em uma grande regente. Compôs músicas para 77 peças teatrais e assinou cerca de 2 mil composições, enfrentando preconceitos machistas. A primeira marchinha de carnaval do país, *Ó, abre alas*, é de sua autoria. Em 1912, foi encenada a peça *Forrobodó*, seu maior sucesso teatral e um dos maiores êxitos de toda a história do teatro de revista do Brasil.

Defensora dos direitos autorais dos músicos, foi uma das fundadoras da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais, a Sbat, que existe até hoje. Também lutou pelo fim da escravidão e apoiou vivamente a causa republicana.

Chiquinha Gonzaga viveu até os 87 anos, compondo até os 85. Faleceu no dia 28 de fevereiro de 1935, no Rio de Janeiro.

Ilea Ferraz conta um pouco da vida de Chiquinha Gonzaga. Carioca do bairro da Saúde, ela foi a primeira atriz negra indicada ao Prêmio Shell de Teatro, por sua participação na peça *Nunca Pensei Que Ia Ver Esse Dia*, texto de Rona Munro com direção de Antonio Luiz Pilar. Atuou nas novelas Pacto de Sangue (Rede Globo, 1989) e Chica da Silva (TV Manchete), dentre outras. No teatro, fez *Os Negros*, de Jean Genet, e *Hamlet*, de Shakespeare.

2.2.1.1.9 Cruz e Souza (1861-1898)

Em 24 de novembro de 1861, nasceu João da Cruz e Souza, na antiga Desterro, hoje Florianópolis, capital de Santa Catarina. Filho de um casal de escravos alforriados do Marechal Guilherme Xavier de Souza, teve uma educação esmerada, patrocinada pelos patrões de seus pais, dos quais adquiriu seu sobrenome.

Formou-se jornalista e professor, defendeu a causa abolicionista e percorreu o Brasil em campanha contra a escravidão. Sua poesia, naquele momento, refletia suas posições

políticas. Com *Tropos e Fantasia*, livro de 1885, Cruz e Souza se notabilizou por denunciar a acomodação da Igreja Católica à causa da escravidão.

Após a abolição da escravatura, em 1890, mudou-se para o Rio de Janeiro. Pouco tempo depois publicou os livros *Missal e Broqueis*, lançados simultaneamente em 1893. No mesmo ano em que se casou com Gavita, Cruz e Souza foi nomeado funcionário da Estrada de Ferro Central do Brasil. Continuará escrevendo, publicando mais tarde os livros *Evocações e Faróis*, em 1897, quando contrai tuberculose e entrega seu legado literário ao amigo Nestor Vitor. Em decorrência da doença, Cruz e Souza faleceu em 19 de março de 1898, na cidade de Sítio (atual Antônio Carlos), em Minas Gerais. Nesse ano o amigo lança as edições póstumas dos livros *Evocações* e, depois, *Faróis* (1900) e *Últimos Sonetos* (1905), em Paris.

Cruz e Souza foi considerado o maior expoente do simbolismo brasileiro, uma escola que abriu os caminhos para o Modernismo da Semana de 1922.

Maurício Gonçalves foi a personalidade negra da atualidade que recebeu a tarefa de contar um pouco da trajetória desse grande poeta. O ator carioca realizou diversos trabalhos na TV, dentre os quais destacam-se *A casa das sete mulheres*, *Chiquinha Gonzaga*, no qual viveu José do Patrocínio, e *O Auto da Compadecida*. No cinema, fez *Aleijadinho - Paixão, Glória e Suplício*; *O Auto da Compadecida*; *Orfeu* e *O Que É Isso, Companheiro?*

2.2.1.1.10 Dragão do Mar/ Francisco José do Nascimento (1839-1914)

Francisco José do Nascimento nasceu em 15 de abril de 1839, em Canoa Quebrada, Ceará. De família de pescadores, foi criado pela mãe, a rendeira Matilde. Seu pai morreu tentando a vida num seringal na Amazônia, quando Francisco José ainda era garoto.

Teve que trabalhar muito cedo, começou como menino de recados a bordo do navio Tubarão. Depois passou à profissão de prático¹¹, para finalmente chegar a prático-mor da barra do Porto de Fortaleza. Francisco José só aprenderia a ler aos 20 anos de idade.

¹¹ Profissional da área marítima conhecedor das águas em que atua e com habilidades especiais para navegação. Ele auxilia, direciona e controla os rumos de uma embarcação próximos à costa, em águas interiores desconhecidas do comandante, ou que ofereçam riscos à navegação segura por estar sob influência de muitas variáveis tais como vento, marés, visibilidade limitada etc. Fonte: <http://www.lagoadospatos.com.br/praticagem.asp>, acesso em 30/01/09.

A seca que assolou o Ceará entre os anos de 1877 e 1879 desorganizou a produção do Estado e matou de fome, de varíola e de cólera mais de um quarto da população. Durante a tragédia, foi organizada uma campanha de socorro às vítimas e Francisco, ao participar do esforço de ajuda à população, conheceria João Cordeiro, o então comissário-geral dos Socorros Públicos. O laço entre os dois se estreitaria com a causa abolicionista.

Com os problemas, os grandes proprietários escravistas do Ceará tentam vender seus escravos aos fazendeiros do sudeste, mas, para isto, era preciso embarcá-los no Porto de Fortaleza. João Cordeiro era presidente da Sociedade Cearense Libertadora, uma organização abolicionista fundada em 1880, época em que começam a surgir diversas instituições desse tipo. Francisco se engaja no grupo e chega assumir o cargo de diretor.

Sob o slogan de “no Ceará não se embarcam escravos”, os jangadeiros, liderados por Francisco, impediram o embarque de cativos, bloqueando o porto. Mesmo com ameaças e perseguições, o porto se mantém fechado e, sem alternativa, os senhores de escravos acabaram concordando com a liberdade de seus cativos. A notícia se espalha, o que leva ao decreto do fim da escravidão no Ceará, em 1884, o primeiro Estado a abolir a escravidão, quatro anos antes do restante do Brasil. O jangadeiro Francisco José do Nascimento torna-se o herói da abolição cearense e recebe o apelido de *Dragão do Mar*. Com o advento da República, ele recebe a patente de Major-Ajudante de Ordens do Secretário-Geral do Comando Superior da Guarda Nacional do Estado do Ceará, em reconhecimento de sua bravura. A Guarda Nacional era uma das corporações mais importantes do Estado brasileiro e com grande visibilidade social. O Dragão do Mar faleceu em 1914 em Fortaleza.

Quem conta as batalhas desse guerreiro é o ator e diretor mineiro Milton Gonçalves. Tendo vários trabalhos em televisão, teatro e cinema, dentre eles as novelas *Pecado Capital*, *Irmãos Coragem* e *Saramandaia*, os filmes *Eles não usam Black-tie* e *Macunaíma*, e as peças teatrais *A pena e a Lei* e *A farsa da boa preguiça*, Milton ainda é um dos fundadores do Instituto de Pesquisa da Cultura Negra e ostenta uma importante contribuição na luta contra o racismo.

2.2.1.1.11 Elizeth Cardoso (1920–1990)

Elizeth Cardoso nasceu no Rio de Janeiro, em 16 de julho de 1920. De família pobre, foi balconista, cabeleireira e operária de uma fábrica de sabão. Sua família era intimamente

ligada à vida cultural da Praça Onze e costumava frequentar a Casa de Tia Ciata. Aos 16 anos foi descoberta por Jacob do Bandolim e convidada para fazer um teste na Rádio Guanabara. Elizeth se apresentou no dia 18 de agosto de 1936, no *Programa Suburbano*, ao lado de Vicente Celestino, Araci de Almeida, Moreira da Silva, Noel Rosa e Marília Batista. Na mesma semana, foi contratada pela rádio.

Dona de uma voz exuberante, a cantora carioca gravou pela primeira vez aos 30 anos, e construiu uma discografia com mais de 50 discos no Brasil, além de vários outros no exterior, em países como Portugal, Uruguai, Venezuela, Argentina e México. Ainda fez algumas participações em filmes e trabalhou como *crooner* de orquestra e de boate em uma companhia de revista. Ao lado de Grande Otelo, começou a se apresentar em circos, clubes e cinemas, com um quadro que a notabilizou: *Boneca de piche*. Elizeth também participou do primeiro programa da televisão brasileira, sendo contratada pelas TVs Record e Rio.

Em 1987, durante uma excursão ao Japão, teve diagnosticado um câncer no estômago. Ainda assim, em 1989, apresentou-se no Projeto Seis e Meia, ao lado do violonista Raphael Rabello, no Rio. No mesmo ano, realizou suas últimas gravações: *Ary amoroso*, com composições românticas de Ary Barroso, e *Todo sentimento*, lançado em 1991 pela Sony Music. A cantora faleceu no dia 7 de maio de 1990, no Rio de Janeiro.

Uma outra grande artista conta a história de Elizeth Cardoso: a atriz Zezé Motta. Nascida em Campos, no Rio de Janeiro, estreou como atriz na polêmica peça *Roda Viva*, de Chico Buarque, dirigida por José Celso Martinez Correa em 1967. Na década de 70, Zezé iniciou uma bem-sucedida carreira como cantora, gravando em 1978 seu primeiro disco: *Zezé Motta*. Logo vieram *Negritude*, *Dengo* e *Frágil Força*. Também participou do elenco de importantes peças como *Fígaro, Fígaro*, *Arena conta Zumbi*, entre outras. Com passagens pelo cinema, em *A Rainha Diaba*, *Vai Trabalhar Vagabundo* e a *Força de Xangô*, Zezé fez teste para Xica da Silva, e foi com este papel que recebeu todos os prêmios como atriz. Em televisão atuou em novelas como *A Próxima Vítima*, da Rede Globo, e *Kananga do Japão* e *Xica da Silva* da Rede Manchete. Atualmente Zezé é presidente do CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro.

2.2.1.1.12 Jackson do Pandeiro (1919-1982)

José Gomes Filho, o Jackson do Pandeiro, nasceu em Alagoa Grande, na Paraíba, em 31 de agosto de 1919. Vindo de uma família de artistas populares, sua história reforça a influência da cultura negra na música nordestina. Jackson é considerado um dos maiores ritmistas da história da MPB. Em 54 anos de carreira, foi responsável, ao lado de Luiz Gonzaga, pela popularização nacional de canções nordestinas.

Ganhou seu nome artístico *Jackson* em 1948, quando foi trabalhar na Rádio Jornal do Comércio, em Recife, por sugestão do diretor do programa.

Somente em 1953, ele gravou o seu primeiro grande sucesso, *Sebastiana*, que já era uma amostra de suas inovações estéticas, com improvisações de vocalizações com tempo variado. Em Recife, também, conheceu sua esposa e parceira, Almira Castilho, uma ex-professora que cantava mambo e dançava rumba. Jackson e Almira formavam uma dupla no palco e na vida. A união durou até 1967.

No Rio, apresentou-se nas rádios Tupi e Mayrink Veiga e foi contratado pela Rádio Nacional. Jackson fez muito sucesso com *O Canto da Ema*, *Chiclete com Banana*, *Um a Um e Xote de Copacabana*. Seu primeiro álbum, *Sua Majestade - O Rei do Ritmo*, saiu em 1954 pela Columbia. Com a Tropicália, houve o resgate da música nordestina e Jackson teve músicas regravadas por Gilberto Gil e Gal Costa.

Em 1981, gravou seu último trabalho, pela Polygram, *Isso é que é forró*. Em 10 de julho de 1982, durante uma excursão no Rio de Janeiro, Jackson do Pandeiro faleceu em decorrência de complicações de uma embolia pulmonar e cerebral.

Flávio Bauraqui faz a apresentação da história de Jackson do Pandeiro. O ator fez mais de 40 peças de teatro e 5 filmes, dos quais se destacam *Madame Satã*, *Cidade de Deus* e *Quase Dois Irmãos*. Neste último, sua atuação mereceu o prêmio de melhor ator no Festival do Rio de 2005.

2.2.1.1.13 João Cândido (1880–1969)

João Cândido Felisberto nasceu no Rio Grande do Sul, em 1880. Filho de ex-escravos, aos 14 anos entrou para a Marinha, instituição que na época era composta por 50% de negros, 30% de mulatos, 10% de caboclos e 10% de brancos. A maioria dos marinheiros, assim, era composta por homens pobres, geralmente filhos de escravos, que recebiam salários irrisórios e eram constantemente humilhados. Os castigos físicos haviam sido abolidos no Exército em

1890, mas na Marinha persistia a aplicação de chibatadas, que recaíam principalmente sobre os marujos, pois ocupavam a base da hierarquia militar.

João Cândido entrou para a História como líder da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910, contra os castigos físicos impostos aos marinheiros. Por conta deste evento, foi apelidado de *Almirante Negro*.

Na noite de 22 de novembro de 1910, o marinheiro Marcelino Rodrigues de Menezes foi condenado ao castigo. Logo no início o rapaz desmaiou, mas continuou a receber as chibatadas. O fato fez com que centenas de marinheiros se rebelassem. A insurreição, liderada por João Cândido, começou a bordo do Minas Gerais, mas atingiu outros navios, que tiveram seus comandantes destituídos. Horas depois, cerca de dois mil marinheiros tinham sob seu comando os principais navios de guerra da esquadra, mantendo os canhões apontados para o Rio de Janeiro, então capital da República. Eles exigiam o fim dos castigos corporais na Marinha.

Com receio das consequências da revolta, o presidente Hermes da Fonseca atendeu aos pedidos dos marujos. No entanto, assim que os rebeldes se entregaram com a promessa de anistia, no dia 25 de novembro, o governo decretou suas expulsões da Marinha. Dezoito líderes foram para uma solitária no Batalhão Naval na Ilha das Cobras, no Rio. Apenas João Cândido e um companheiro saíram vivos. O marujo foi banido da Marinha e chegou a ser internado em um hospício.

Posteriormente João Cândido foi absolvido, mas nunca deixou de ser vigiado pela polícia, até mesmo em seu enterro. Teve 12 filhos, em quatro casamentos. Nunca mais conseguiu arrumar emprego fixo e passou o resto da vida trabalhando como estivador na Praça XV, no Rio de Janeiro, e fazendo biscates. Morreu em 1969, aos 89 anos, no anonimato.

O ator, produtor musical e cineasta Jorge Coutinho é o narrador da história de João Cândido. Ele dirigiu o curta *Dom Oba* e o longa *Nossas Senhoras Meninas*. Também é vice-presidente do Sindicato dos Artistas do Estado do Rio de Janeiro.

2.2.1.1.14 José (Benedito) Correia Leite (1900-1989)

José Correia Leite nasceu no dia 23 de agosto de 1900, em São Paulo. Vindo de uma família muito pobre, cedo trabalhou como entregador de marmitas, lenheiro e cocheiro. Autodidata, teve incentivo de uma antiga patroa, professora, para que estudasse sozinho.

Tornou-se um dos expoentes do movimento negro brasileiro. Aos 24 anos, junto com Jayme de Aguiar, fundou o jornal *O Clarim*, rebatizado posteriormente de *O Clarim d'Alvorada*. Era um jornal feito por negros e para a comunidade negra, publicado entre os anos de 1924 e 1932. Nele, Correia atuou como diretor responsável, redator, repórter e gráfico.

Foi um dos mais ativos nomes do movimento negro brasileiro. Um dos fundadores, em 1931, da Frente Negra Brasileira, compôs o conselho da entidade, mas depois se demitiu por divergências ideológicas, durante a aprovação dos estatutos. Em 1932, dirigiu o jornal *A Chibata*. No mesmo ano, criou o Clube Negro de Cultura Social, no qual publicou a revista *Cultura*. O clube funcionou até 1937. Em 1945, José Correia Leite colaborou com a fundação da Associação dos Negros Brasileiros (ANB), passando a editar o jornal *Alvorada*. A ANB encerraria suas atividades em 1948. Em 1956, foi criada a Associação Cultural do Negro, na qual Correia Leite assumiu a função de Presidente do Conselho Deliberativo, até 1965. Em 1960, participou ainda da elaboração da revista *Niger*.

João Correia também tinha a preocupação de construir um diálogo com os pesquisadores da questão racial. Assim, ele colaborou com depoimentos e material bibliográfico para diversos trabalhos sociológicos, como *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo* – pesquisa dirigida por Roger Bastide e Florestan Fernandes; *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* – tese de Florestan Fernandes; *Racial Consciousness and Policial Atitudes and Behavior of Blacks in São Paulo, Brazil* – tese de Michael Mitchell; e *A Imprensa Negra em São Paulo* – tese de Miriam Nicolau Ferrara. Também participou de diversos congressos, seminários e convenções, como o III Congresso de Culturas Negras das Américas – PUC / SP, 1982, mostrado no documentário *Ori*, de Raquel Gerber. Foi entrevistado ainda para a realização de documentários cinematográficos, como *O Negro da Senzala ao Soul*, da RTC, e *A Escravidão*, de Zózimo Bulbul. Faleceu em 27 de fevereiro de 1989, em São Paulo, aos 88 anos de idade.

A trajetória desse importante militante negro foi contada por Haroldo Costa. Ator, escritor, produtor e jornalista, que iniciou sua carreira artística no tradicional Teatro Experimental do Negro, quando atuou na peça de Lucio Cardoso, *O Filho Pródigo*. Foi protagonista da peça *Orfeu da Conceição*, dirigiu no cinema o filme *Pista de Grama* e atuou como ator no filme *Cleo e Daniel*, de Roberto Freire. Haroldo Costa também é autor dos

livros *100 Anos de Carnaval no Rio de Janeiro, Fala, Crioulo, Na Cadência do Samba*, entre outros.

2.2.1.1.15 José do Patrocínio (1853-1905)

José Carlos do Patrocínio nasceu em Campos, no Estado do Rio de Janeiro, em 9 de outubro de 1853. Era filho natural do padre João Carlos Monteiro, orador sacro de grande fama na capela imperial, membro da maçonaria, vereador e deputado de sua cidade. Sua mãe era Justina Maria do Espírito Santo, uma escrava entre os 92 cativos do padre João Carlos. José do Patrocínio passou a infância na fazenda paterna, onde pôde observar, desde cedo, a crueldade da escravidão.

Aos 14 anos, tendo recebido a educação primária, foi para o Rio de Janeiro, onde trabalhou como servente de pedreiro na Santa Casa de Misericórdia, para pagar o próprio estudo. Formou-se em Farmácia, mas sua verdadeira vocação estava no jornalismo. Em 1875, começou a escrever no jornal satírico *Os Ferrões*.

Em 1881, com dinheiro emprestado de seu sogro, comprou o jornal *Gazeta da Tarde*, começando nele a batalha pelo abolicionismo. Em maio de 1883, fundou a Confederação Abolicionista e lhe redigiu o manifesto, assinado também por André Rebouças e Aristides Lobo. Por intermédio da Confederação, promovia debates públicos sobre o fim da escravidão, além de apoiar fugas de escravos. A Confederação ajudou a manter o Quilombo do Leblon, que cultivava camélias e acolhia os escravos fugidos.

Conhecido como o *patrono da abolição*, José Carlos do Patrocínio foi orador, poeta, romancista e considerado o maior de todos os jornalistas que defendiam o fim da escravidão.

Em 1886 foi eleito vereador para a Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Na época dirigia o jornal abolicionista *Cidade do Rio*. Ali circulavam os melhores nomes das letras e do jornalismo brasileiro da época. Com a República, opôs-se abertamente a Floriano Peixoto e em 1892 foi deportado para Cacuí, no Amazonas.

Também foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, sentando-se na cadeira 21. Patrocínio escreveu três romances: *Mota Coqueiro, Os Retirantes e Pedro Espanhol*.

Casou-se com Maria Henriqueta de Sena, companheira de toda a vida. Teve um filho, também jornalista, chamado José Carlos do Patrocínio Filho. Zeca, como era conhecido,

era extremamente criativo, sendo o primeiro brasileiro a fazer um script para o cinema no país. Por intermédio do filho que acabara de chegar de Paris, Patrocínio mostrou ao Rio um dos primeiros automóveis.

Durante uma homenagem a Santos Dumont, realizada no Teatro Lírico, foi acometido por uma hemoptise enquanto saudava o inventor. Patrocínio estava tuberculoso e faleceu no dia 30 de janeiro de 1905, aos 51 anos.

Quem conta a história de Patrocínio é o escritor, compositor e pesquisador da cultura afro-brasileira, Nei Lopes. Ele é bacharel pela Faculdade Nacional de Direito da antiga Universidade do Brasil e, no início dos anos 70, abandonou a recém-iniciada carreira de advogado para dedicar-se à música e à literatura, tendo sua obra gravada por grandes intérpretes do samba tradicional. Como escritor, publicou *Bantos, Malês e Identidade Negra* (1988); *O Negro no Rio de Janeiro e Sua Tradição Musical* (1992); *Dicionário Banto do Brasil* (1996); *Zé Kéti, O Samba Sem Senhor* (2000); *Logunedé; santo menino que velho respeita* (2000); *Guimbaustrilho e outros mistérios suburbanos* (2001); e *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana* (2005).

2.2.1.1.16 Juliano Moreira (1873-1933)

Juliano Moreira nasceu em uma família pobre, no dia 6 de janeiro de 1873, em Salvador. Muito jovem, em 1886, entrou na Faculdade de Medicina. Formou-se aos 18 anos, portanto antes da abolição da escravatura. Em 1891, tornou-se professor dessa mesma faculdade e, na época, já tinha trabalhos publicados em várias revistas científicas na Europa.

De 1903 a 1930, dirigiu o Hospício Nacional dos Alienados, no Rio de Janeiro. Durante sua gestão, conseguiu humanizar o tratamento dos pacientes, abolindo a camisa de força e as grades de ferro nas janelas. Um aspecto importante em sua obra foi sua explícita discordância quanto à atribuição da degeneração do povo brasileiro em função da miscigenação racial. Moreira, ao contrário de Nina Rodrigues¹², defendia que as doenças

¹² Médico legista, professor, psiquiatra e antropólogo maranhense. Entre as ideias que defendia, uma das que receberam maior destaque era a tese de que a causa dos problemas sociais, econômicos e de saúde pública do Brasil era a presença dos afrodescendentes e mestiços no país. Para o cientista a inferioridade do negro e dos não brancos era um fenômeno de ordem natural, resultado do desenvolvimento genético desigual da humanidade. Alguns de seus estudos publicados são *Os africanos no Brasil* (escrito entre 1890 e 1905, mas publicado postumamente em 1932), *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894), e *Mestiçagem, Degenerescência e Crime* (1899).

nervosas e mentais eram causadas por fatores como o alcoolismo, a sífilis, as verminoses e as condições sanitárias e educacionais adversas.

Além de aumentar a abrangência da Psiquiatria no país, Juliano iniciou uma nova abordagem da loucura, sendo um grande divulgador das ideias de Freud. Foi o primeiro psiquiatra brasileiro a receber reconhecimento internacional. Participou de muitos congressos médicos e várias vezes representou o Brasil no exterior. Ainda foi membro de diversas sociedades médicas e antropológicas internacionais e fundou, em colaboração com outros médicos, os periódicos *Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal* (1905), *Arquivos Brasileiros de Medicina* (1911) e *Arquivos do Manicômio Judiciário do Rio de Janeiro* (1930). Foi fundador da Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal, em 1907, e da Academia Brasileira de Ciências, em 1917. Juliano faleceria em 2 de maio de 1933, no Rio de Janeiro.

O médico ortopedista, especializado em cirurgia da coluna vertebral, Dr. Deusedth Gomes do Nascimento, apresenta as contribuições do psiquiatra Juliano Moreira. Ele é presidente do Conselho Deliberativo da ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação. Dirigiu o INTO, Hospital de Traumatologia-Ortopedia, nos anos de 2001 e 2002. Também criou o Centro Especializado de Coluna Vertebral (CECOL) e trabalha em diversos hospitais do Estado do Rio de Janeiro.

2.2.1.1.17 Lélia Gonzalez (1935-1994)

Nascida em Belo Horizonte em 1935, filha de um ferroviário com uma mulher de origem indígena, Lélia Almeida Gonzalez foi para o Rio de Janeiro na década de 40. Graduiu-se em História e Filosofia, fez mestrado em Comunicação, doutorado em Antropologia e foi uma militante constante da causa da mulher e do negro no Brasil.

Professora de várias universidades e escolas importantes, seu último cargo acadêmico foi o de Diretora do Departamento de Sociologia e Política, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Dedicou sua carreira acadêmica ao estudo das relações raciais no país, sendo a responsável pela introdução do debate sobre o racismo nas universidades brasileiras.

Entre 1976 e 1978, ministrou de forma pioneira cursos de Cultura Negra no Brasil, na Escola de Artes Visuais, no Parque Lage, Rio de Janeiro. Em 1976, aderiu ao Grêmio

Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), participou da criação do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN-RJ), do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras-RJ e do Olodum-BA.

Lélia candidatou-se a deputada federal nas eleições de 1982 pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no Rio de Janeiro. Militou no PT entre 1981 e 1986. Nesse ano, filiou-se ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), disputando a eleição para deputada estadual.

Até a metade dos anos 80, Lélia talvez tenha sido a militante negra que mais participou de seminários e congressos dentro e fora do Brasil. Suas contribuições de maior impacto foram as que buscaram articular as questões de gênero e racismo. Um de seus textos mais emblemáticos é *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1983)¹³.

Lélia Gonzalez foi vítima de um enfarte, no dia 11 de julho de 1994, no Rio de Janeiro.

A também pesquisadora e militante Sueli Carneiro é quem conta essa história. Doutora em Filosofia da Educação, Sueli pesquisa pelo CNPq, é diretora do Geledés - Instituto da Mulher Negra, além de colunista de *Afirma*. Ela também é responsável pelo Programa de Direitos Humanos – SOS Racismo, braço jurídico do Geledés, no qual uma equipe de advogados oferece assistência legal gratuita a vítimas de discriminação racial em São Paulo.

2.2.1.1.18 Leônidas (1913-2004)

Filho de uma cozinheira com um marinheiro português, Leônidas da Silva nasceu em 6 de setembro de 1913, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1931, começaria sua carreira como jogador de futebol no Bonsucesso, impressionando os dirigentes cariocas, que o convocaram para disputar o Campeonato Brasileiro de Seleções. Já famoso, Leônidas mudou-se para Vila Isabel, onde tornou-se vizinho e amigo de Noel Rosa.

Em 1932 foi a grande estrela da Seleção Brasileira na conquista da Copa Rio Branco, no Uruguai. Em 1933, o sucesso na Seleção rendeu-lhe contrato com um clube uruguaio, o Peñarol. Mas em pouco tempo Leônidas voltaria ao país, indo jogar no Vasco da Gama. Em

¹³ GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio. Revista Ciências Sociais Hoje, n.2. Rio de Janeiro: ANPOCS, 1983.

1935, foi campeão carioca pelo Botafogo. No ano seguinte, quando foi para o Flamengo, tornou-se o maior ídolo da torcida rubro-negra. Lá foi campeão carioca em 1939.

Leônidas da Silva foi o primeiro negro a assumir a condição de astro do futebol brasileiro. O jogador foi um profissional, numa época em que o futebol era marcado pelo amadorismo. Por isso, segundo André Ribeiro¹⁴, às vezes era chamado de mascarado.

Ele disputou 37 jogos na Seleção Brasileira, nos quais marcou 37 gols. Artilheiro da Copa de 1938, na França, virou ídolo nacional, apesar da Seleção Brasileira ter ficado em 3º lugar. Fez um histórico gol descalço na vitória por 6 a 5 contra a Polônia, na prorrogação. No jogo contra a Tchecoslováquia, ganhou definitivamente o torcedor europeu ao executar uma bicicleta, jogada até então inexistente no futebol, levando os franceses a chamarem-no de *Homem de Borracha*.

No Brasil, o empresário das comunicações Assis Chateaubriand, que também era dono da fábrica de chocolates Lacta, lançou o chocolate *Diamante Negro* em homenagem ao craque, antecipando o sucesso que produtos aliados à imagem de jogadores poderiam fazer. Na época, foi criado também o cigarro *Leônidas*, pela Companhia Sudan, a maior fabricante do país, e o relógio de grife com o nome do jogador.

Em 1942, o craque deixou o Flamengo para jogar no São Paulo, na negociação mais cara do futebol sul-americano da época. Foi o auge de sua carreira. Lá venceu cinco campeonatos paulistas entre 1943 e 1949, um recorde. Em 1950, marcou seu último gol oficial, vestindo a camisa do São Paulo, em partida contra o Botafogo do Rio de Janeiro. Depois disso, tornou-se comentarista esportivo.

Em 1976, Leônidas se aposentou da carreira de comentarista, depois dos primeiros sintomas do Mal de Alzheimer, doença degenerativa que o faria perder completamente a memória. O carioca Leônidas da Silva faleceu em 24 de janeiro de 2004 em São Paulo, aos 90 anos.

O radialista Antônio Carlos conta a importante contribuição de Leônidas para o esporte. Ele apresenta na Rádio Globo AM o programa de variedades Show do Antônio Carlos, uma das maiores audiências da rádio brasileira.

2.2.1.1.19 Lima Barreto (1881-1922)

¹⁴ Jornalista e escritor que trabalhou nas extintas TVs Tupi e Manchete e durante 13 anos como produtor executivo da TV Cultura de São Paulo. Entre suas obras estão as bibliografias de Leônidas da Silva e Telê Santana.

Afonso Henrique de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1881, filho de um tipógrafo e de uma professora, ambos mulatos. Optou inicialmente pela carreira de engenheiro, mas teve que abandonar o curso em 1902, para assumir a chefia e o sustento da família. Órfão de mãe desde os sete anos, naquele ano via seu pai desenvolver uma enfermidade mental. A família mudou-se então para o subúrbio do Engenho de Dentro.

Trabalhou como escrevente concursado na Secretaria de Guerra, o que lhe deu relativa estabilidade financeira. Foi neste período que começou a escrever na imprensa carioca, colaborando com o *Correio da Manhã*, *Jornal do Commercio*, *Gazeta da Tarde* e *Fon-Fon*.

Funcionário público, cronista e romancista, Lima Barreto viveu intensamente sua condição de pobre e mestiço na sociedade carioca. Era vítima de preconceitos e experimentou todas as contradições do início do século, entregando-se à depressão e ao álcool. Esteve duas vezes internado no Hospício Nacional devido à bebida, em 1914 e 1919.

Seu sucesso fez com que fosse visto pela crítica como sucessor de Machado de Assis. Pioneiro do romance social e consciente de sua condição, Barreto refletia em suas obras o preconceito racial, a pobreza, a truculência militar e a hipocrisia que cercavam as relações da sociedade republicana no início do século. Candidatou-se à Academia Brasileira de Letras duas vezes, mas sem sucesso. Posteriormente, recebeu menção honrosa da Academia, pela publicação da obra *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*, em 1919.

Também militou na imprensa socialista através de artigos, mas entre suas principais obras estão os livros *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909), *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1915) e *Clara dos Anjos*, esta publicada postumamente, em 1948.

Foi aposentado em dezembro de 1918, em função de sua doença. Mudou-se com a família para Todos os Santos, onde morou até morrer de colapso cardíaco, em 1º de novembro de 1922.

Em 1956, toda a obra de Lima Barreto foi publicada em 17 volumes. Nas décadas seguintes, seus livros foram traduzidos para o inglês, francês, russo, espanhol, tcheco, japonês e alemão e foram tema de teses de doutorado nos Estados Unidos e na Alemanha.

O narrador dessa história é Joel Rufino dos Santos, doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), onde leciona literatura. Joel também é historiador e romancista. Foi premiado em 2000 com o troféu Orígenes Lessa, na categoria Melhor para o jovem, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil pela

publicação de *Crônicas de indomáveis delírios, Quando eu voltei, tive uma surpresa*. Também é autor das obras *Gosto de África* (2005), *O Presente de Ossanha* (2006) e *Épuras do Social* (2004).

2.2.1.1.20 Luiz Gama (1830-1882)

Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu em 21 de julho de 1830. Era filho de um português e de Luiza Mahin, negra acusada de se envolver com a Revolta dos Malês, na Bahia – a primeira grande rebelião urbana de escravos da história do Brasil.

Luiz Gama morou com a mãe em Salvador até os oito anos. Quando a líder rebelde teve que fugir para o Rio de Janeiro, buscando escapar da forte perseguição policial, Luiz foi entregue ao pai, um fidalgo português. Jogador compulsivo e afogado em dívidas, seu pai lhe vendeu a um traficante e Luiz Gama virou escravo doméstico aos 10 anos de idade em São Paulo.

Aos 18 anos, sabendo ler e escrever, conseguiu provas irrefutáveis da ilegalidade de sua condição, pois era filho de uma mulher livre. Já liberto, em 1848 assentou praça na Força Pública da Província. Em 1854 teve baixa da Força Pública por insubordinação e em 1856 foi nomeado escrevente da Secretaria de Polícia.

Foi nesse período, como escrevente, que Luiz teve acesso à biblioteca do delegado, então professor de Direito. Autodidata e dono de uma memória excepcional, Luiz Gama se tornaria um grande advogado (rábula). Foi um dos abolicionistas mais atuantes de São Paulo. Com seu trabalho nos tribunais, conseguiu a libertação de centenas de negros mantidos injustamente em cativeiro ou acusados de crimes contra os senhores. Especializou-se nessa área. Três anos depois, publicou seu único livro de poesias. Seu célebre poema *A Bodarrada* ironizava os que tentavam negar a influência africana na formação da nossa identidade nacional. Ao admitir no poema que também era bode – termo pejorativo usado para ridicularizar os negros –, Gama tornou-se o primeiro escritor brasileiro a assumir explicitamente sua identidade negra, sendo assim o fundador da literatura de militância dos negros no Brasil.

Também colaborou com diversos periódicos. Em 1880, já tinha se transformado em um líder do movimento abolicionista da cidade. Lutou nas cortes provincianas para estabelecer o princípio de que todos os escravos ingressos no país após a proibição do tráfico

negreiro, em 1850, eram livres por lei. Considerava legítima a defesa dos crimes cometidos por escravos contra seus senhores.

Por insistência de Lúcio de Mendonça, advogado e amigo, Luiz Gama escreveu uma carta autobiográfica. Graças a ela, a lembrança de Luiza Mahim chegou até os dias atuais. Após longo período de doença, Luiz Gama morreu no dia 24 de agosto de 1882, em São Paulo.

Quem conta a história de Gama é o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa. Advogado formado pela Universidade de Brasília há 23 anos, fez carreira como Procurador do Ministério Público Federal e como acadêmico, inicialmente em Brasília e depois no Rio de Janeiro, França e Estados Unidos. Conferencista e consultor de entidades internacionais de apoio e fomento aos direitos humanos, com ênfase no enfrentamento da discriminação racial, ele é autor de extensa produção intelectual em artigos, conferências e dois livros: *La Cour Suprême dans le Système Politique Brésilien*, publicado na França em 1984, e *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: A experiência dos EUA*, lançado no Brasil em 2001. Tomou posse como Ministro do Supremo Tribunal Federal em 25 de junho de 2003.

2.2.1.1.21 Machado de Assis (1839-1908)

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no dia 21 de junho de 1839, no Rio de Janeiro. Filho de um pintor mulato e de uma lavadeira portuguesa, foi criado pela madrasta após a morte de sua mãe e, posteriormente, de seu pai. A madrasta teria se empregado como doceira em um colégio do bairro e Machado a teria ajudado como vendedor de doces, quando pequeno.

Aos 16 anos, trabalhou como aprendiz de tipógrafo de Francisco de Paula Brito¹⁵, ao mesmo tempo em que publicou seu primeiro poema, *Ela*, na revista *Marmota Fluminense*. A

¹⁵ Tipógrafo, livreiro e editor, Paula Brito, como era mais conhecido, era mulato e não tinha instrução formal. Publicou diversos pasquins, e em sua loja se reuniam intelectuais de diferentes partidos e militantes de diversas causas que procuravam o impressor para confeccionar seus jornais e manifestar a insatisfação com o cenário político e social do país. A questão racial sempre esteve presente em suas publicações, uma delas, o jornal *A mulher do Simplicio* (1837), era totalmente redigida por ele e defendia a igualdade e a liberdade para os negros e mestiços. Fonte: Fragmentos e apontamentos sobre Francisco de Paula Brito. Disponível em <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org>, acesso em 20/01/09.

partir daí, passou a colaborar regularmente com a imprensa carioca, inicialmente como tipógrafo, depois como revisor e cronista de uma sociedade em mutação.

Autodidata, ele foi contista, dramaturgo, jornalista, cronista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, consagrando-se como um dos mais conceituados escritores brasileiros. Machado de Assis foi o fundador, primeiro presidente e presidente perpétuo da Academia Brasileira de Letras. Por sua importância, a ABL passou a ser chamada de Casa de Machado de Assis.

Ele escrevia sobre a vida fluminense da época, com um estilo sutilmente irônico que se tornou sua marca. O escritor passou pelo Romantismo e pelo Realismo, assimilando características de ambos os movimentos literários. Seu interesse central era a sondagem psicológica dos personagens. Aos 25 anos, notabilizou-se como poeta com a obra *Crisálidas*; aos cinquenta, era denominado como o único, o primeiro de todos. A obra deste extraordinário autor abrangia, praticamente, todos os gêneros literários.

A partir de então, Machado de Assis entraria na fase das grandes obras-primas, que fogem a qualquer denominação de escola literária e que o tornaram o maior escritor das letras brasileiras e um dos maiores autores da literatura de língua portuguesa. De sua maturidade intelectual, vieram as obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), *Dom Casmurro* (1899) e *Quincas Borbas* (1891), entre outras.

Em 1869, casou-se com Carolina Augusta Xavier de Novais. Nessa época, o escritor já era um homem bem-sucedido, com um bom cargo público. Ele assumiria diversos postos durante sua carreira. Seu casamento durou 35 anos. Carolina seria sua companheira, secretária, ajudante na revisão de seus manuscritos e sua enfermeira, ao cuidar de sua saúde (Machado tinha epilepsia). Com a morte da esposa, em 1904, o escritor dedicou-lhe o soneto *Carolina*. Machado de Assis faleceu em 29 de setembro de 1908, no Rio de Janeiro.

A história de Machado de Assis é contada por Paulo Lins. Escritor e roteirista, nascido no Rio de Janeiro, em 1958 ele viveu durante 30 anos na favela carioca Cidade de Deus. Foi integrante do Grupo Cooperativa de Poetas e é autor do livro *Cidade de Deus*, transformado em filme. Também roteirizou o longa-metragem *Quase dois irmãos*, dirigido por Lucia Murat.

2.2.1.1.22 Mãe Aninha (1869-1938)

Filha de africanos, Eugênia Ana dos Santos, a ialorixá Obá Biyi, nasceu em Salvador, em 1869. Mais conhecida como Mãe Aninha, ela cumpriu sua formação religiosa no candomblé do Engenho Velho – a casa de Mãe Nassô –, fundado por volta de 1830 e o primeiro a funcionar regularmente na Bahia. Saiu de lá para formar uma nova casa, o Ilê Axé Opô Afonjá, hoje considerado Patrimônio Histórico Nacional.

Em 1935, Martiniano do Bonfim, uma das personalidades mais respeitadas da comunidade afro-baiana, sugeriu a Mãe Aninha que criasse o Corpo dos Obás de Xangô, que deveria ser integrado por amigos e protetores do terreiro, os quais têm a tarefa de sustentar o axé, tanto materialmente quanto no status. Sua ideia tornou-se real, quando, em 1936, foi instituído o Corpo dos Obás, ou 12 ministros de Xangô do Axé Opô Afonjá. Até hoje são escolhidas pessoas de grande prestígio social para ocupar esse corpo, que na hierarquia do terreiro estão abaixo apenas da mãe de santo e da mãe pequena - a eventual substituta da mãe de santo.

Nas últimas décadas, já ocuparam esse posto os escritores Jorge Amado e Antônio Olinto, os compositores Gilberto Gil e Dorival Caymmi, o artista plástico Carybé e os pesquisadores Vivaldo da Costa Lima e Muniz Sodré, entre outros.

Mãe Aninha sempre lutou para fortalecer o culto do candomblé no Brasil e garantir condições para o seu livre exercício. Segundo consta, por intermédio do ministro Osvaldo Aranha, que era seu filho de santo, Mãe Aninha provocou a promulgação do Decreto Presidencial nº 1202, no primeiro governo de Getúlio Vargas, pondo fim à proibição aos cultos afro-brasileiros em 1934.

Em sua época, foi uma personalidade importante, muito respeitada e popular nos candomblés da Bahia, falecendo em 1938.

A apresentação dessa personalidade é feita por Francisca Xavier Queiroz de Jesus. A atriz, também baiana, natural de Salvador, realizou diversos trabalhos no cinema, teatro e televisão, dos quais se destaca a minissérie *Tenda dos Milagres*, as novelas *Força de um Desejo* e *Pátria Minha* e o filme *Dona Flor e seus dois Maridos*.

2.2.1.1.23 Mãe Menininha do Gantois (1894-1986)

Escolástica Maria da Conceição Nazaré foi o nome de batismo de Mãe Menininha do Gantois. Neta de escravos, ela nasceu em 10 de fevereiro de 1894, na cidade de Salvador. O

Terreiro do Gantois foi fundado por sua bisavó, Maria Júlia da Conceição Nazaré, em 1849. O popular nome do terreiro veio do francês que era proprietário do terreno onde o templo foi construído.

Quando assumiu a liderança do terreiro, escolhida pelos orixás, ainda não tinha 30 anos completos. Nos mais de 60 anos em que liderou o Terreiro do Gantois, como relações-públicas de sua religião, sempre se mostrou disponível para explicar o candomblé a quem se interessasse. Além disso, sempre teve um ótimo relacionamento com governantes, artistas e intelectuais e também conquistou o respeito de líderes de outros terreiros e até de sacerdotes católicos.

Como ialorixá, ela enfrentou a discriminação aos adeptos do candomblé e as invasões da polícia ao terreiro, sofrendo muitas perseguições e violência. A situação só mudaria em 1976, quando o então governador da Bahia, Roberto Santos, sancionou um decreto liberando as casas de candomblé da obtenção de licença e do pagamento de taxas à delegacia de Jogos e Costumes.

O Terreiro do Gantois logo se tornou um dos mais procurados e respeitados da Bahia. Mãe Menininha do Gantois foi a ialorixá mais famosa do país. Recebeu muitos títulos, homenagens e medalhas. Uma das que mais gostava era a dos Filhos de Gandhy, que a nomearam madrinha do afoxé. Em 1972, Dorival Caymmi compôs a famosa música *Oração a Mãe Menininha*. Além dele, Jorge Amado, Antônio Carlos Magalhães, Vinícius de Moraes, Maria Bethânia e Caetano Veloso eram algumas das inúmeras personalidades que se aconselhavam com a ialorixá.

Mãe Menininha morreu em 13 de agosto de 1986, aos 92 anos, na cidade de Salvador. E em 1994, ela é homenageada novamente quando os Correios lançam um selo comemorativo para marcar o centenário de seu nascimento.

Quem conta sua grande trajetória é a filha mais nova de Mãe Menininha, Mãe Carmem de Oxalá, a ialorixá do terreiro do Gantois. Mãe Carmem foi feita aos cinco anos de idade e passou a maior parte de sua vida aprendendo e seguindo os ensinamentos de sua mãe, uma das mães de santo mais conhecidas. Ângela Ferreira é a mais velha das duas filhas de Mãe Carmem e ocupa o cargo de yakekerê da casa, ou seja, a mãe-pequena.

2.2.1.1.24 Mário de Andrade (1893-1945)

Mário Raul Moraes de Andrade nasceu em 9 de outubro de 1893, em São Paulo, filho de Carlos Augusto de Andrade e Maria Luisa Leite de Moraes. De família abastada, era afrodescendente por parte de pai e mãe.

Mário de Andrade foi poeta, romancista, folclorista, crítico de várias artes, músico e pesquisador musical. Durante três décadas, foi o maior símbolo da vanguarda brasileira e um dos maiores renovadores da vida cultural e intelectual do país.

Formado em música no conservatório de São Paulo, tornou-se professor catedrático da mesma. Nos anos 30, criou o Departamento Municipal de Cultura, onde sua atuação política estava voltada para a disseminação de bibliotecas públicas. Também participou da elaboração do Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, na época chamado de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Em 1920, já era integrante do grupo modernista de São Paulo. No ano seguinte publica *Paulicéia Desvairada*, o primeiro livro de poemas modernistas brasileiro. Mário de Andrade foi o teórico do Modernismo e um dos organizadores da Semana de Arte Moderna, em 1922 – o maior evento da história artística brasileira até então. É autor de *Macunaíma*, um dos romances mais comentados da literatura brasileira no século XX. Mas é com o livro de ensaios *A Escrava Que Não é Isaura*, de 1925, que se afirma como um dos grandes teóricos do movimento modernista.

Sua obra gira em torno da música, arte, literatura, etnologia e folclore, além da poesia, das crônicas e romances, como o famoso *Amar, verbo intransitivo*. A marca de sua carreira foi a busca constante de uma expressão artística genuinamente brasileira, de forma a ultrapassar o meramente pitoresco para criar uma identidade nacional na arte.

No dia 25 de fevereiro de 1945, Mário morreu em sua casa, vítima de um enfarte.

O ator, cantor e compositor Jards Macalé é o narrador da biografia de Mário de Andrade. Macalé iniciou sua carreira profissional em 1965, quando tocou violão na montagem paulista do show *Opinião*, no Teatro Ruth Escobar, em São Paulo. Em 1968, estreou no cinema: compôs músicas sobre textos de Mário de Andrade para o filme *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, e participou da trilha sonora de *O Dragão da maldade contra o santo guerreiro*, de Glauber Rocha. Em 1979 lançou o álbum duplo *Banquete dos Mendigos*, gravado ao vivo no Museu de Arte Moderna, no Rio de Janeiro, e proibido pelo regime militar durante seis anos. Em 1991, atuou na novela *Amazônia*, da TV Manchete. Em 1997 musicou os dois últimos poemas que recebeu de Torquato Neto, *Destino de poeta* e *Sim, Não*, além de poema inédito do cineasta Glauber Rocha.

2.2.1.1.25 Milton Santos (1926-2001)

Milton Santos é considerado o maior geógrafo brasileiro. Recebeu mais de 20 títulos de Doutor Honoris Causa, escreveu mais de 40 livros e cerca de 300 artigos científicos. Lecionou nas mais conceituadas universidades da Europa e das Américas e foi o único estudioso fora do mundo anglo-saxão a receber a mais alta premiação internacional em sua especialidade, o Prêmio Vautrin Lud (1994), considerado o Nobel da Geografia. Milton Santos também foi o primeiro negro a obter o título de professor-emérito da Universidade de São Paulo.

Acompanhou o presidente Jânio Quadros em viagem a Cuba, como jornalista, e foi nomeado representante da Casa Civil na Bahia. Na época do golpe de 64, foi despedido da Universidade Federal da Bahia e passou três meses preso em um quartel de Salvador. As agressões físicas sofridas na ocasião quase lhe custaram um olho. Só foi libertado após um princípio de infarto.

Em exílio voluntário, partiu para o exterior a convite de amigos franceses. Por 13 anos lecionou na França, Canadá, Reino Unido, Peru, Venezuela, Tanzânia e Estados Unidos. Retornou ao Brasil em 1977.

Milton foi consultor da Organização das Nações Unidas, da Unesco, da Organização Internacional do Trabalho e da Organização dos Estados Americanos. Também foi consultor em várias áreas junto aos governos da Argélia, Guiné-Bissau e Venezuela. Fez pesquisas e conferências em mais de 20 países, como Japão, México, Índia, Tunísia, Benin, Gana, Espanha e Cuba, entre outros.

Consciente da situação do negro na sociedade brasileira, analisava com acuidade quando dizia: “Tenho instrução superior, creio ser personalidade forte, mas não sou um cidadão integral deste país. O meu caso é como o de todos os negros brasileiros, exceto quando apontado como exceção. E ser apontado como exceção, além de ser constrangedor para aquele que o é, constitui algo de momentâneo, impermanente, resultado de uma integração casual”.

Morreu aos 75 anos, no dia 24 de junho de 2001, na cidade de São Paulo, em decorrência de um câncer de próstata diagnosticado em 1994. Seu último livro, escrito com a professora Maria Laura Silveira, foi publicado em 2001 com o título de *O Brasil: território e*

sociedade no início do século XXI. Na ocasião do lançamento, Milton afirmou que considerava essa obra a síntese de suas ideias.

A trajetória de Milton Santos é contada por Kabengele Munanga. Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo, ele é professor de Antropologia da USP. Nasceu na República Democrática do Congo, antigo Zaire, em 19 de novembro de 1942. Foi o primeiro antropólogo de seu país, de onde saiu pela primeira vez para fazer mestrado na Bélgica. Chegou ao Brasil por convite de um colega, terminou seu doutorado e retornou ao Congo. Em 1980 veio para o Brasil, para assumir a cadeira de Antropologia na Universidade do Rio Grande do Norte. Depois de um ano, mudou-se definitivamente para São Paulo, tomando como sua casa a USP. É autor de importantes trabalhos na área de relações raciais, dos quais se destacam *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial; Negritude: Usos e Sentidos; A Revolta dos Colonizados. O Processo de Descolonização e as Independências da África e da Ásia; e Os Basanga de Shaba. Um Grupo Étnico do Zaire*.

2.2.1.1.26 Paulo da Portela (1901-1949)

Paulo Benjamin de Oliveira nasceu em uma família pobre, no dia 17 de junho de 1901, no bairro da Saúde, Rio de Janeiro. Viveu por muitos anos na Praça Onze, até se mudar para Oswaldo Cruz, subúrbio carioca, no início da década de 20. Nessas comunidades da periferia, conheceu as rodas de pagode, assim como o Jongo e o Caxambu, de tradição banto.

Paulo da Portela foi uma das figuras mais importantes para o surgimento do samba no Rio de Janeiro. Ele contribuiu para que o gênero, como era cultivado nos morros e na praça Onze, ganhasse visibilidade, tornando-se popular e bem-aceito. Ao aproximar artistas, intelectuais e políticos ao universo do samba, ofereceu uma colaboração inestimável para que a classe dominante interagisse com essa expressão artística nascida nas camadas populares da cidade. Sempre defendia a imagem do sambista como artista de respeito e valorizava a educação. Era muito conhecido também por sua elegância e boas maneiras, sempre se vestia de terno, gravata e chapéu. Seu objetivo era desfazer a imagem que a sociedade tinha a respeito dos sambistas, na época associada ao malandro e ao vagabundo.

Muito festeiro, fundou o primeiro bloco de Oswaldo Cruz, o *Ouro Sobre Azul*. Em 1922, ao lado de Antônio Rufino dos Reis e Antônio da Silva Caetano, fundou o bloco *Baianinhas de Oswaldo Cruz*. Foi nessa época que surgiu seu nome artístico, referência à

Estrada do Portela, que servia para diferenciá-lo de outro Paulo, sambista de Bento Ribeiro. Em 11 de abril de 1926, foi fundado o *Conjunto Carnavalesco Escola de Samba de Oswaldo Cruz*, embrião da Portela. A Portela apresentou-se pela primeira vez com o nome *Quem Nos Faz É O Capricho*, no carnaval de 1930. A partir de 1931, passou a denominar-se *Vai Como Pode*, para finalmente assumir, em 1935, o nome G.R.E.S. Portela.

Os sambas de Paulo foram gravados por grandes nomes do rádio, como Mário Reis (*Quem Espera Sempre Alcança*, em 1932) e Carlos Galhardo (*Cantar para Não Chorar*, com Heitor dos Prazeres, em 1937). Em 1941, dividiu com Cartola, seu grande amigo, o programa *A Voz do Morro*, só com sambas inéditos, na rádio Cruzeiro do Sul.

Combatente e propagador da cultura negra, participou de vários comícios do Partido Comunista, embora tenha se candidatado à Câmara Municipal pelo Partido Trabalhista Nacional nas eleições de 1945, da qual saiu derrotado.

Paulo morreu em 31 de janeiro de 1949, vítima de um ataque cardíaco. Seu cortejo fúnebre foi acompanhado por mais de 10 mil pessoas. Depois de sua morte, foi lembrado em várias músicas e teve várias de suas composições regravadas.

O também sambista Neguinho da Beija-Flor é o narrador da história desse importante representante da música brasileira. Filho de músico, o artista ganhou um concurso aos dez anos de idade, ao puxar um samba de Jamelão. Dono de voz potente e afinada, estreou como puxador de samba no bloco Leão de Iguazu, em 1970, transferindo-se para a Beija-Flor de Nilópolis em 1975. Lá criou o bordão "Olha a Beija-Flor aí, gente!" e continua no cargo até hoje. Lançou o primeiro disco em 1980, do qual se seguiram outros, com sucessos como os sambas-enredo *Os Cinco Bailes da História do Rio*; *Aquarela Brasileira*; *Sonhar com Rei Da Leão*; ou sambas-canção, como *Nervos de Aço*. Outros êxitos são *Ângela*; *Divina*; *Magali*, *Esmeralda* e *O Campeão*, sua composição de maior sucesso, cantada em estádios de futebol. Ganhou o Prêmio Sharp em 1991, na categoria "melhor cantor de samba".

2.2.1.1.27 Pixinguinha (1897-1973)

Alfredo da Rocha Vianna Filho nasceu em 23 de abril de 1897, no bairro de Piedade, subúrbio do Rio de Janeiro. De família numerosa e amante da música, cedo conheceria vários instrumentos e aos 11 anos já tocava cavaquinho com seus parentes. Pixinguinha estudou no tradicional colégio São Bento, de onde fugia, segundo Sérgio Cabral, para tocar naquele que

seria o seu primeiro emprego, a casa de chope *La Concha*. Depois disso, apresentou-se em cassinos, cabarés e bares, tornando-se rapidamente muito conhecido nas noites da Lapa, reduto da boemia carioca.

O apelido Pixinguinha foi grafado já em sua primeira composição registrada, em 1914. Assim era chamado desde criança, numa derivação da palavra *pizindin*, originária da língua de sua avó africana. O apelido podia significar *menino bom*, mas a interpretação mais conhecida, segundo o escritor e pesquisador da cultura afro-brasileira Nei Lopes, quer dizer *comilão*, provavelmente a tradução mais correta do termo.

Pixinguinha também se apresentava nos cinemas, com as orquestras que tocavam durante a projeção dos filmes mudos e em peças do teatro. Suas primeiras gravações foram feitas entre 1914 e 1918. Até hoje é reconhecido como um dos melhores flautistas da música brasileira.

Em 1919, o gerente do Cinema Palais, Isaac Frankel, contratou Pixinguinha e seu grupo *Oito Batutas* para tocar na sala de espera do cinema. A banda caiu no gosto do público, apesar de alguma restrição da imprensa que fazia críticas de caráter racista. O repertório era composto de modinhas, choros, canções regionais, desafios sertanejos, maxixes, lundus, corta-jacas, batuques e cateretês. Com o sucesso, o grupo viajou pelo Brasil até 1921. De volta ao Rio, foram tocar no Cabaré Assírio, no subsolo do Teatro Municipal. Lá, conheceram o milionário Arnaldo Guinle, que patrocinou a turnê europeia dos *Oito Batutas*. A temporada, que deveria ser de um mês, acabou durando seis e o grupo voltou bastante influenciado pelo jazz.

Pixinguinha era funcionário da prefeitura desde 1930 e, em 1951, passou a ser professor de música e canto orfeônico, nomeado pelo então prefeito João Carlos Vital. Até se aposentar, foi professor em várias escolas, além de maestro da Companhia Negra de Revista, onde conheceu Albertina da Rocha, aquela que seria sua companheira por toda a vida.

O músico foi o primeiro maestro-arranjador contratado por uma gravadora no Brasil. Ele criou o que hoje são as bases da música brasileira. Foi um excepcional arranjador, compositor e instrumentista, dominava com rara sensibilidade diversos estilos, inclusive internacionais. Escreveu cerca de duas mil músicas, consagrando-se como um dos compositores mais férteis de nossa cultura. Sua canção *Carinhoso* é a mais conhecida. Sua genialidade musical foi reconhecida em vida. A rua onde morava em Ramos ganhou o seu nome e, a convite de Juscelino Kubitschek, almoçou com Louis Armstrong.

Em 17 de fevereiro de 1973, Pixinguinha teve seu segundo enfarte, durante um batizado no qual era padrinho. Apesar de ter sido socorrido às pressas, faleceu aos 74 anos.

Após sua morte o músico recebe mais uma importante homenagem: o dia 23 de abril, seu aniversário, passou a marcar o Dia Nacional do Choro.

Quem conta a história desse grande músico negro brasileiro é Toni Garrido. Cantor e compositor, ele iniciou sua carreira cantando na extinta Banda Bel. Quando o então vocalista do Cidade Negra, Rás Bernardo, saiu do grupo, Toni foi convocado para substituí-lo. Com sua entrada, o Cidade Negra enveredou por um perfil mais pop, estourando músicas como *Aonde Você Mora*. Toni também atuou como ator no *remake* de *Orfeu do Carnaval*.

2.2.1.1.28 Teodoro Sampaio (1855-1937)

Teodoro Sampaio nasceu em 1855 na cidade de Santo Amaro, Bahia. Era filho de uma escrava do engenho Canabrava e, supostamente, do sacerdote Manoel Fernandes Sampaio, que o alforriou no batismo. Há quem registre, no entanto, que seu pai era o senhor de engenho Francisco Antônio da Costa Pinto. O próprio Teodoro, porém, jamais revelou publicamente a verdadeira identidade de seu pai.

Aos dois anos de idade foi entregue a uma senhora da sociedade, D. Inês Leopoldina, que o criou até os nove anos. Aos 10, foi levado para o Rio de Janeiro e internado no colégio São Salvador, onde mais tarde se tornou professor de Matemática, Filosofia, História, Geografia e Latim. Logo depois de formado na Escola Politécnica, em 1877, voltou à Bahia e negociou a alforria de sua mãe e de seus dois irmãos, que ainda eram escravos.

Um dos maiores engenheiros do país, além de geógrafo e historiador, Teodoro foi o primeiro a mapear a região da Chapada Diamantina. Suas anotações ajudaram Euclides da Cunha a escrever *Os Sertões*. Foi também um dos homens públicos de maior importância nos debates e projetos urbanísticos do país, no final do século XIX e início do XX. Hoje, municípios em São Paulo e na Bahia carregam seu nome, além de escolas, túnel, ruas e travessas de cinco bairros da cidade de Salvador e ruas de cidades como Feira de Santana, Curitiba, Londrina, Rio de Janeiro e Santos, entre outras.

Em 1879, foi criada a Comissão Hidráulica do Império, para melhorar os portos e a navegação dos grandes rios do interior brasileiro. Teodoro Sampaio fez parte da equipe, como engenheiro de 2ª Classe, mas seu nome não apareceu no Diário Oficial junto dos demais integrantes, por ser o único negro. Somente após interferência do Senador Viriato de Medeiros é que ele foi incluído no Diário. Em 1881, foi nomeado engenheiro de 1ª Classe.

Posteriormente participou de diversas obras de vulto e também escreveu diversos livros sobre seu ofício.

Em 1904, mudou-se para Salvador, onde se dedicou à execução do Serviço de Água e Esgoto da cidade, entre outras obras. Em 1913, foi eleito orador oficial e membro da comissão de publicação da *Revista do Instituto Histórico Geográfico da Bahia*, na qual teve uma grande produção. De 1922 até 1936, foi Presidente do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia e, em 1927, foi eleito Deputado Federal.

A vida profissional de Teodoro Sampaio pode ser dividida em duas grandes fases. A primeira foi desenvolvida sobretudo em São Paulo, entre 1873 e 1903, e a segunda se deu principalmente em Salvador, de 1905 a 1935. Nos últimos anos de sua vida, dedicou-se ao livro *História da Fundação da Cidade da Bahia*, obra publicada postumamente em 1949. Teodoro morreu antes de completar o último capítulo, em 15 de outubro de 1937, no Rio de Janeiro, onde residia.

A história de Sampaio foi contada pelo escritor e pesquisador Muniz Sodré de Araújo Cabral. O professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem inúmeros livros publicados na área de Comunicação e sobre a temática afro-brasileira, como *Samba, o dono do corpo*, publicado originalmente em 1977 e reeditado em 1998; *Estética do grotesco*; *Antropológicas do espelho*; *Claros e Escuros – identidade, povo e mídia no Brasil*; *Reinventando a Cultura*, *O Império do Grotesco* e *Cidade dos Artistas*. Assumiu a Presidência da Biblioteca Nacional em 2005.

2.2.1.1.29 Tia Ciata - Hilária Batista de Almeida (1854–1924)

Hilária Batista de Almeida nasceu na Bahia em 1854. Aos 22 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, no êxodo que ficou conhecido como diáspora baiana. No Rio, formou nova família ao se casar com João Baptista da Silva, funcionário público com quem teve 14 filhos.

Como todas as baianas da época, era grande quituteira. Começou a trabalhar colocando o seu tabuleiro na Rua Sete de Setembro, sempre vestida de baiana. Com tino comercial, também alugava roupas típicas para o teatro e para o carnaval.

Mãe de santo respeitada, Hilária foi iniciada e concluiu sua formação religiosa no candomblé recebendo o nome de Ciata de Oxum, no terreiro de João Alabá. Em sua casa, as festas eram famosas. Sempre celebrava seus orixás, sendo as festas de Cosme e Damião e de

Nossa Senhora da Conceição as mais prestigiadas. Mas também promovia festas profanas, nas quais se destacavam as rodas de partido-alto, um subgênero do samba que surgiu principalmente nesses espaços e também nas quadras de escola de samba. Era nessas rodas que se dançava o *miudinho*, uma forma de sambar de pés juntos, na qual Ciata era mestra.

A Praça Onze ganhou o apelido de Pequena África, porque era o ponto de encontro dos negros baianos e dos ex-escravos radicados nos morros próximos ao centro da cidade. Lá se reuniam músicos amadores e compositores anônimos. A casa de Tia Ciata, na rua Visconde de Itaúna 117, era a capital da Pequena África. Dos seus frequentadores habituais, que incluíam Pixinguinha, Donga, Heitor dos Prazeres, João da Baiana, Sinhô e Mauro de Almeida, nasceu o samba. A música *Pelo Telefone* foi o primeiro samba gravado, no final de 1916, e virou sucesso no carnaval de 1917.

Em 1935, o então prefeito do Rio, Pedro Ernesto, legalizou as escolas de samba e oficializou os desfiles de rua. Antes disso, sem horário nem percurso fixo, o indispensável era que os grupos passassem pela Praça Onze, pelas casas das “tias” baianas. A casa de Tia Ciata era parada obrigatória, pois era a mais famosa e muito respeitada pela comunidade. Até hoje, as tias são representadas e homenageadas nos desfiles, pela ala das baianas das escolas de samba.

A Cantora e compositora Leci Brandão, que também pode ser considerada uma das mães do samba, é quem conta a história de Tia Ciata. Nascida em Madureira, no Rio de Janeiro, foi criada em Vila Isabel, berço dos grandes sambistas cariocas. Leci foi a primeira mulher a integrar a ala dos compositores da verde-rosa, em 1972. Também é comentarista de desfiles de escola de samba no Rio de Janeiro e em São Paulo. Desde 2003, Leci foi convidada para fazer parte do CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial), órgão ligado à Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), da Presidência da República.

2.2.1.1.30 Zumbi dos Palmares (1655–1695)

Zumbi nasceu em Palmares, em 1655. Era neto da princesa Aqualtune, filha de um importante rei do Congo. Ainda bebê, Zumbi foi aprisionado pela expedição de Brás da Rocha Cardoso e entregue ao padre Antônio Melo, em Porto Calvo. Recebeu o nome de Francisco e uma educação formal. Aos 10 anos, já sabia latim e português e, aos 12, tornou-se

coroinha. A inteligência do menino recebia elogios do padre, segundo relatam registros existentes.

Com 15 anos, Francisco fugiu de volta a Palmares, adotando o nome de Zumbi e passando a fazer parte da Família Real, pois foi adotado pelo então rei Ganga Zumba. A nação palmarina começou a se formar por volta de 1597, com Aqualtune, mãe de Ganga Zumba. Rapidamente, a comunidade cresceu, porque era constantemente alimentada pela chegada de negros fugidos, de índios e de brancos pobres. Palmares chegou a ter 30 mil habitantes e, com sua organização e conseqüente fortalecimento, passou a ser visto como uma ameaça perigosa ao poder colonial. Além de praticarem uma agricultura considerada avançada para os padrões da época, desenvolveram uma atividade metalúrgica organizada para sua defesa e subsistência e chegaram a estabelecer comércio com localidades próximas.

Entre 1596 e 1716, os palmarinos resistiram a 66 expedições coloniais, tanto de portugueses como de holandeses. Foi a maior e mais longa expressão contestatória da escravidão em todo o mundo. De todos os líderes da resistência negra, dois se tornaram conhecidos: Ganga Zumba e Zumbi. O segundo, porém, foi o líder mais famoso da confederação de quilombos de Palmares, que se estendia pelos territórios atuais de Alagoas e Pernambuco.

Ganga Zumba, cansado de muitas guerras, assinou um acordo de paz com os portugueses, em 1678. Isso desagradou uma parte significativa dos quilombolas, que viam a transferência para Cucaú como uma forma de controlar a comunidade, além de não resolver o problema da escravidão. Foi nesse momento que Zumbi rompeu com Ganga Zumba, sendo aclamado Grande Chefe por aqueles que ficaram em Palmares.

Durante um ataque em 1694, Zumbi caiu ferido em um desfiladeiro, o que gerou o mito de que o herói se suicidara para evitar a escravização. No entanto, em 1695, ele voltou a comandar ataques, mostrando que estava vivo.

Depois de 17 anos de combates, Zumbi foi traído por um de seus principais comandantes, Antônio Soares, e assassinado durante expedição de Domingos Jorge Velho, em 20 de novembro de 1695. A cabeça do líder de Palmares foi decepada e levada para Recife, onde foi pendurada em local público até sua total decomposição. O Quilombo resistiu ainda por mais de 30 anos antes de sucumbir definitivamente. Em homenagem a Zumbi, a data de sua morte foi escolhida como Dia Nacional da Consciência Negra.

O narrador da importante história de Zumbi de Palmares é o cantor e compositor Martinho da Vila. Nascido em Duas Barras, RJ, em 12 de fevereiro de 1938, Martinho José

Ferreira é filho de lavradores da Fazenda do Cedro Grande. Sua primeira profissão foi como Auxiliar de Químico Industrial, função aprendida no curso intensivo do SENAI.

Sua carreira artística foi revelada para o grande público no III Festival da Record, em 1967, quando concorreu com a música *Menina Moça*. O sucesso veio no ano seguinte, na quarta edição do mesmo festival, ao lançar a canção *Casa de Bamba*, um dos clássicos de Martinho. Seu primeiro álbum, lançado em 1969, intitulado *Martinho da Vila*, já demonstrava a extensão de seu talento como compositor e músico e incluía obras-primas como *O Pequeno Burguês*, *Quem é Do Mar Não Enjoa* e *Pra Que Dinheiro?*.

ANEXO A**Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e da outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79 - B:

"Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79 -A. (VETADO)"

"Art. 79 -B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' ."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA