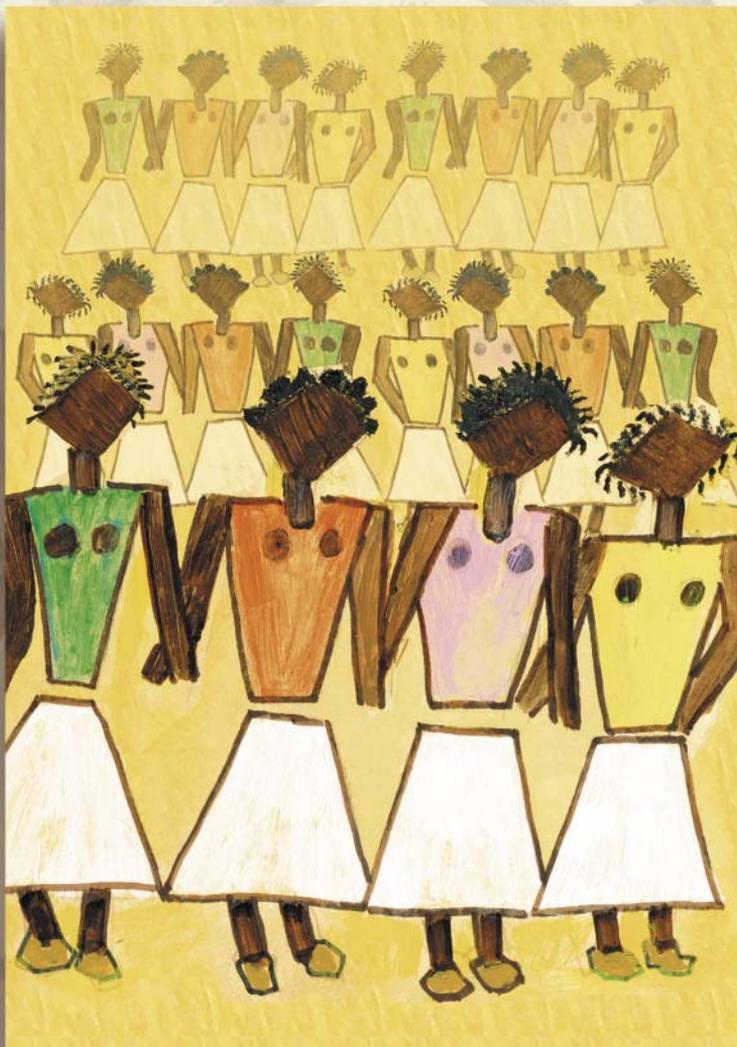


ELES TÊM A CARA PRETA!



Vários autores

A coleção Percepções da Diferença. Negros e brancos na escola é destinada a professores da educação infantil e do ensino fundamental. Seu intuito é discutir de maneira direta e com profundidade alguns temas que constituem verdadeiros dilemas para professores diante das discriminações sofridas por crianças negras de diferentes idades em seu cotidiano nas escolas.

Diferenciar é uma característica de todos os animais. Também é uma característica humana muito forte e muito importante entre as crianças, mesmo quando são bem pequenas, na idade em que freqüentam creches e pré-escolas e começam a conviver com outras observando que não são todas iguais.

Mas como lidar com o exercício humano de diferenciar sem que ele se torne discriminatório? O que fazer quando as crianças se dão conta da diferença entre a cor e a textura dos cabelos, os traços dos rostos, a cor da pele? Como evitar que esse processo se transforme em algo negativo e excludente? Como sugerir que as crianças brinquem com as diferenças no lugar de brigarem em função delas?

Os 10 volumes que compõem a coleção Percepções da Diferença chamam a atenção para momentos em que a diferenciação ocorre, quando se torna discriminatória, e sugerem formas para lidar com esses atos de modo a colaborar para que a auto-estima e o respeito entre crianças sejam construídos.

Os autores discutem conceitos e questionam preconceitos. Fazem sugestões de como explorar as diferenças de maneira positiva, por meio de brincadeiras e histórias, e de leituras que possam auxiliá-los a aprofundar a reflexão sobre os temas, caso desejem fazê-lo.

Para compor a coleção convidamos especialistas e educadores de diferentes áreas. Cada volume reflete o ponto de vista do autor ou da autora de modo a assegurar a diversidade de pensamentos e abordagens sobre os assuntos tratados.

Desejamos que a leitura seja prazerosa e instrutiva.

Gislene Santos

COLEÇÃO PERCEPÇÕES DA DIFERENÇA.
NEGROS E BRANCOS NA ESCOLA

VOLUME 10

ELES TÊM A CARA PRETA

**NEGRAS IMAGENS. MÍDIAS E ARTES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Alternativas à implementação da Lei 10.639/03

*Nosso agradecimento especial à parceria estabelecida com o
Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural da SME
– Secretaria Municipal de Educação – PMSP – Prefeitura do
Município de São Paulo*

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário-Executivo

José Henrique Paim Fernandes

**Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade**

André Luiz Figueiredo Lázaro

**COLEÇÃO PERCEPÇÕES DA DIFERENÇA.
NEGROS E BRANCOS NA ESCOLA.**

Apoio:

Ministério da Educação - Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)
Programa UNIAFRO.

Realização:

NEINB - Núcleo de Apoio à Pesquisas em
Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro,
da Universidade de São Paulo - USP.
Coordenação da coleção: Gislene Aparecida dos Santos
Projeto gráfico: Jorge Kawasaki
Pinturas das capas: Zulmira Gomes Leite
Ilustrações: Marcelo d'Salete
Editoração: Nove&Dez Criação e Arte
Revisão: Lara Milani

ISBN 978-85-296-0082-6 (Obra completa)

ISBN 978-85-296-0092-5 (Volume 10)

Impresso no Brasil

2007

Sumário

Introdução	11
CAPÍTULO I - Práticas educomunicativas e teorias Interdisciplinares no combate ao racismo - <i>Rosangela Malachias</i>.....	13
Plano de aula	13
Referências bibliográficas	14
Texto explanativo	15
CAPÍTULO II - A mídia no espaço escolar - <i>Luciene Cecília Barbosa</i>	29
Plano de aula	29
Texto explanativo	31
Referências bibliográficas	33
CAPÍTULO III- Desconstruindo Mitos - <i>Antonio Carlos Malachias</i>	34
Proposta para oficina.....	34
Texto explanativo	36
Referências bibliográficas	41
CAPÍTULO IV - Os grandes reinos africanos antes das invasões européias - <i>Dilma de Melo Silva</i>	45
Plano de aula	45
Referências bibliográficas	46
CAPÍTULO V - Arte Africana e Afro-Brasileira em Leitura de Imagens - <i>Reinaldo Reis Alves</i>.....	47
Plano de aula	47
Referências bibliográficas	49
CAPÍTULO VI - A Escola, o Currículo e as Identidades Raciais: Compreendendo a Presença das Crianças Negras na Escola - <i>Alexsandro Santos</i>	49
Glossário da coleção	56

PLANO DA OBRA

A coleção *Percepções da Diferença. Negros e brancos na escola* é composta pelos seguintes volumes:

1 - Percepções da diferença. Autora: Gislene Aparecida dos Santos

Neste volume são discutidos aspectos teóricos gerais sobre a forma como percebemos o outro. Para além de todas as diretrizes pedagógicas, lidar com as diferenças implica uma predisposição interna para repensarmos nossos valores e possíveis preconceitos. Implica o desejo de refletir sobre a especificidade das relações entre brancos e negros e sobre as dificuldades que podem marcar essa aproximação. Por isso é importante saber como, ao longo da história, construiu-se a ideologia de que ser diferente pode ser igual a ser inferior.

2 - Maternagem. Quando o bebê pelo colo. Autoras: Maria Aparecida Miranda e Marilza de Souza Martins

Este volume discute o conceito de maternagem e mostra sua importância para a construção da identidade positiva dos bebês e das crianças negras. Esse processo, iniciado na família, continua na escola por meio da forma como professores e educadores da educação infantil tratam as crianças negras, oferecendo-lhes carinho e atenção.

3 - Moreninho, neguinho, pretinho. Autor: Luiz Silva - Cuti

Este volume mostra como os nomes são importantes e fundamentais no processo de construção e de apropriação da identidade de cada um. Discute como as alcunhas e os xingamentos são tentativas de desconstrução/desqualificação do outro, e apresenta as razões pelas quais os professores devem “decorar” os nomes de seus alunos.

4 - Cabelo bom. Cabelo ruim. Autora: Rosângela Malachias

Muitas vezes, no cotidiano escolar, as crianças negras são discriminadas negativamente por causa de seu cabelo. Chamamentos pejorativos como “cabeça fuá”, “cabelo pixaim”, “carapinha” são naturalmente proferidos pelos próprios educadores, que também assimilaram estereótipos relativos à beleza. Neste volume discute-se a estética negra, principalmente no que se refere ao cabelo e às formas como os professores podem descobrir e assumir a diversidade étnico-cultural das crianças brasileiras.

5 - Professora, não quero brincar com aquela negrinha! Autoras: Roseli Figueiredo Martins e Maria Letícia Puglisi Munhoz

Este volume trata das maneiras como os professores podem lidar com o preconceito das crianças que se isolam e se afastam das outras por causa da cor/raça.

6 - Por que riem da África? Autora: Dilma Melo Silva

Muitas vezes crianças bem pequenas já demonstram preconceito em relação

a tudo que é associado à África: música, literatura, ciência, indumentária, culinária, arte... culturas. Neste volume discute-se o que pode haver de preconceituoso em ler desses conteúdos. Apresentam-se ainda elementos que permitem uma nova abordagem do tema artes e africanidades em sala de aula.

7 - Tímidos ou indisciplinados? Autor: Lúcio Oliveira

Alguns professores estabelecem uma verdadeira díade no que diz respeito à forma como enxergam seus alunos negros. Ora os consideram tímidos demais, ora indisciplinados demais. Neste volume discute-se o que há por trás da suposta timidez e da pretensa indisciplinada das crianças negras.

8 - Professora, existem santos negros? Histórias de identidade religiosa negra. Autora: Antonia Aparecida Quintão

Neste volume se discutem aspectos do universo religioso dos africanos da diáspora mostrando a forma como a religião negra, transportada para a América, foi reconstituída de modo a estabelecer conexões entre a identidade negra de origem e a sociedade à qual esse povo deveria se adaptar. São apresentadas as formas como a população negra incorporou os padrões do catolicismo à sua cultura e como, por meio deles, construiu estratégias de resistência, de sobrevivência e de manifestação de sua religiosidade.

9 - Brincando e ouvindo histórias. Autora: Sandra Santos

Este volume apresenta sugestões de atividades, brincadeiras e histórias que podem ser narradas às crianças da educação infantil e também aspectos da História da diáspora africana em território brasileiro, numa visão diferente da abordagem realizada pelos livros didáticos tradicionais. Mostra o quanto de contribuição africana existe em cada gesto da população nacional (descendentes de quaisquer povos que habitam e colaboraram para a construção deste país multiétnico), com exemplos de ações, pensamentos, formas de agir e de observar o mundo. Serve não só a educadores no ambiente escolar, mas também ao lazer doméstico, no auxílio de pais e familiares interessados em ampliar conhecimentos e tornar mais natural as reações das crianças que começam a perceber a sociedade e seu papel dentro dela.

10 - Eles têm a cara preta. Vários autores

Este exemplar apresenta práticas de ensino que foram compartilhadas com aproximadamente 300 professores, gestores e agentes escolares da rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. Trata-se da Formação de Professores intitulada Negras imagens. Educação, mídia e arte: alternativas à implementação da Lei 10.639/03, elaborada e coordenada por pesquisadoras do NEINB/USP simultânea e complementarmente ao projeto Percepções da Diferença Negros e brancos na escola.

Agradecemos:

Às Pesquisadoras do NEINB/USP e Autoras do Projeto “Negras Imagens. Mídias e Artes na Educação Infantil” - Dra. Rosângela Malachias e doutoranda Luciene Cecília Barbosa.

À Pesquisadora do NEINB/USP, Profa. Dra. Antonia Aparecida Quintão dos Santos Cezerilo, pela coordenação da Formação em Campo Limpo.

À Dra. Rosângela Malachias pela coordenação da Formação em Pirituba. e a Profa. Dra. Dilma de Melo Silva pela coordenação do Núcleo Artes.

Aos Pesquisadores Alessandro do Nascimento Santos, Antonieta Vilella, Antonio Carlos Malachias, Karina Fanny Fernandes Arias, Maria Cecília Calaça, Reinaldo Reis Alves, Sandra Santos, pela participação e aulas ministradas.

Ao apoio das Estagiárias, Adriana Moreira, Elis Regina Feitosa do Vale - Oficina de Literatura. À Rafael da Silva – registro histórico e fotográfico. À Inajá da Conceição, Sirlene de Oliveira e Álvaro Santos – pelas Oficinas de Dança Afro e à Maria Lúcia Cesário – Oficinas de Tranças Afro.

Nosso agradecimento especial à parceria estabelecida com o Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural da SME – Secretaria Municipal de Educação – PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo, coordenado pela Dra. Rachel de Oliveira e pela Profa. Rosana de Souza.

À Lilian Borges e toda Equipe Multimeios da SME, pela filmagem de ambas Formações.

À artista plástica Zulmira Gomes Leite, que gentilmente concebeu o quadro Negras Imagens, que ilustrou os convites e o DVD da Formação de Professores.

Finalmente agradecemos às/aos Gestoras(es), Professoras(es), Agentes e Educadoras(es) da Coordenadoria de Educação de Pirituba e da Coordenadoria de Educação de Campo Limpo, por sua confiança e disponibilidade ao aprendizado.



Projeto gráfico: Jorge Kawasaki

Diretor de Arte e designer gráfico, iniciou a carreira em 1974, trabalhou em empresas como Editora Abril e Editora Globo. Criou e produziu vários projetos como colaborador na Young&Rubican, Salles, H2R MKT, Editora K.K. Shizen Hosoku Gakkai (Tôquio, Japão), entre outras.

Pinturas das capas: Zulmira Gomes Leite

Teóloga, Artista Plástica, Acadêmica da Academia de Letras, Ciências e Artes da Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo. Assina as Obras de Artes como Zul+.

Ilustrações internas: Marcelo d’Salette

É ilustrador e desenhista / roteirista de histórias em quadrinhos. Ele mora em São Paulo, capital, estudou comunicação visual, é graduado em artes plásticas e atualmente mestrando em História da Arte. Seu tema de estudo é arte afro-brasileira. Ilustrou os livros infantis Ai de tí, Tietê de Rogério Andrade Barbosa; Duas Casas, de Claudia Dragonetti; entre outros. Participou da Exposição Conseqüências do Injuve, Espanha, 2002; da Exposição de originais da revista Front no FIQ, MG, 2003; e da Exposição Ilustrando em Revista, Editora Abril, 2005. Foi finalista do Concurso Folha de Ilustração 2006.

Rosangela Malachias, Luciene Cecília Barbosa,
Antonio Carlos Malachias, Dilma Melo Silva,
Reinaldo Reis Alves, Alessandro Santos

VOLUME 10

ELES TÊM A CARA PRETA

**NEGRAS IMAGENS. MÍDIAS E ARTES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Alternativas à implementação da Lei 10.639/03

COLEÇÃO PERCEPÇÕES DA DIFERENÇA.
NEGROS E BRANCOS NA ESCOLA

Organização
Gislene Aparecida dos Santos

1ª edição
São Paulo
Ministério da Educação
2007



NEGRAS IMAGENS. MÍDIAS E ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alternativas à implementação da Lei 10.639/03

INTRODUÇÃO

O volume *Eles têm a Cara Preta* da coleção “Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola” apresenta textos e planos de aula utilizados no curso *Negras Imagens. Mídias e Artes na Educação Infantil. Alternativas à implementação da Lei 10.639/03*.

Este curso foi elaborado pelas pesquisadoras Luciene Cecília Barbosa e Rosângela Malachias, sendo coordenado por Malachias e Antônia Aparecida Quintão Cezerilo, todas integrantes do Núcleo de Apoio à Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro - NEINB - da Universidade de São Paulo.

O curso *Negras Imagens* foi selecionado, dentre outras propostas, pelo Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural, da Secretaria Municipal da Educação (SME) 1 por focar a Mídia como espaço crítico e inerente ao processo educativo. A formação visou atingir os seguintes objetivos: (a) construir alternativas didáticas para a consolidação da igualdade étnico-racial nos espaços de educação infantil; (b) promover a compreensão teórica e a aplicação prática da

Educomunicação como alternativa de combate ao preconceito na sala de aula; e (c) propiciar a reflexão sobre a produção plástica africana e afro-brasileira.

Dentro destas perspectivas, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar novos conhecimentos fundamentados na cosmovisão africana, cujo princípio é o axé (a força vital que estabelece a interconexão entre todos os seres vivos, que compõem o universo: os humanos, os não humanos e a natureza). Os elos desta conexão são preservados quando consideramos o conhecimento como um tecido simbolicamente único, cuja beleza é a diversidade que se expressa no modo dos diferentes povos sentir e interpretar o mundo.

Vale ressaltar que o curso *Negras Imagens. Mídias e Artes na Educação Infantil* configurou-se num braço de intervenção de um Projeto maior - o “Percepções da Diferença” – desenvolvido paralela e simultaneamente pelo NEINB/USP.

Desse modo, o Núcleo pôde desenvolver e intercambiar práticas de ensino compartilhadas com aproximadamente 300 professoras(es), gestoras(es) e agentes escolares lotadas(os) nas Coordenadorias de Educação de Pirituba, zona oeste e Campo Limpo, zona sul da cidade de São Paulo. O processo de Formação envolveu pesquisadoras(es) acadêmicas(os), estudantes estagiários(as), docentes, educadoras(es) eicineiras(os) com notório saber e as/os profissionais de ensino de ambas Coordenadorias de Educação. Juntas, as CEs representam centenas de Equipamentos educacionais constituídos em CEIs (Centros de Educação Infantil) e EMElS – Escolas Municipais de Educação Infantil, vinculadas à SME – Secretaria Municipal de Educação.

Esta ação, somada às outras da mesma natureza que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural da SME, contribui paulatinamente para derrubar as barreiras subjacentes no currículo da escola brasileira e que, a despeito da composição étnico-cultural do país, sempre privilegiaram os conhecimentos de origem européia, considerados universais, em detrimento dos saberes indígena e africano.

Nosso desafio é propiciar outros momentos de reflexão, aprendizado e parceria para, assim, transformar em processo pedagógico a Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inserir a história da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar e no contexto brasileiro, ainda permeado por severas discriminações.

Rachel de Oliveira – SME /Grupo de Educação para a Diversidade Étnico – Cultural

Rosangela Malachias – NEINB/USP.

CAPÍTULO I - PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E TEORIAS INTERDISCIPLINARES NO COMBATE AO RACISMO

Rosângela Malachias

PLANO DE AULA

Público-alvo: professores da rede pública, agentes escolares e educadores em geral das Coordenadorias de Educação de Pirituba (zona oeste) e de Campo Limpo (zona sul).

Tempo mínimo previsto: 4 horas por aula.

Formato: (a) exposição teórica com exibição de filme (cerca de 20 minutos); (b) oficinas com exposição teórica, filme, trabalho em equipes.

Estrutura necessária: para o formato (a), sala e/ou auditório; para o formato (b), sala que possibilite dinâmicas de grupo.

Equipamentos: TV, vídeo, CD player, flip chat (ou folhas grandes de papel par-do), lousa, canetas piloto, jornais, revistas.

Justificativa

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) recomendam abordagens que contemplem a diversidade étnica do país, e a Lei 10.639 de 10/1/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Ambas as legislações favorecem o oferecimento dessa disciplina e de oficinas que objetivam a formação de educadores no âmbito das relações étnico-raciais travadas no Brasil.

O conteúdo da palestra introdutória e das oficinas aborda a trajetória dos movimentos negros na cidade de São Paulo, do início do século XX à contemporaneidade (1910-2004), exemplificando como a educação tem sido a principal meta de sua ação para a inclusão.

Detalhamento da aula

Discriminações negativas de raça, gênero ou classe são culturalmente aprendidas e propagadas na família, na escola, na sociedade e nos meios de comunicação. Para combatê-las, há que querer mudar, primeiro individualmente, pois muitas vezes os agentes do preconceito, do racismo e da discriminação negativa não se reconhecem como tal.

A formação continuada dos educadores possibilita a sensibilização individual

e a constatação da necessidade e viabilidade da intervenção, que pode ser construída coletivamente na sociedade e na instituição escolar.

Para tanto, servimo-nos metodologicamente da interdisciplinaridade para revisar a história e, reflexivamente, com auxílio das demais ciências humanas, para centralizar a educação e a comunicação como eixos imprescindíveis para a construção de uma sociedade inclusiva, que respeite as diferenças e construa a igualdade no exercício dos direitos.

Objetivos

· oferecer subsídios teóricos (e práticos) aos professores de diferentes disciplinas, para que, em sala de aula, possam ter instrumentos e argumentos contrários ao racismo e ao preconceito.

· construir, coletiva e criticamente, alternativas de “mediação” e “educomunicação”.

Metodologia

(1) A (re)leitura dos Direitos Humanos (fundamentais) e a sua inerência ao conceito de desenvolvimento humano.

(2) A análise de imagens e mensagens comunicacionais que evidenciam a discriminação “negativa” de raça/etnia e gênero.

(3) O exercício dos quatro pilares da educação (J. Delors), definidos pela Unesco, que embasam metodologicamente a prática da inclusão social e do respeito à pluralidade cultural.

(4) O conhecimento e propagação de conceitos internacionalmente usados pelos movimentos sociais: ação afirmativa, empowerment, advocacy.

Referências bibliográficas

ANDREWS, George Reid. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil. In: SOUZA, Jessé (Org.). Multiculturalismo e racismo - uma comparação Brasil e Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

BLAJBERG, Jennifer Dunjwa. O legado do apartheid formal e os desafios enfrentados na reconstrução e desenvolvimento da África do Sul - 1994-1995. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias de combate ao racismo. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELORS, Jacques. Educar para o futuro. In: Correio da Unesco. Edição portuguesa, junho/1996, p. 6-11.

_____ et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. 4ª ed. Brasília/São Paulo: MEC/Unesco/Cortez, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. 16ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: Revista educação e realidade. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 18, no. 2 - jul./dez./1993, p. 63-72.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: Edusc, 2001.

MALACHIAS, Rosângela. Os sonhos podem acontecer. Teorias e práticas à ampliação do discurso preventivo ao abuso de drogas com a inclusão de jovens, negros e mulheres. Tese de doutorado, São Paulo, ECA/USP, outubro de 2002.

_____ A visibilidade e a vulnerabilidade da juventude negra. São Paulo: CEBRAP/NOVIB, 1998.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília: Unesco, 2000.

ROLAND, Edna. Gênero e raça e a promoção da igualdade. Brasília: Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

SANT'ANNA, Wania. Relações raciais no Brasil: entre a unanimidade e a paralisia. In: Perspectivas em saúde e direitos reprodutivos. Informativo semestral. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, maio/2001, no. 4, ano 2, p.53-68.

LERNER, Julio (Org.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

TEXTO EXPLANATIVO

Movimentos negros: passado e presente. Resistências e conquistas²

O presente texto objetiva ilustrar o quanto, no Brasil, as mobilizações políticas e culturais de personagens e instituições negras, particularmente na cidade de São

Paulo, sempre pautaram como perspectiva política a integração à sociedade, o direito à educação, ao trabalho e, fundamentalmente, o respeito à cultura de matriz africana.

Para não cairmos na armadilha de idealizar e/ou demonizar a África, partiremos de olhares externos direcionados a momentos históricos que demarcam a importância desse continente e dos movimentos negros do início do século XX, e de como, transculturalmente, se utilizaram de aportes africanos como a família, a terra e a palavra para propagar seus discursos em prol de uma integração negada pelo racismo.

Objetivos desta proposta

No Brasil, falar de racismo, discriminação e preconceito racial não é algo tão simples, considerando a crença no mito da democracia racial, ainda presente na mentalidade de muitos brasileiros. Falar de práticas racistas, na escola, também não é fácil, porque o tema obriga a um olhar interiorizado de cada agente educativo, que precisa assumir suas limitações e dificuldades no relacionamento com a diferença.

Por isso, sugerimos como caminho didático ao enfrentamento das relações raciais o exercício dos quatro pilares da educação (Delors, 2001) abaixo comentados.

Aprender a conhecer a diferença e a cultura de outros grupos, sem hierarquizações e preconceitos.

Aprender a conviver, exercitando a tolerância e o respeito intercultural.

Aprender a fazer, promovendo aulas, exercícios, oficinas, seminários que contemplem o conhecimento bibliográfico alusivo à cultura e à história da população negra no Brasil e no mundo.

Aprender a ser, reconhecendo em si as posturas preconceituosas em relação a negros, mulheres, homossexuais, nordestinos, pobres... E, a partir dessa autocrítica, agir, cotidianamente, em prol da superação. O aprender a ser é um exercício pessoal necessário que contagia a coletividade em nosso entorno.

Passos metodológicos

No momento inicial de nossas oficinas³ convidamos os educadores a participarem atentamente ouvindo e exercitando mental e dinamicamente a dialética histórica, ou seja, a atentarem para a perspectiva espaço/tempo, passado/presente. Esse exercício propicia a compreensão da influência internacional nas lutas sociais e políticas travadas no Brasil, em especial na cidade de São Paulo, em diferentes períodos do século XX e da contemporaneidade.

A oficina também apresenta exemplos de valores tradicionais, presentes no continente africano no período pré-colonial (a terra, a palavra, a família...), que após a chegada dos europeus sofreram e ainda sofrem profundas transformações. Para que tais valores sejam apreendidos, solicitamos à audiência que se esforce em conceber uma visão de mundo outra, diferenciada, não-ocidental. Caso contrário, fica muito difícil compreender as dimensões subjetivas e objetivas da violência perpetrada pela Europa contra os povos africanos quando da partilha da África.

A interdisciplinaridade (que aproxima disciplinas diferentes a partir de temas geradores comuns) pauta a nossa narrativa, que emprega técnicas metodológicas educacionais⁴: filmes, recortes de jornais, transparências, data-show, dados e indicadores históricos, sociais e econômicos. O poder midiático na propagação de mensagens é inegável. Por isso, se essas mensagens são mediadas com reflexão, podem combater estereótipos e auxiliar na elaboração de novas mentalidades, desprovidas de pré-noções.

Movimentos negros: definição

Concebemos como movimento negro todas as atitudes de resistência à opressão da colonização européia na África, da escravização e das práticas racistas decorrentes desses acontecimentos em outras partes do mundo. Incluímos nessa concepção o ato de pensar (a resistência) e a concretização desse pensamento, em forma de luta, rebelião, fuga, quilombismo, banzo, suicídio, trabalho, arte, música, alimento, religiosidade e tantas criações transculturais subjetivas e objetivas da presença negro-africana no mundo.

Para o falecido jornalista Hamilton Cardoso⁵, as entidades negras são consequência direta de uma confluência entre o movimento abolicionista, as sociedades de ajuda e de alforria e dos agrupamentos culturais negros. Seu papel é o de legitimar a existência do negro dentro da sociedade, diante da legislação. Elas reúnem os negros oficialmente, de forma independente, para praticar o lazer e suas culturas específicas. Escondem no seu interior pequenas organizações familiares de ajuda e solidariedade, para o desenvolvimento social. Reproduzem, em muitas de suas atividades sociais, os sistemas dominantes de organização social (Apud Gonzales e Hasenbalg, 1982, p. 21).

Lélia Gonzales, ao escrever *Movimento ou movimentos negros?* (1982, p. 18-20), explica que a forma plural representa a diversidade de caminhos seguidos por diferentes organizações ou entidades na luta anti-racista. Ao usar o termo no singular, Gonzales não abre mão da sua essência plural.

Assim, tanto as pessoas comuns, agentes autônomas e anônimas, quanto aquelas inseridas nas organizações politicamente estruturadas abriram e calçaram os

caminhos que conduziram o Estado brasileiro ao reconhecimento da legitimidade das reparações aos povos afro-descendentes e indígenas.

Governo reconhece o racismo

Os discursos contemporâneos de resistência emanados pelos movimentos negros caminham dialeticamente no tempo e passam a reelaborar, construir e se apropriar de novos conceitos⁶ (anos 80 e 90) ligados aos Direitos Humanos e utilizados na intervenção do ativismo internacional, neste novo milênio, também pelos movimentos feminista, homossexual, indígena etc.

Até chegarmos a essa “globalização” de lutas sociais, os caminhos trilhados pela militância negra em São Paulo foram árduos e valeram-se da constante busca de parcerias, nacionais e internacionais, para fortalecer sua crença de que a falada democracia racial brasileira era inexistente. Essa máscara deveria cair para desvendar as faces do racismo e, quiçá, elaborar alternativas para transformar o mito em fato.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é resultado das mobilizações históricas dessa militância social negra. Dentre as questões introdutórias que pautam a Lei 10.639 destacamos que a história da África deve contemplar “(...) as relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora (...), vida e existência cultural dos africanos e seus descendentes fora da África”⁷.

O legado de povos historicamente excluídos deve então ser revisto, relatado, tornado visível. Para tanto, além da necessária recorrência às bibliografias existentes, novas devem ser produzidas, preferencialmente pautadas pelos próprios agentes históricos. Narramos, portanto, fatos ocorridos no país e no exterior protagonizados por ativistas dos movimentos negros que o ensino fundamental e médio ignoram.

A imagem da África, por exemplo, sempre foi utilizada pelos movimentos negros, em diferentes épocas, como espaço positivo e identitário, como pátria-mãe, numa resposta de resistência à maneira como o continente passou a ser identificado e propagado ao mundo, ou seja, como sinônimo⁸ de selvageria, pobreza, subdesenvolvimento. Tamanha negatividade promovia, de forma inversa, a resistência negra de lideranças internacionais, que apresentavam uma visão respeitosa para com a pátria dos povos negros, ora idealizada como o local de retorno, ora reconhecida como berço da humanidade, sobretudo por sua antiguidade e produção artístico-escultórica e arquitetônica.

Ao relatarmos esses fatos, relevantes no avanço das conquistas sociais dos negros e demais cidadãos, notamos a surpresa com que muitos educadores os recebem, salientando o seu desconhecimento.

A começar pela postura do governo federal nos últimos dez anos, gestões de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, podemos constatar o aumento de medidas direcionadas às populações indígenas e afro-descendentes. Isso não é mero acaso.

Em 2001, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, o governo federal assumiu o compromisso de promover políticas de ações afirmativas direcionadas à população negra. Poderíamos então afirmar que nesse ato oficial o Estado brasileiro reconheceu o direito dos negros 9, nacional e internacionalmente.

Porém, cabe ressaltar que antes da III Conferência, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, numa atitude até então inédita, reconheceu o racismo vigente no país. Em 1996, em Brasília, aconteceu o 1o. Seminário sobre Ações Afirmativas, que comparou experiências vivenciadas nos Estados Unidos e na África do Sul países reconhecidamente segregacionistas. Pesquisadores, estudiosos, jornalistas e ativistas do movimento negro tomaram conhecimento da intenção governamental de reconhecer oficialmente a existência do racismo no Brasil e de elaborar políticas compensatórias destinadas aos afro-brasileiros população negra. Criou-se um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) responsável por essa missão. Todavia, o GTI não recebeu dotação orçamentária para tanto10.

Um ano antes, em 1995, durante as comemorações do tricentenário de Zumbi dos Palmares, entidades do movimento negro de todo o Brasil haviam promovido, em Brasília, uma marcha11 política que exigia do governo uma pauta de políticas públicas efetivas de combate ao racismo.

Em 1996, o governo FHC lançou o seu Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), outra ação inovadora que favoreceu a imagem do país no exterior. O PNDH apresentou políticas públicas específicas a grupos historicamente excluídos (negros, indígenas, mulheres, jovens, portadores de deficiência, idosos...) a serem implementadas pelo governo federal visando à minimização e futura erradicação das desigualdades.

As conquistas sociais observadas nas ações governamentais são as respostas de anos de mobilização negra e de outros movimentos sociais, todavia, a transformação das reivindicações em leis, conquista inegável, não garante a sua prática. Por isso, quando o ativismo social apresenta as suas armas, que necessariamente não são de fogo, a história se movimenta, e essa dinâmica, que envolve o passado e o presente, deve ser propagada e vivida. Assim se constrói um futuro diferente.

Movimentos negros. Uma síntese de sua ação na história12

No início do século XX, no contexto histórico internacional, temos a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917) seguida dos expurgos

stalinistas. Alemanha, Itália e Espanha são palcos da ascensão nazifascista. Nos Estados Unidos, o período de depressão, pós-crack da Bolsa de Nova York (1929), atinge a todos e, em especial, os afro-americanos que sofrem a violência do racismo e da segregação.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) tenha sido proclamada no pós-Segunda Guerra, o racismo antinegro dos EUA continuaria fazendo vítimas.

No Brasil, no período pós-Abolição, a Imprensa Negra paulista surge como porta-voz de um grupo que buscava a sua integração à sociedade que o excluía. Em 1916 é fundado o periódico *O Menelike*, cujo teor manifestava uma consciência racial nascente. Surgem depois *O Bandeirante* (1918), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *O Kosmos* (1924), *O Elite* (1924), *O Patrocínio* (1925), *Auriverde* (1928). A fase mais combativa da Imprensa Negra começa após a fundação do jornal *O Clarim* pelos jovens José Correia Leite e Jayme Aguiar (ambos fundadores da Frente Negra Brasileira), que depois muda seu nome para *O Clarim da Alvorada*.

Esses jornais pautavam o cotidiano da comunidade¹³ e sugeriam normas de conduta (comportamento, higiene, postura etc.) que, numa análise superficial, descontextualizada, poderiam ser interpretadas como preconceituosas, todavia, na época, representavam a tentativa de “educar” os leitores e garantir-lhes um tratamento digno por parte da sociedade branca dominante.

A poesia era uma das expressões artísticas priorizadas nas edições desses periódicos. Versos políticos e/ou românticos eram publicados, além das lutas em prol da valorização da África, da mocidade e da mulher negra. Correia Leite e seus contemporâneos trabalharam para a realização do 1o. Congresso da Mocidade Negra e também para a construção de um monumento em homenagem à mãe negra. É interessante descobrir que, embora esse monumento tenha sido erigido no centro da cidade de São Paulo, ele não agradou aos seus idealizadores, pois a mulher esculpida, que ainda hoje pode ser vista em frente à igreja do Rosário dos Homens Pretos, não correspondia à imagem bela e altiva já escolhida pelos jovens negros que compunham esse movimento.

Em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) é “fundada, como o primeiro movimento negro de cunho político do país. Os jovens negros Correia Leite, Gerônimo de Moraes, Raul Amaral, Arlindo e Isaltino Veiga dos Santos integram a liderança da entidade” (Malachias, 1996, p. 34-35). De maneira autodidata ou por apadrinhamento que lhes garantia o acesso educacional, eles se tornaram poetas e escritores responsáveis pela Imprensa Negra paulista. Esses personagens eram militantes e almejavam a “integração da população negra, recém-liberta da escravidão, à sociedade nacional”.

Em 1944 nasce o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias

Nascimento, que contava com a participação da então jovem (e premiada)¹⁴ atriz Ruth de Souza. O TEN inova o texto e a linguagem teatral, trazendo temáticas sobre preconceito racial e contando histórias de líderes negros invisibilizados na história oficial, promovendo, desse modo, uma intervenção educativa contra a ideologia vigente.

O golpe militar de 1964 leva Abdias Nascimento ao exílio nos Estados Unidos, no momento em que a juventude negra norte-americana lutava por direitos civis e se dividia entre a luta pacífica (discurso da não-violência pregado por Martin Luther King Jr.) e a luta armada (a “arma” legal, representada pelo reconhecimento da Constituição norte-americana do direito ao porte de arma, do direito à observação do trabalho policial e à identificação do número de registro desse policial em casos de violência) que os Black Panthers (Panteras Negras) e seu líder, Malcom X, utilizavam.

Abdias e outros jovens brasileiros se identificam com a mobilização internacional que agita os anos 60 (Guerra do Vietnã, luta pelo direito ao ensino gratuito na França, Revolução Cubana, guerrilha no Brasil contra o golpe).

Nos anos 70, na África, a juventude luta pela independência de seus países, que ainda mantinham o status de colônias européias. Jovens líderes como o congolês Patrick Lumumba e o sul-africano Stevie Biko também sensibilizam a juventude negra internacional, que passa a se interessar pelas lutas independentistas. Jovens afro-brasileiros decidem colaborar com a luta de Angola e, numa missão internacional, passam a trabalhar nesse país. Observa-se que algumas lideranças do movimento negro brasileiro optam pela adoção de pseudônimos africanos, numa forte expressão identitária e, no plano familiar, registram seus filhos em cartório com nomes de diferentes etnias¹⁵ da África.

Em 1978, na cidade de São Paulo, o jovem Robson Silveira da Luz foi espancado e assassinado por policiais quando retornava para sua casa. Os jornais deram espaço à manifestação que ocupou as escadarias do Teatro Municipal paulistano, dando respaldo à contradição entre o discurso oficial da democracia racial e a ação violenta da polícia, para quem “ser negro” significava “ser suspeito”. Nasce aí o MNU (Movimento Negro Unificado)¹⁶, a primeira organização do movimento negro a ter amplitude e representação nacionais, assumindo, até, uma postura denominada “de esquerda”.

O crescimento da militância sensibilizou pesquisadores, que já tinham nas obras de Fernandes, Bastide e Ianni (anos 50, 60 e 70) indicativos da desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira, numa perspectiva socioeconômica e, portanto, inerente ao conceito de “classe”, por oposição à perspectiva culturalista (anos 30-40) adotada por Gilberto Freyre, considerado o ideólogo do mito das três raças¹⁷.

O respaldo da academia foi também decisivo para demonstrar, no plano das

idéias – aqui entendidas como ideologia produzida pela universidade, espaço institucional de legitimação do poder –, a inexistência da democracia racial. A ampliação dos estudos sobre a escravidão negra no Brasil e nos países do Caribe favoreceu a comparação de sistemas e o conhecimento das trajetórias de afro-descendentes em outras partes do mundo.

Dinâmica histórica. Presente e passado

A Lei 10.639 surge como medida que favorece a implementação de ações educativas voltadas ao estudo, conhecimento e valorização da história e cultura africanas. Vemos essa possibilidade com a reserva necessária quando identificamos nessa obrigatoriedade a urgência de ações individuais (dos educadores) que forçam o olhar no espelho e, por conseguinte, a (re)construção identitária.

Todavia, já afirmamos na introdução deste texto que o momento atual propicia a concretização de propostas que devem ser avaliadas para o aprimoramento futuro da lei, se for necessário. Ainda assim, temos de abordar a importância da construção positiva de uma identidade étnico-racial, e o conhecimento da história e do ativismo social é um passo imprescindível para isso.

A identidade negra é a busca de autodefinição de alguém que se encontra alienado de sua própria cultura e cercado pelos valores do outro, neste caso, do mundo branco (Bernd, 1987, p. 38).

Neuza Santos de Souza afirma que a identidade negra tem haver com o ser negro e define:

“Ser negro é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 1983, p. 77).

A autora acha que a possibilidade de construção de uma identidade negra é

“uma tarefa eminentemente política” (Souza, idem).

África e africanidades. Possíveis abordagens em sala de aula

O trajeto histórico percorrido neste texto tentou exemplificar algumas lutas anti-racistas e a ocorrência da transculturação¹⁸, fenômeno resultante do choque entre as culturas indígena, européia e negra. Como dissemos anteriormente, a resis-

tência negra de lideranças internacionais ressignificaram a África, ora idealizando-a como local de retorno, ora reconhecendo-a como berço da humanidade.

A África, nessa perspectiva de resistência, deve ser (re)vista como pronta, ou seja, como preexistente à chegada dos europeus¹⁹, que se consideravam portadores do conhecimento, mas que em verdade encontraram povos cuja concepção de mundo é circular e/ou espiral, na medida em que “os seres executam um contínuo ir e vir entre existências diversas” (Cunha, 2002, 16).

A família, a terra e a palavra²⁰ são alguns dos valores tradicionais²¹ africanos que escolhemos para propor aos leitores exercícios de mediações, nos quais tentaremos sugerir elos de análise que possibilitem a compreensão de algumas manifestações culturais negras e a identificação e rechaço de argumentações e imagens pejorativas.

A família africana constitui-se de muitos pais, muitas mães e muitos filhos. Seus membros são todos os homens (tios paternos) e mulheres (tias maternas) sem que os pais consanguíneos percam a sua responsabilidade sobre seus filhos. Nesse tipo de organização social, não haveria lugar para crianças abandonadas, porém, as mudanças impostas ao continente com a implantação do colonialismo e do sistema capitalista alterarão valores e provocarão rupturas.

Organizadas em grupos étnicos, as sociedades africanas, ao contrário das sociedades européias, sempre priorizaram a ordem comunitária. O indivíduo não era considerado ou visto como entidade moral, mas simplesmente como parte de um todo. Desse modo, sua tradição e nascimento definiriam sua posição e função social.

O capitalismo impõe mudanças na relação entre a família e a terra, pois antes e mesmo durante a colonização, para os africanos, a terra era um bem comunitário e sacralizado. Dela extrai-se o alimento de todo o grupo. Entretanto, o capitalismo partilha a terra (e o continente) afastando e aproximando grupos étnicos. A criação de fronteiras favorece conflitos ao mesmo tempo que a propriedade privada passa a existir. O africano que via o sentido de sua vida dentro do seu grupo torna-se indivíduo, um ser social autônomo que passa a competir numa sociedade de classes.

a corrida para a África, como a partilha é às vezes chamada, de forma mais incisiva, foi a manifestação mais dramática da repartição do mundo entre as potências européias e os Estados Unidos da América, no fim do século XIX. Ela deu início a uma importante revolução no relacionamento entre os povos europeus e africanos e provocou ondas de choque políticas, econômicas e sociais que até hoje são sentidas na África.”
(Mackenzie, 1994, p. 10)

Quando relatamos a busca identitária dos afro-descendentes no chamado No-

vo Mundo, observamos que a palavra (falada, escrita, declamada, interpretada, cantada) ganha dimensões políticas nos discursos, na literatura, na poesia, no teatro e na música negra. Césaire, Langston Hughes, Correia Leite, Marcus Garvey, Martin Luther King, Abdias Nascimento, Solano Trindade, entre outros, serviram-se das palavras para exprimir sua negritude em espaços geográficos diferentes. Todavia, o que os aproxima da África é a valorização da palavra, que detém força vital, em especial na transmissão do conhecimento ancestral entre as gerações. A palavra porta sentidos e sabedoria, por isso a escolha do nome familiar é algo tão importante.

A terra sacra e de todos que compõem o grupo é, ainda hoje, no século XXI, uma das mais importantes lutas nacionais em prol das reparações, pois centenas de quilombos espalhados pelo território brasileiro lutam pelo direito à titulação. São, em geral, famílias remanescentes de escravos. Algumas habitam áreas desde o século XVII e XVIII, inclusive em São Paulo. Para esses quilombolas, a produção da terra deve ser compartilhada pelo grupo, que também trabalha coletivamente. As crianças participam de todas as atividades, auxiliando seus pais, familiares e vizinhos. O valor da ancestralidade - o respeito aos mais velhos e aos que partiram - também é um elemento africano herdado pelos quilombolas.

Uma atividade educativa interessante pode ser pensada e organizada na escola. Sugerimos, por exemplo, uma visita ao Quilombo Ivaporunduva, no Vale do Ribeira, onde se pode perceber a importância destinada ao tempo, que não é desperdiçado. As pessoas trabalham, se divertem e lutam politicamente pelo direito à terra, ainda sob ação judicial. Cientes de seu papel na história, os habitantes de Ivaporunduva tornaram-se os gerenciadores de visitas escolares, bem como da produção de artesanato, atividades que garantem o sustento do grupo. Literalmente ilhados pelo rio Paraná, não admitem a construção de uma passarela, pois temem uma invasão de turistas e especuladores que alterariam as características culturais da comunidade.

Como educadores, devemos nos desvencilhar de conceitos e categorias preconceituosas atribuídas aos grupos étnicos africanos pelos colonizadores. A palavra “tribo” é um exemplo significativo dessa nomeação depreciativa ocidental, sobretudo pela mídia impressa, que categoriza os conflitos europeus de “étnicos” e os africanos de “tribais”. O mesmo ocorre quando dividem a África em negra e branca. Estudos promovidos a partir dos anos 50 demonstram que sempre houve rotas entre o norte e o sul do Saara, possibilitando a comunicação regional. Além disso, a idéia da divisão baseada na epiderme tem como viés ideológico a separação do Egito como alheio ao continente africano.

Quando em sala de aula, a metodologia da educomunicação pode ser empregada na análise da cinematografia hollywoodiana, que contribuiu para a construção de um imaginário sobre a África repleto de estereótipos. Filmes antigos mostram líderes africanos (Cunha, 2002, p. 15) e os faraós - como brancos. Tarzan, apesar

de ser “o rei das selvas”²² - leia-se rei de uma África de maioria populacional negra -, também é branco. (Jesus Cristo, nascido no Oriente Médio, região da Palestina, não poderia ter olhos azuis e cabelos louros, mas é dessa forma que as artes plásticas e o cinema o retratam.)

Ao propormos análises educomunicativas, sugerimos que a mídia seja um veículo utilizado educativa e criticamente.

Se na contemporaneidade as imagens da África continuam associadas à miséria, à fome, ao contágio pela aids e aos conflitos étnicos, cabe aos educadores construir possibilidades de leituras que aproximem o atual estágio de subdesenvolvimento ao enriquecimento europeu.

Acervos artísticos africanos de valor financeiro incalculável compostos por esculturas, máscaras, jóias, trajes ocupam espaço nos museus de Londres e no Louvre, em Paris. Resultam em parte dos saques feitos por europeus e já demandaram lutas judiciais. O Egito reivindica a devolução de obras sem sucesso. Ainda no que se refere às artes plásticas, excelentes como metodologia de análise histórica, pode-se destacar o cubismo de Pablo Picasso, como movimento artístico inovador inspirado nas máscaras africanas.

A arte africana é conceitual e retrata os significados. É também de cunho religioso e não pode ser compreendida fragmentariamente. Seus conceptores, em geral, não assinam suas peças por entender que a sua produção compõem um grupo.

O MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia) da USP e a Pinacoteca do Estado surgem como espaços alternativos ao conhecimento da arte negra e indígena (no MAE) e da afro-brasileira (na Pinacoteca).

As sugestões acima ilustram possibilidades do aprender a aprender e do aprender a fazer, mas já dissemos no início deste texto que a luta anti-racista não é tão simples. Ela depende da vontade individual de cada pessoa no exercício do aprender a ser e do aprender a conviver para a superação dos preconceitos e das discriminações negativas. Somente assim conseguiremos construir uma coletividade equânime e um Brasil realmente democrático.

Referências bibliográficas

BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

CONE, James. *Malcolm X et Martin Luther King – Les effets d’une collère noire*. Genève: Labor et Fides, 1991.

CUNHA JR., Henrique. *África-Brasil no pensamento escolar*. *Kawé Pesquisa*. Ano I, no. 1, jan/dez./2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELEUZE, Gilles. A imagem-tempo. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: Revista educação e realidade. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 18, n.º. 2, jul./dez./1993, p. 63-72.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: Edusc, 2001.

GENOVESE, Eugene D. Os sistemas escravistas e seus antecedentes europeus. In: O mundo dos senhores escravos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONZALES, Lélia e HASENBALG, Carlos A. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

CUTI (Org.) e LEITE, José Correia. E disse o velho militante... São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MACKENZIE, J. M. A partilha da África 1880-1900. São Paulo: Ática, 1994.

MOSQUERA, Gerardo. África dentro de la plástica caribenha. Revista no. 1 – Arte na América Latina. São Paulo: CESA – Sociedade Científica de Estudos da Arte.

MALACHIAS, Rosangela. Ação transcultural: a visibilidade da juventude negra nos bailes black de São Paulo (Brasil) e Havana (Cuba). Dissertação de mestrado, São Paulo, PROLAM/USP – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, outubro/1996.

MALACHIAS, Rosangela. Os sonhos podem acontecer. Teorias e práticas à ampliação do discurso preventivo ao abuso de drogas, com a inclusão de jovens negros e mulheres. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Outubro, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Negritude - usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Pan-africanismo na América do Sul - emergência de uma rebelião negra. Petrópolis, RJ: Vozes/Ipeafro-PUC/SP, 1981.

ORTIZ, Fernando. Por la integración cubana de blancos y negros. In: Pen-

samiento y política cultural cubanos, antologia. Tomo II, p. 5-10. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

SOUZA, Neuza Santos de. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Notas

¹ *O Grupo de Educação para a Diversidade Étnico Cultural instituído pela Portaria nº 4.902. de 28 de julho de 2005 – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo -Gabinete*

² *Texto originalmente produzido para um projeto de formação de professores elaborado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.*

³ *A autora ministra palestras e oficinas sobre relações raciais direcionadas a educadores e público em geral. O texto tenta descrever alguns momentos desses encontros.*

⁴ *Um dos conceitos empregados e sugeridos é a educomunicação, que pode ser definida como a análise crítica da mídia (conjunto dos meios de comunicação). As práticas educomunicativas são aquelas que buscam e elaboram novas linguagens midiáticas expressas e/ou impressas em veículos comunicacionais alternativos (rádio, jornais, murais, internet, blogs, sites, fanzines, filmes VHS etc.) que podem ser elaborados na escola.*

⁵ *Hamilton Cardoso foi um dos mais importantes intelectuais do movimento negro paulistano, conhecido no Brasil e no exterior. Co-fundador do Movimento Negro Unificado (MNU), era crítico e sintonizado com as idéias e os conceitos produzidos por pensadores locais e de outros países. Faleceu em 1999, com pouco mais de 40 anos. Em seu funeral, foi homenageado por intelectuais negros e brancos.*

⁶ *Ação afirmativa, discriminação positiva, reparações, empowerment, advocacy, inclusão social...*

⁷ *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino e Marília Ancona-Lopez. Processo no. 23001.000215/2002-96. Parecer no. CNE/CP 003/2004 (p. 12).*

⁸ *Os europeus, colonizadores da África, foram competentes em produzir ideologias e pré-noções racistas contra os povos não-brancos, considerados*

inferiores, hierarquizando-os. Aos negros foi negada a humanidade, e a Igreja os considerava povos desprovidos de alma.

⁹ *O governo brasileiro é signatário do Plano de Ação Durban, compromissando-se a cumprir a agenda anti-racismo elaborada durante a III Conferência, na África do Sul.*

¹⁰ *Em nossa tese de doutorado comentamos esse fato, que demonstrou muito mais o marketing positivo de um discurso oficial, que se diz contrário ao racismo, do que as possibilidades reais de sua implementação, visto que, para ações práticas, faz-se necessária a sua inclusão no orçamento público.*

¹¹ *Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, 20 de novembro de 1995.*

¹² *A breve cronologia dos movimentos negros demonstra como a literatura e as artes foram utilizadas como métodos de conscientização. A principal reivindicação não se restringe à integração social numa sociedade excludente, mas amplia-se à concepção da educação como direito e caminho para isso. Uma educação que considere as questões negras (a importância da África, a luta dos heróis negros) como relevantes na história do Brasil e do mundo.*

¹³ *Vale destacar a ação feminina que segundo Correia Leite, em sua bibliografia gravada e escrita (1989) por Cuti, poeta negro fundador do movimento literário Quilombhoje, tanto a Imprensa Negra quanto a Frente Negra recebiam auxílio financeiro das mulheres cozinheiras, cujos salários, na época, eram os melhores. No período pós-Abolição, as mulheres negras tornaram-se arrimo de família, uma vez que os homens negros eram preteridos no mercado de trabalho em prol do acesso dos imigrantes europeus, que ficavam com as vagas. Graças às mulheres negras, era possível produzir os informativos, posteriormente distribuídos nos salões de bailes, frequentados exclusivamente por negros.*

¹⁴ *Ruth de Souza recebeu vários prêmios e a indicação de melhor atriz no Festival de Veneza, em 1953, por sua atuação no filme Sinhá Moça.*

¹⁵ *O grupo de escritores negros Quilombhoje publicou um livro com listas de nomes africanos e suas respectivas traduções para auxiliar os casais negros interessados em registrar seus filhos com nomes não-ocidentais.*

¹⁶ *Era 23 de julho de 1978. A sigla inicial era MNUCVP – Movimento Negro Unificado contra a Violência Policial, depois foi mudada para MNUCDR – Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, até se tornar nacionalmente apenas MNU – Movimento Negro Unificado.*

¹⁷ *A democracia racial resultaria da harmonia entre o indígena, o europeu e o negro. Vale citar a visão mais realista de outro etnólogo, o cubano Fernando Ortiz, contemporâneo do brasileiro Freyre. Profundo estudioso da sociedade cubana, Ortiz se apóia no conceito de transculturación, que não reduz o encontro desses povos numa relação harmônica, mas explicita o conflito e a resistência, em fases*

diferenciadas e dialéticas, o choque, a adaptação, o estranhamento, a resistência. Ver MALACHIAS, R. Ação transcultural: a visibilidade da juventude negra nos bailes black de São Paulo (Brasil) e Havana (Cuba). Dissertação de mestrado, São Paulo, Prolam/USP - Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, outubro, 1996.

¹⁸ *O etnólogo Fernando Ortiz descreve la transculturación em fases que demonstrariam a resistência do africano no Caribe e nas Américas.*

¹⁹ *Rotas e comércio entre diferentes povos já ocorriam há séculos antes de Cristo.*

²⁰ *Ler LEITE, F. A questão da palavra em sociedades negro-africanas. In: África – revista Thot, no. 80, Associação Palas Athena, abril de 2004.*

²¹ *Nota da autora. É imprescindível pontuar que reconhecemos a diversidade presente no continente africano e nos países que o compõem. Optamos, aqui, por descrever brevemente alguns valores civilizatórios que evidenciam, a nosso ver, aspectos de “unidade” dentro da “diversidade” africana, ou seja, elementos tradicionais numa parcela significativa de grupos étnicos, que são obviamente diversos.*

²² *Nas oficinas promovidas pelo CEERT, o geógrafo Antonio Carlos (Billy) Malachias apresenta um estudo da África, utilizando a análise crítica dos filmes da série original Tarzan, historicizando a época do filme e as ideologias vigentes no início do século XX.*

CAPÍTULO II - A MÍDIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Luciene Cecília Barbosa

PLANO DE AULA

Público-alvo: professores da rede pública, agentes escolares e educadores em geral das Coordenadorias de Educação.

Tempo mínimo previsto: 4 horas por aula.

Formato: (a) exposição teórica com exibição de filme (cerca de 20 minutos); (b) oficinas com exposição teórica, filme, trabalho em equipes.

Estrutura necessária: para o formato (a), sala e/ou auditório; para o formato (b), sala que possibilite dinâmicas de grupo.

Equipamentos: jornais e revistas, vídeo e DVD player, datashow, aparelho de som, quadro branco ou lousa.

Justificativa

A análise crítica da mídia numa perspectiva educomunicativa propicia debates e reflexões que contribuem para o exercício da cidadania plena, como propõe a Lei Federal 10.639/03. Esta proposta encontra apoio teórico na Comunicação, Educação, História e Ciências Sociais, propiciando por meio de uma leitura crítica dos meios de comunicação a interdisciplinaridade entre diferentes campos do conhecimento no espaço escolar. Tem como objetivo analisar as imagens de negros e não-negros na mídia impressa e as representações das relações étnico-raciais de alguns produtos da mídia televisiva, como os filmes, os comerciais e a teledramaturgia.

Nesse contexto, não é possível falar em relações étnico-raciais sem considerar que vivemos numa sociedade multirracial, portanto, torna-se necessário refletir sobre o processo da construção da identidade de negros e não-negros. O ponto de partida dessa reflexão será o conceito de branquidade. Os estudos nessa perspectiva indicam a importância de focar também o comportamento do branco nas relações raciais, pois, na maioria dos estudos, o enfoque tem sido somente a população negra. A superação de comportamentos pautados pelo racismo e pela branquidade só será possível por meio de uma tomada de consciência de ambos os envolvidos - os discriminados e os discriminadores. O desafio é reformular não apenas as imagens que temos uns dos outros, mas também, e principalmente, de nós mesmos.

Objetivos

- contribuir na formação dos professores para o exercício da Lei Federal 10.639/03.
- analisar as situações e representações de negros e não-negros nos meios de comunicação, sobretudo na mídia televisiva.
- promover o exercício das práticas educomunicativas como alternativas de combate aos preconceitos em sala de aula.

Metodologia

Aula expositiva e interativa com a participação do grupo em debates, relatos e análise de produtos midiáticos.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Joel Zito. A negação do Brasil. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na história da telenovela brasileira. Tese de doutorado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (mimeo), 1999

BARBOSA, Luciene Cecília. Louca paixão: questões raciais na telenovela

sob o olhar do receptor. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.

BOSI, Ecléa. A opinião e o estereótipo. Revista Contexto, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

LAPLANTINE, François. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE GOFF, J. História e memória. Campinas-SP: Unicamp, 1990.

LIMA, Solange M. Couceiro de. A identidade da personagem negra na telenovela brasileira. Relatório Científico apresentado à FAPESP, dezembro, 1998

MARTIN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús e Rey Germán. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual. Ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. 2004.

PIZA, Edith. Porta de vidro. Entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria A. S. (Orgs.). A psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e braqueamento no Brasil. 2002.

SERRANO, Carlos. O processo da Constituição dos Estados Nacionais em África. CEA/USP, 1991.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação. São Paulo: Salesianas, 2001.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: Hegemonia branca e mídia no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). Branquitude: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TEXTO EXPLANATIVO

A mídia no espaço escolar

Quando a criança chega ao espaço escolar já traz hábitos e influências advindas da mídia, sobretudo da comunicação audiovisual. Os conteúdos, a moda e as situações representadas nos programas televisivos, especificamente no caso da telenovela, perpassam o meio e pautam desde conversas do cotidiano até noticiários

locais e nacionais. Os meios de comunicação de massa (bens públicos concedidos a empresários) fazem parte da vida das pessoas do mesmo modo, ou mais, que a família e a escola.

De forma consciente ou naturalizada, a reprodução dos estereótipos e, conseqüentemente, o racismo e a branquidade estão presentes na televisão. Dentro da perspectiva dessa reflexão, branquidade pode ser entendida como a representação do branco como modelo universal de humanidade. Esse comportamento tem relação direta com a idéia do colonizador europeu que se considerava referencial pleno do “ser” humano e, na tentativa de explicar as diferenças entre os grupos humanos, utilizava-se de justificativas preconceituosas e racistas.

Um exemplo do ideal de branquidade é a televisão, veículo de comunicação muito popular no Brasil, que não reflete, tampouco representa a realidade da diversidade brasileira. Salvo alguns exemplos – resultados das reivindicações do movimento negro –, essa diversidade, ainda que de maneira desigual em relação ao padrão estético predominante da televisão, começa a aparecer timidamente. Ações afirmativas como a Lei Federal 10.639/03, com certeza, vem em resposta à luta do movimento negro que, no Brasil, vem desde a resistência do africano para preservar sua cultura em solo brasileiro, passando pelos quilombos, pelas irmandades, pela Imprensa Negra no início do século XX e pelo movimento negro contemporâneo.

A Lei Federal 10.639/03 surge como o exercício da diversidade cultural e étnica que compõe o Brasil. É o reconhecimento da história dos africanos e afro-brasileiros que foram e são imprescindíveis na construção da história deste país.

A mídia no espaço escolar: um caminho de construção para o exercício da diversidade e da cidadania

As pesquisas enfocando a educomunicação² comprovam que qualquer mensagem veiculada pela mídia pode ser trabalhada de forma educativa. No ambiente escolar, alunos e educadores podem desenvolver uma prática educacional exercitando a capacidade crítica de leitura midiática em prol da construção da cidadania, propiciando, assim, a interdisciplinaridade entre as ciências da educação e as ciências da comunicação.

A experiência educacional de aliar o conteúdo midiático ao conhecimento institucionalizado tem demonstrado resultados positivos, pois nesse exercício educacional e educandos constroem um “olhar” diferente sob o que circula na mídia.

A análise e a discussão enfocando a representação da diversidade étnico-racial na mídia parte da ausência de não-brancos na televisão e passa, fundamentalmente, pela hegemonia de um padrão estético e cultural que não condiz com a imagem (“a cara”) do povo brasileiro. Uma reflexão apurada nos meios de comunicação

nos fornece elementos para revisitar a história e compreender que a exclusão do povo negro nos meios de comunicação não é algo aleatório. A análise crítica da mídia, sob este enfoque, propicia debates e reflexões que contribuem para o exercício da cidadania plena, como propõe a Lei Federal 10.639/03.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Joel Zito. A negação do Brasil. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na história da telenovela brasileira. Tese de doutorado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (mimeo), 1999

BARBOSA, Luciene Cecília. Louca paixão: questões raciais na telenovela sob o olhar do receptor. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.

BOSI, Ecléa. A opinião e o estereótipo. Revista Contexto, 1997.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

FRANKENBERG, Ruth. The construction of white women and race matter. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995, p. 43-44.

LAPLANTINE, François. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE GOFF, J. História e memória. Campinas-SP: Unicamp, 1990.

LIMA, Solange M. Couceiro de. A identidade da personagem negra na telenovela brasileira. Relatório Científico apresentado à FAPESP, dezembro, 1998

MARTIN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús e Rey Germán. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual. Ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. 2004.

MOTTER, Maria L. A telenovela: documento histórico e lugar de memória. Revista da USP, n°. 48, 2001, p. 48.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. 2004.

PIZA, Edith. Porta de vidro. Entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria A. S. (Orgs.). A psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e braqueamento no Brasil. 2002.

SERRANO, Carlos. O processo da Constituição dos Estados Nacionais em África. CEA/USP, 1991.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação. São Paulo: Salesianas, 2001.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: Hegemonia branca e mídia no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Nota

² Educomunicação a inter-relação entre processos e tecnologias da informação e da comunicação e as demais áreas do conhecimento e da vida social, ampliando as habilidades e competências e envolvendo diversas linguagens e formas de expressão para a construção da cidadania.

CAPÍTULO III- DESCONSTRUINDO MITOS

Antonio Carlos Malachias

Proposta para oficina

Ementa

Construir uma visão sobre a África negra com base na desconstrução da visão eurocêntrica de uma África selvagem, primitiva e ingênua, apresentando aspectos pontuais do universo filosófico, histórico, geográfico e civilizacional africano, através de abordagens introdutórias que favoreçam a reflexão formativa de educadores e estudantes.

Justificativa

Este curso/oficina configura-se numa alternativa ao atendimento da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

Público-alvo

Professores do ensino fundamental e médio.

Objetivos

- oferecer subsídios a professores do ensino fundamental e médio para o reconhecimento da importância da África no desenvolvimento dos países europeus e, principalmente, do Brasil.
- propiciar o emprego de instrumentos e argumentos didáticos contrários às várias formas de discriminação negativa e preconceito contra a cultura afro-brasileira.
- analisar do ponto de vista da geografia conteúdos e temas tradicionalmente históricos, sociológicos, culturais e antropológicos.

Metodologia

A metodologia empregada fará uso de uma abordagem analítica de construção/desconstrução de textos, mapas, filmes, slides, revistas, livros, artigos jornalísticos e científicos ocidentais em contraposição à cosmologia e à visão de mundo africana.

Os paradigmas metodológicos fundamentam-se nos quatro pilares da educação definidos pela Unesco (Delors, 2002), que favorecem o conhecimento e o exercício dos Direitos Humanos.

Detalhamento da oficina

O curso/oficina está estruturado em três módulos:

1. Desconstruindo mitos – rei europeu em florestas africanas; Tarzan e outras mentiras

- 1.1. Regionalização africana
- 1.2. Reinos africanos

2. O colonialismo e o imperialismo

- 2.1. Axé X espaço vital: sabedoria X racionalidade
- 2.2. Inventando raça e nação – a modernidade no mundo

3. África no Brasil – o espaço fora do lugar

- 3.1. A presença africana no Brasil
- 3.2. Afro-brasileiros e as relações étnico-raciais no Brasil

TEXTO EXPLANATIVO

Mitos, ideologias e mentalidades: e por falar no rei da selva...

Com muito prazer e apreensão aceitei o convite do NEINB/USP para ministrar a oficina sobre história e cultura da África e dos afro-brasileiros, atividade de formação de professores dentro do projeto Negras imagens: educação, mídia e arte, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O prazer, por retomar meu ativismo étnico-racial (nunca abandonado) de onde ele começou – a educação. A apreensão, por considerar o ensino da história e da cultura africana e das relações raciais no Brasil uma das conquistas mais importantes alcançadas pela população brasileira de modo em geral e pelo movimento social negro de modo específico. Isso porque a Lei Federal 10.639/03, que cria a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais, entre outras coisas, possibilita uma revisão interpretativa da formação econômica, social e espacial brasileira. Sobretudo nas áreas das Ciências Humanas e na de Linguagens e Códigos. O desafio da implementação é difícil, porém, extremamente prazeroso, logo merecedor de rigor e dedicação.

Afora o desafio, algumas dúvidas cercaram a realização desta oficina. A primeira: como desenvolver uma oficina que cobrisse de modo satisfatório a história e a cultura de um continente tão diverso em sua extensão territorial, bem como em sua composição étnica, portanto, cultural?

A segunda: como apresentar a África privilegiando uma abordagem espaço-temporal que se diferenciasse das abordagens de viés predominantemente econômico que normalmente estigmatizam o continente africano, mais do que explicam suas formas de organização social, política, religiosa, em face das múltiplas concepções de mundo nele existentes?

Esta talvez tenha sido a tarefa mais difícil¹, já que para nós a diversidade africana em sua riqueza e complexidade só pode ser declinada no plural. Existindo desse modo não apenas uma matriz, mas sim matrizes africanas.

Na tentativa de encontrar respostas a essas perguntas e buscando fugir das armadilhas das interpretações simplistas que invariavelmente regionalizam e homogeneizam a África em função do meio físico, posição geográfica ou fenômenos humanos², estruturamos a oficina com base em duas premissas básicas orientadoras da problematização histórica e cultural que objetivávamos.

Antes, porém, expusemos ao grupo de educadores e professores as próprias limitações da abordagem que estávamos propondo, decorrentes da existência no Brasil de poucos documentos confiáveis sobre a travessia transatlântica e o desembarque de africanos. Mas também decorrentes do próprio modelo explicativo e interpretativo predominante em nossa formação educacional, embasado na visão

eurocêntrica de tradição economicista que, ao longo de pelo menos 70 anos, vem caracterizando boa parte dos estudos sobre a África³ e, conseqüentemente, a formação de alunos e professores nas escolas e universidades brasileiras.

Só muito recentemente essa tendência interpretativa vem sendo rompida por alguns autores, dentre os quais Moura (1959, 1988, 1989), Munanga (1978, 1986, 1988, 1999) e Chalhoub (1990, 1996), assim como questionada pelos movimentos sociais negros que desde os anos 70 do século passado reivindicavam o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas e universidades, fato que só agora, com a promulgação da Lei Federal 10.639/03, oficialmente vem ocorrendo.

Ideologia e mentalidade

A problematização de um estudo requer a escolha de conceitos e estratégias que articulem passado e presente, possibilitando a compreensão do fenômeno atual pelo confronto das relações históricas passadas às relações cotidianas atuais. No caso específico do estudo das relações sociais brasileiras, implica detectar o conteúdo racial de natureza ideológica presente no projeto de formação e modernização da nação, encontrando a relação dessa dimensão histórica com o cotidiano vivido e vivenciado por professores e alunos nos diferentes ambientes de sociabilidade, família, comunidade, escola e trabalho. E este também é outro grande desafio.

Na tentativa de superá-lo, a oficina foi dividida em três momentos. O primeiro partiu de duas premissas: ideologia, entendida como um sistema de idéias deliberadamente elaboradas com propósitos preestabelecidos de dominação e controle, e mentalidade, entendida como hábito, naturalização de comportamento, aquilo que repetimos e reproduzimos sem reflexão. Em outras palavras, como incorporação objetiva e subjetiva, consciente e inconsciente pela sociedade, das ideologias ou da ideologia vigente.

Assim, nesse primeiro momento, a oficina foi conduzida de forma associativa. As premissas ideologia e mentalidade foram os fundamentos trabalhados, porém, sem serem mencionados. Buscou-se com isso evidenciar as ideologias como uma concepção de mundo, um sistema de idéias que implica comportamentos individuais e coletivos naturalizados, portanto, mentalidades.

O segundo momento foi reflexivo e começou com a exibição do filme Tarzan e sua companheira (Tarzan and his mate) produção em preto-e-branco de 1934, estrelada por Johnny Weissmuller e Maureen O'Sullivan, precedida de três perguntas: quem conhecia a história de Tarzan, “o rei da selva”? Quantos entre os presentes já tinham assistido ao filme em qualquer uma de suas versões? Em que ano foi filmado o primeiro episódio da série?

O terceiro momento da oficina foi expositivo, com a apresentação das noções

básicas de espaço vital e força vital⁴, concepções filosóficas de mundo que expressam cosmovisões distintas e antagônicas em valores morais e éticos.

I – África e mito

Como atividade inicial da oficina, solicitamos aos professores participantes que escrevessem em folhas avulsas palavras associadas primeiramente a África e depois a mito. Objetivávamos listar palavras e idéias implícitas e explícitas aos dois termos e, ao final da oficina, avaliar em que medida e de que forma esses dois conceitos estão presentes no cotidiano escolar.

Ainda que esperadas, as associações à palavra África não deixaram de ser surpreendentes. Isso porque, mesmo quando positivas, apresentavam-se impregnadas de estereótipos⁵, como “alegre”, “mística”, “quente” etc. Nenhuma associação que sugerisse organização, nobreza, conhecimento, sucesso, ciência etc.

Já em relação à palavra mito esperávamos que as associações transitassem entre as dualidades real e imaginário, falso e verdadeiro, crença e descrença. Aconteceu, porém, para além do esperado, que o termo mito foi frequentemente associado à palavra Grécia. Esta última associação foi bastante interessante, pois permitiu de maneira inesperada para aquele momento da oficina introduzir o universo mítico da cultura africana e sua importância como elemento estruturador de valores morais e éticos da vida social de algumas nações africanas, bem como demonstrar a semelhança entre alguns símbolos, signos e função social dos orixás africanos e os deuses da mitologia greco-romana, a qual está presente nos conteúdos dos livros didáticos e paradidáticos de história e é positivamente ensinada em sala de aula.

II – Tarzan e outras mentiras

A discussão associativa serviu como aquecimento ao segundo momento da oficina – a exibição do filme Tarzan e sua companheira.

O filme narra a história de uma expedição euro-americana que percorre o continente africano em busca de marfim e é guiada pelo “rei da selva” e por sua companheira.

Essa breve sinopse esconde a forte carga ideológica implícita no filme. Imagens e diálogos apresentam o meio natural africano como um espaço inóspito e selvagem, habitado por povos ingênuos, serviçais, submissos, boçais, desprovidos da “cultura civilizada” européia, pouco ou nada se diferenciando, para a narrativa do filme, dos animais existentes no continente africano.

Essa representação preconceituosa e racista da África e dos africanos constituiu o centro das reflexões, visto que foi disseminada pelo mundo também na forma de livros, quadros, história em quadrinhos etc. Surgem, pois, questões inevitáveis: qual o propósito dessa representação e a quais interesses ela atendeu?

Para os europeus, a ocupação plena do continente africano, mesmo que opressora, se justificaria pela pretensa superioridade racial⁶ européia (branca) em relação aos povos não-brancos, ou seja, africanos, ameríndios e asiáticos. Assim, a presença européia também nesses continentes cumpriria papel civilizador.

Com essas inquietações, após a exibição iniciamos a análise das imagens e dos diálogos. Antes, porém, justificamos a escolha do filme, que se deu em função de seu aspecto historiográfico e também pelo conteúdo ideológico que difunde.

Nesse momento e pela primeira vez, mencionamos abertamente as noções de ideologia e de mentalidade adotadas para a oficina e como elas serviram de premissas orientadoras das atividades.

Embora produções mais recentes como o curta-metragem *Vista a minha pele*, de Joel Zito Araújo, ou o longa-metragem *Uma onda no ar*, de Helvécio Ratton, enfatizem de maneira mais direta os conflitos e as contradições das relações raciais contemporâneas, os filmes sobre Tarzan produzidos na primeira metade do século XX são uma fonte rica de pesquisa, pois expressam nos diálogos e nas imagens as idéias hegemônicas (ideologias) de uma época⁷.

Os filmes dessa série foram exibidos em cinemas e TVs de todo o planeta por cerca de 50 anos, entre 1930 e 1980. As mensagens ideológicas contidas no filme são subliminares e reforçam a hegemonia da forma euro-americana de ser e pensar. Analisado como instrumento difusor de ideologia, o filme justifica a opressão e a dominação capitalista européia pelo caráter “civilizador” do povo branco europeu.

Durante os anos em que foram exibidos, os filmes de Tarzan sociabilizaram a infância e a adolescência de muitos que hoje são professores, pais, avós, influenciando ainda que inconscientemente comportamentos (mentalidades) e práticas racistas, tanto individuais como coletivas, assentados na falsa crença da superioridade racial e da missão civilizadora da Europa, difundida por esse e outros filmes da série.

Para nossa satisfação, um aspecto bastante positivo desse segundo momento da oficina foi a reflexão crítica manifestada pela maior parte dos professores. Eles identificaram a justificativa da dominação imperialista expressa pelo filme, apontando inúmeras passagens e situações de preconceito racial existentes, como a de em um continente de maioria populacional negra o único “rei” ser branco; a violência indiscriminada⁸ das cenas; o menosprezo e a desvalorização da cultura do diferente; a ausência de uma consciência ambiental – o “rei da selva” passa a maior parte do filme matando os animais que deveria proteger.

Outro aspecto relevante do ponto de vista das premissas ideologia e mentalidade apontado pelos participantes da oficina foi a percepção do machismo, expresso pela representação caricata, decorativa e fútil da única personagem feminina com

fala: Jane, a companheira de Tarzan que na maior parte do filme precisa ser salva do ataque de alguma “fera” ou qualquer outro perigo “selvagem”.

III – Desconstruindo mitos

O terceiro momento da oficina foi expositivo e teve como preocupação central oferecer um painel sobre história e cultura africana e afro-brasileira, articulando passado, presente e projeções futuras das relações raciais, objetivando a desconstrução de mitos e distorções históricas envolvendo África, América, Europa e particularmente o Brasil.

Assim, contextualizamos as relações raciais modernas a partir da emergência do capitalismo mercantil no século XVI, do capitalismo industrial ou imperial do século XIX, chegando até os dias atuais, em sua etapa globalizada.

Como recurso didático para esse enfoque, tomamos por empréstimo de Sevcenko (2001) a metáfora do loop da montanha-russa, que discute criticamente o capitalismo muito mais em função das aspirações, promessas, expectativas e inovações tecnológicas que o cercaram nas diferentes fases de seu desenvolvimento do que somente em termos de estrutura econômica. Privilegiamos em nossa abordagem a análise do conteúdo ideológico de cada etapa do capitalismo

Dessa forma, o século XVI foi focalizado como momento divisor de águas entre a África pré-colonial e a colonial. E o século XIX, como momento de emergência do Estado-nação e das teorias raciais.

Da África pré-colonial nossa abordagem privilegiou a estrutura social, os valores religiosos, os reinos e os impérios africanos. Isso para iluminar certas mentiras em relação à escrita e à escravidão de africanos por africanos⁹.

Já da fase colonial privilegiamos as atrocidades cometidas na travessia atlântica, o trabalho escravo, o domínio milenar da metalurgia – conhecimento técnico trazido da África e expropriado durante o ciclo aurífero das Minas Gerais –, a singularidade da arte barroca que faz do Brasil referência internacional, os quilombos, as irmandades religiosas negras, as rebeliões escravas por liberdade.

Do século XIX exploramos a invenção do Estado-nação e da raça, como fenômenos de gênese histórica das relações raciais modernas. Isso porque na Europa do século XIX o Estado-nação simbolizou o grau máximo de desenvolvimento alcançado por qualquer comunidade política – sociedade organizada em torno de um território e alçada à condição de país e nação moderna. O Estado-nação no século XIX teve na língua, na religião e na raça os principais elementos de aglutinação dos povos em defesa de um território. Os povos de qualquer lugar do planeta que se estruturassem fora desse padrão europeu de organização e relação social de produção e de relações raciais “puras” não eram tidos como civilizados.

Esse momento na oficina foi bastante oportuno, pois juntamente com os parti-

cipantes fizemos leituras de alguns trechos das principais idéias sobre o Brasil expressas por pensadores europeus do século XIX, como Arthur de Gobineau e Henry Thomas Buckle¹⁰, como também de algumas idéias e debates promovidos pela elite política e intelectual brasileira do mesmo período, que, influenciada pelas idéias em voga na época, debatia-se na tentativa de encontrar alternativas que viabilizassem o Brasil enquanto nação e rebatessem as visões pessimistas a respeito do país.

Este último ponto da oficina possibilitou uma discussão sobre a imigração europeia em seus aspectos quantitativos, ou seja, como uma estratégia de assimilação biológica do imigrante, e também em seus aspectos qualitativos, em outras palavras, como uma estratégia de assimilação cultural dos valores “civilizatórios” europeus.

Dessa forma finalizamos a oficina escancarando as contradições das relações raciais do Brasil, onde a mistura racial ao longo da história do país constituiu tanto problema como solução da nação.

Educar para a igualdade e para a diferença

A organização deste texto, assim como da oficina ministrada aos professores e educadores da rede municipal de ensino, teve entre seus objetivos oferecer um breve panorama da história e da cultura africana e de alguns aspectos das relações raciais no Brasil. Essencialmente nos preocupamos em desconstruir falsas crenças sobre a questão negra. Sabemos o quanto é árdua e complexa essa tarefa, mas esperamos que alguns dos questionamentos apresentados sirvam como referência para a superação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar e, também, como novos desafios a serem superados em direção a uma sociedade mais justa e equânime.

Referências bibliográficas

ALTUNA, A. R. P. Cultura tradicional banto. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985.

ARAÚJO, C. Ubiratan. Viagem à escravidão. Revista Nossa História, n°. 3, 2004.

BERGHE, Pierre L. van den. Estereótipo. In: CASHMORE, Ellis, BANTON, Michael et al. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000.

CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: senhores, escravos e abolicionistas da corte nas últimas décadas da escravidão. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

MOURA, Clóvis. Rebeliões e senzala. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

_____. A imprensa negra em São Paulo. In: MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988, p. 204-217.

_____. A história do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. A antropologia e a colonização da África. In: Estudos afro-asiáticos, n.º. 1, Cadernos Candido Mendes. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1978, p. 44-48.

_____. A criação artística negro-africana: uma arte na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática. In: SOARES, Arlete (Ed.). África negra. São Paulo: Corrupio, 1988, p. 7-9.

_____. A doença e a cura nas sociedades negro-africanas tradicionais. In: Carisma. Formação do Médico. São Paulo, 1986, vol. VII, n. s. 1, 2, p.11-16.

_____. A resistência histórica do povo negro. In: Cultura vozes, n.º. 4, vol. 93. Ed. Petrópolis, 1999, p. 42-60.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SOUZA, M. Marina. Um novo olhar sobre a África. Revista Nossa História, n.º. 8, 2004.

Notas

¹ *Uma das dificuldades de reconstituição da história da África e dos africanos no Brasil decorre da existência de poucos documentos confiáveis que registrem a captura, travessia e desembarque de africanos no Brasil. Araújo (2004) aponta que, durante a fase colonial, aos traficantes de escravizados interessava apagar todos os vestígios e ligações dos africanos com a África. Como estratégia, misturaram e agruparam etnias diferentes, com o propósito de dificultar a organização dos escravizados. Na fase marcada pela proibição do tráfico, os registros de captura foram adulterados, perdendo-se dessa forma as informações sobre a origem geográfica dos africanos capturados, bem como as informações sobre o local de desembarque no Brasil. Tal prática tinha como objetivo estender*

ao máximo de tempo possível, clandestinamente, a prática ilegal do tráfico, principalmente após a proibição internacional em 1850.

² Em livros didáticos, quase sempre se indica uma situação socioeconômica de pobreza, fome, doenças, guerras etc.

³ Os estudos europeus sobre a África, principalmente os realizados na fase imperialista (1884-1885 a 1960), se caracterizaram por uma abordagem positivista de enfoque regional generalizante. Identificar, classificar e hierarquizar era mais importante do que analisar, entender, explicar. Desse procedimento metodológico, ainda presente em muitas abordagens, decorrem grande equívocos. Alguns perdurando até hoje, como identificar ou classificar pela aparência igual o que em essência é completamente diferente. África negra, África branca, oriental, ocidental, setentrional, meridional etc. Cada unidade um universo de história e cultura em si.

⁴ O conceito de espaço vital foi formulado por Friedrich Ratzel, geógrafo alemão que viveu no século XIX. Para Ratzel, o progresso de uma sociedade (Estado) depende do equilíbrio que ela consegue estabelecer entre população, território e recursos naturais. Esse conceito reconhecia a defesa, posse e expansão territorial como o grau máximo de organização de uma dada sociedade. Já o conceito banto de força vital concebe o mundo em troca de energia constante e permanente entre o mundo visível (dos homens) e o mundo invisível. (do sagrado). Passado, presente e futuro transcorrem no mesmo momento e são regidos por leis ancestrais. Nessa visão de mundo as tendências individualistas são desprezadas; a terra, a vida e todas as coisas relacionadas a elas são bens partilhados por todos. Não há, dessa forma, a necessidade de contrato social (acordo firmado entre Estado e cidadãos; Constituição) que regule os homens. A palavra está na essência do princípio banto de força vital, por ser portadora de axé. Em relação a força vital ver Altuna (1985).

⁵ De acordo com Berghe (2000), no campo das relações raciais e étnicas um estereótipo é freqüentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos. Para esse autor os estereótipos étnicos e raciais podem ser positivos ou negativos. Mesmo quando ostensivamente positivos podem comumente implicar uma avaliação negativa. Algumas das palavras associadas “positivamente” à palavra África, durante a oficina, também no passado foram empregadas por intelectuais como Afonso Celso e Gilberto Freyre para destacar aspectos entendidos como positivos das características psicológicas dos negros que deveriam ser incorporadas ao projeto de construção de uma identidade nacional brasileira. Ver Chauí (2000). “Alegre”, “mística” e “quente”, se tomarmos os autores citados como referência, mais do que mera “coincidência” de palavras, revelam certo consenso em torno dos negros e, por extensão, da África. Mesmo que sem consciência plena, alguns dos participantes da oficina

hoje ainda reproduzem as idéias estereotipadas difundidas por esses e outros intelectuais do século passado.

⁶ A superioridade racial é a principal tese defendida pelo racismo científico, que surgiu na Europa no século XIX pregando a existência de uma superioridade física e mental dos brancos em relação aos povos não-brancos. De certo modo essa teoria serviu como solução para a contradição entre a ação imperialista de dominação e opressão e o que pregava o ideário iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade. Os europeus admitiam que todas as “raças” nasciam livres e que todos os homens eram iguais, porém com a “convicção científica” de que africanos, ameríndios, asiáticos e miscigenados eram inferiores. Dessa forma não haveria contradição alguma em dominar ou mesmo escravizar esses povos, pois isso seria uma etapa da missão civilizadora européia.

⁷ Somente 50 anos separam a produção do filme exibido (1934) e a partilha do continente africano pelas potências imperialistas européias (1884-1885). Esse e outros filmes da época foram influenciados pelas idéias do seu tempo, servindo de veículos difusores das ideologias imperialistas e eurocêntricas no mundo. Mais do que referência ao modo de produzir industrial e ao gênero de vida europeu, o filme é um instrumento de convencimento ideológico e de apologia às sociedades urbano-industriais européias, colocadas em oposição às sociedades de base rural-agrária africanas.

⁸ A naturalidade com que os personagens negros, representados como africanos, foram mortos no filme foi tão surpreendente aos participantes que mereceu comentários indignados, manifestados pela maior parte dos professores e educadores, chocados com o modo indistinto com que o filme tratou homens e animais. As mortes dos personagens africanos ocorreram sem qualquer esboço de remorso, culpa ou arrependimento por parte de seus algozes europeus, chegando essas cenas ao extremo da indiferença humana.

⁹ Esse argumento freqüentemente aparece em sala de aula como dúvida e às vezes como justificativa para atenuar ou isentar o continente europeu da responsabilidade pelo escravismo. O fato de existir escravidão na África antes da presença européia no continente, segundo Souza (2004), não serve de atenuante para o povo europeu, pois a escravidão na África pré-colonial nada tinha a ver com o escravismo. A diferença entre escravidão e escravismo é que no escravismo toda economia do lugar onde ele é praticado depende do trabalho escravo que nesse mesmo lugar é realizado. Bem diferente das sociedades antigas, onde a escravidão existiu. A escravidão sem escravismo, embora também implique submissão, não resulta na perda da condição humana do escravo e de sua transformação em coisa, fato que ocorreu no escravismo das Américas e mais particularmente no Brasil. Souza afirma ainda que foram as ações dos mercadores traficantes que provocaram o aumento dos conflitos entre africanos com vistas ao aprisionamento de cativos.

¹⁰ *Joseph Arthur de Gobineau, diplomata e escritor francês que teve como grande obra Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas (1853-55), em que expõe sua teoria sobre a hierarquia entre as raças humanas. Henry Thomas Buckle, historiador inglês que escreveu História da civilização na Inglaterra (1857-61) e muito influenciou a elite brasileira.*

CAPÍTULO IV - OS GRANDES REINOS AFRICANOS ANTES DAS INVASÕES EUROPEÍAS¹

Dilma de Melo Silva

PLANO DE AULA

Público-alvo: professores da rede pública, agentes escolares e educadores em geral das Coordenadorias de Educação.

Tempo mínimo previsto: 4 horas por aula.

Equipamentos: TV e vídeo, projetor de slides, retroprojetor, mapa da África.

Justificativa

Tendo em vista a Lei Federal 10.639/03, que introduz a obrigatoriedade da inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e africana, estas aulas visam: (1) oferecer subsídios sobre esse tema a partir de linguagens artísticas; (2) propiciar uma articulação entre passado e presente visando ao combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo.

Objetivos

- oferecer um espaço reflexivo para que os docentes exercitem as linguagens artísticas, oferecendo sugestões para trabalharem esses conteúdos em sala de aula;
- indicar referencial bibliográfico adequado para o trabalho em sala de aula.

Detalhamento da aula

(1) Vídeo Matriz afro, baseado em O povo brasileiro, obra de Darcy Ribeiro. Iniciar a explanação com a questão: A palavra ÁFRICA lhe sugere o quê? Conteúdos sobre:

- o continente africano;

- a África e suas civilizações;
- o Egito;
- os grandes reinos africanos;
- os valores civilizatórios africanos;
- a religiosidade africana e o surgimento do preconceito.

(2) Regiões estilísticas africanas: mostrar slides/transparências e vídeo Matriz afro. Análise da arte africana: apontar em obras selecionadas os elementos formais que irão elucidar os paradigmas e os cânones da arte paleoafricana propostos por George Preston. Análise de obras de afro-descendentes usando essa metodologia: comparar os elementos formais presentes nessas produções buscando semelhanças estilísticas, tendo Preston como suporte.

Exercício: criar faixas decorativas com padrões formais que se repetem, partindo de imagens mostradas anteriormente.

(3) Colocar a questão: alguém conhece alguma produção, algum objeto que seja de origem africana ou afro-brasileira? Após algumas falas, anotar as mais recorrentes na lousa. Em seguida, introduzir a noção de produção artística africana (mostrar slides ou transparências). Encontro da arte africana com a arte européia.

Exercício: pedir aos professores que desenhem figuras humanas usando elementos geométricos. Explicar como Cézanne fazia. Em seguida mostrar como Picasso e Lam fizeram em suas produções. Retomar as frases colocadas na lousa e acrescentar outras.

Exercício: solicitar aos participantes que formem grupos para discutirem entre si como iriam apresentar esse assunto em sala de aula. Existem brinquedos de origem africana nas escolas? As crianças têm acesso a bonecas negras? Como levar às crianças a noção de que o diferente é igual? Como valorizar a nossa origem africana? As aulas contribuíram para uma melhor compreensão da cultura africana e para combater o preconceito existente? De que nodo foi essa contribuição? Reunir novamente os grupos e relatar aos demais as conclusões, retomando as frases que foram escritas na lousa e comentando-as à luz dos conteúdos apresentados pelos grupos.

Referências bibliográficas

- Guia temático do MAE: África: culturas e sociedades
- Catálogos da Pinacoteca: Arte e religiosidade no Brasil: heranças africanas; Cosmologias e altares; Arturos; Fragmentos, negras memórias, memórias de negro.
- Livro Histórias que minha vó contava, de Mãe Beata. São Paulo:Terceira Margem, 2005.

Nota

¹ Para um detalhamento desta temática, ler o volume 6 desta Coleção.

CAPÍTULO V - ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM LEITURA DE IMAGENS

Reinaldo Reis Alves

Plano de aula

Público-alvo: professores da rede pública, agentes escolares e educadores em geral das Coordenadorias de Educação de Pirituba (zona oeste) e de Campo Limpo (zona sul).

Tempo mínimo previsto: 4 horas por aula.

Formato: (a) exposição teórica com exibição de filme (cerca de 20 minutos); (b) oficinas com exposição teórica, filme, trabalho em equipes.

Estrutura necessária: para o formato (a), sala e/ou auditório; para o formato (b), sala que possibilite dinâmicas de grupo.

Equipamentos: TV, vídeo, CD player, flip chat (ou folhas grandes de papel pardo), lousa, canetas piloto, jornais, revistas.

Justificativa: dar subsídios para a elaboração de aulas com conteúdos que atendam à Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

Detalhamento da aula

Arte africana

O filme *Kiriku e a feiticeira*, de Michel Ocelot, oferece um olhar atento para aspectos estéticos da cultura africana como: figura e fundo, luz e sombra, contrastes, cores e composição. Esses elementos revelam uma estética diferente da dos desenhos de tradição ocidental, como os de Walt Disney. Possibilita comparações tanto dos aspectos formais como dos de ordem moral.

Alguns pontos que podem ser explorados para o diálogo com base no filme:

- formação sociocultural;

- diferença de modelos;
- estética própria;
- aspectos da cultura africana;
- ética, personalidade e caráter;
- estereótipos.

Propostas de atividades lúdicas e artísticas

Fazer um desenho no qual o universo seja negro, com pessoas e coisas. Pensar na cor, nas figuras e fundos etc.

Para refletir: eu já fiz alguma vez um desenho representando um personagem ou um elemento da cultura negra durante a minha formação/vida?

Podem ser elaboradas outras perguntas que orientem uma produção a partir do filme e uma reflexão estética. Esses desenhos podem ser aproveitados para realizar novas discussões, proporcionando troca de desenhos e de reflexões entre os alunos.

1. Arte afro-brasileira

Paralelos e diferenças entre produção artística e produção publicitária

Não é de hoje que a arte empresta seus saberes para a publicidade; existem muitos paralelos e diferenças que podem e devem ser explorados para um melhor conhecer. Por meio dos paralelos entre arte e publicidade podemos acessar cada vez mais esses conhecimentos, de forma a utilizar o que aprendemos ao longo de anos sobre leitura de imagens na sua grande maioria publicitárias (nas TVs, revistas, jornais, internet etc.) para a leitura de obras de arte.

Algumas obras que podem servir para a realização dos paralelos

· A negra, 1923 – Óleo sobre tela, 100 cm X 80 cm, acervo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Aproveitar o aspecto simbólico dessa obra.

· Morro da favela, 1924 – Óleo sobre tela, 64 cm X 76 cm, Coleção Sergio Fadel, Rio de Janeiro. Discutir a questão do estereótipo e de como o negro virou sinônimo de pobreza na publicidade.

· Mestiço, de Candido Portinari, 1934 – Óleo sobre tela, 81 cm X 65,5 cm, Pinacoteca do Estado de São Paulo. O negro nunca está nos primeiros planos na publicidade. Como o representou Portinari na obra Mestiço? Uma revolução que causou furor.

Importante: utilizar imagens de revistas, jornais, vinhetas publicitárias, vídeos

e outras que forem de fácil acesso para o professor e os alunos.

Podem ser feitos trabalhos com imagens de revistas, discutindo questões como a ausência de negros na publicidade brasileira, os estereótipos e outras questões. É importante criar o hábito de ler criticamente as imagens e constituir um banco de imagens para servir de material a ser trabalhado em sala de aula.

Referências bibliográficas

Fundação Finambrás – Projeto Cultural Artista do Merco Sul - Copyright Banco Velox. Tarsila do Amaral - Copyright Aracy Amaral – Texto e cronologia “Primitivism” In 20th Century Art – The Museum of Modern Art, New York, As of December 1987

Published in conjunction with an exhibition of the same title shown at the following museums: The Museum of Modern Art, New York Detroit Institute of Arts Dallas Museum of Art.

Copyright 1984 by The Museum of Modern Art “Matisse and the Fauves” copyright 1984 by Jack D. Flam “Brancusi” copyright 1984 by Sidney Geist.

FABRIS, Annateresa. Candido Portinari. São Paulo: Edusp, 1996.

Willett, Frank. African art. London: Thames and Hudson, 1995.

Revista

Arte e Cultura da América Latina. Sociedade Científica de Estudos da Arte. Ano III, nº. 4, março de 1993.

Vídeo

Ocelot, Michel. Kiriku e a feiticeira. França, 1998

CAPÍTULO VI - A ESCOLA, O CURRÍCULO E AS IDENTIDADES RACIAIS: COMPREENDENDO A PRESENÇA DAS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA¹

Alexsandro Santos

Gostaria de iniciar minha fala retomando uma canção que acredito que muitos de vocês conheçam, já cantaram ou ainda cantam com as turmas de alunos nos espaços em que atuam. Digo isso porque, como aluno, eu aprendi a cantar e, quando entrei no magistério, ouvi colegas cantando também.

A música é mais ou menos assim:

*“Plantei uma cebolinha no meu quintal,
Nasceu uma negrinha de avental
Dança, negrinha!
Não sei dançar!
Pega no chicote que essa nega dança já!”*

Cantando hoje, aqui, essa canção, ela não parece tão simples e tão singela quanto ela parece lá, no cotidiano da escola, não é? Cantando hoje, aqui, essa canção, ela traz certa carga de violência simbólica, certo “desconforto” que a gente ainda não sabe muito bem o que é, mas que sente que, não é mesmo? Em alguns (tenho certeza) esse desconforto chega a doer.

Mas é desse desconforto, é dessa quase-dor que eu gostaria de falar. De onde eles vêm? Como que são alimentados, realimentados e aumentados a cada nova situação, a cada novo evento?

Há algum tempo eu venho pensando sobre a presença de crianças e jovens negros na escola. Venho pensando até para entender como é a minha presença de educador negro. Pode parecer estranho falar dessa dimensão racial das crianças e dos educadores. Alguns de nós podem dizer: “– Ué... Mas criança é tudo igual, a gente não pode discriminar.” ou: “– Ainda mais no Brasil... É tudo tão misturado, não é mesmo?”.

Eu preciso responder a esse questionamento: nós estamos aqui falando da dimensão da negritude das crianças e dos professores porque essa dimensão constitui as identidades desses sujeitos. Parte deles é o seu pertencimento racial. Não existem identidades em abstrato. As nossas identidades são elaboradas pelas relações que acontecem diariamente e são bem concretas, bem palpáveis.

Então, faz todo sentido falar da negritude das crianças, dos jovens e de seus professores e professoras na escola; faz sentido falar dessa dimensão racial porque, mesmo que não queiramos admitir, ela tem um peso no currículo. Ela tem um peso nas relações que se estabelecem lá na escola.

Nesse espaço particular que é a educação infantil, algumas questões do cotidiano marcam bastante o peso dessas relações. Já na canção que apresentamos aqui hoje isso fica claro, não é mesmo?

Essa canção, que tem uma aparência tão inofensiva, tão singela, traduz um grau de violência simbólica, um grau de racismo mesmo bastante grande. Fala de uma negrinha que por diversas questões não é humana: ela nasce de uma cebola (e não de um pai e de uma mãe) e já de avental, por exemplo. Em outras palavras, ela já nasce para servir. E tem mais: tem de saber dançar, não é? Se não souber, é fácil fazê-la “aprender”.

É forte, não é? É bastante forte e parece que, fazendo esta análise, nos damos

conta do conteúdo racista que uma simples canção pode traduzir, mas há outras questões que estão postas no cotidiano da escola e são bem sutis, mesmo sendo tão violentas e agressivas.

De todas as questões que permeiam essas relações, vou me centrar em três que acho mais relevantes: o papel dos livros de literatura infantil; a questão do corpo da criança negra e as imagens que se têm dele; e a presença de educadores(as) negros(as) na escola.

No que diz respeito à literatura infantil, podemos dizer que na rede municipal, em todas as escolas de educação infantil, há espaços (mais ou menos específicos) para a leitura e a conto de histórias. Olhando para nossa prática cotidiana, recuperando os livros que costumemente lemos para as crianças, quantos desses livros trazem personagens negros? Princesas negras, príncipes negros? Rainhas e reis? Quantos trazem personagens negros em situação de destaque? Já existe bastante material produzido com essa preocupação. Será que eles estão circulando na escola? Ou, por outro lado, temos clareza quando pegamos em nossas mãos um material que é ideologicamente racista?

Certa vez, quando realizava uma pesquisa numa escola de São Paulo, presenciei no parque uma cena em que as crianças decidiram brincar de rainha. Uma menina negra disse: “– Então eu sou a princesa!”, ao que outra aluna, de imediato e com o apoio dos outros respondeu: “– Como? Não existe princesa ‘preta’”. Minha vontade na hora era fazer uma intervenção, mas havia a professora e eu confiava que ela faria algo (ao menos desejava que ela fizesse).

Os alunos foram, em grupo, consultar a professora. Contaram – do seu jeito – a história toda. A professora, com ar enfadonho, ouviu e respondeu prontamente: “– É verdade, Isabela, não existe princesa preta. Faz de conta que você é uma visita no reino”.

Pois é... A Isabela era, novamente, a estrangeira.

Talvez a própria professora fosse vítima da ausência de referências positivas sobre os negros nos livros e contos infantis. Talvez ela pensasse (como a maioria dos alunos e também dos professores) que África, negritude e monarquia não combinam. Mas, talvez, algo pudesse ser feito para ajudar a Isabela e as outras crianças, juntamente com a professora da turma: a fruição de uma literatura infantil preocupada com as identidades raciais das crianças, com o sentido de pertencimento. Trouxe aqui dois livros de literatura infantil que têm esse aspecto: um mais conhecido, *Menina bonita do laço de fita*, e outro menos conhecido mas tão belo quanto, *Histórias africanas para contar e recontar*.

Outro aspecto, também muito marcante para a questão que nos preocupa hoje, são as imagens associadas ao corpo das crianças negras. É uma questão complexa, mas precisamos compreender, de uma vez por todas, o papel da imagem do

corpo na construção da identidade e da auto-estima. Mulheres e homens negros, já na sua vida adulta, na maioria das vezes, ainda trazem muito sofrimento com a imagem que construíram do seu corpo. Consideram seu cabelo “ruim”, sua pele “muito escura”, acham seus lábios grossos demais, seu nariz achatado demais... Enfim, enfrentam um sentimento de desajuste, de sofrimento com o próprio corpo que é extremamente doloroso. Eu mesmo, no auge dos meus 17 anos, quando nem sonhava que era negro, brinquei de ter olhos verdes...

Mas quero trazer isso aqui porque essa construção das imagens do corpo começa muito cedo, na infância, com as imagens que circulam socialmente (os desenhos infantis, as propagandas de TV, os filmes), com a interação humana e com as formas com que as outras pessoas se relacionam com a criança.

A pesquisa imprescindível de Eliane Cavalleiro apontou, entre tantos dados relevantes, um que fez com que eu chorasse enquanto o lia: o fato de professoras de uma escola se recusarem a pentear o cabelo das meninas negras. O não-pentear poderia passar por um “esquecimento”. Poderia, mas não era. Não pentear o cabelo significa não “cuidar”, não “tocar”, não “se aproximar”. O não-pentear o cabelo é a recusa da interação, da relação humana; a recusa do afeto mesmo.

Depois que li o livro, me perguntei e saí perguntando por aí o porquê disso, o que era... Embora já suspeitasse da resposta. Com diversos eufemismos, com diversas delicadezas, a resposta era sempre a mesma: o cabelo das meninas negras era difícil, malcuidado, “ruim”. E junto com o “julgamento” sobre o cabelo vieram outros, mais estarrecedores: os bebês negros têm um cheiro “muito forte”; os meninos negros ficam “muito suados”; as pernas ficam “muito cinzentas”.

Também existe uma associação cotidiana, freqüente, sempre presente, da cor “negra” ou “preta” com tudo de ruim que se pode pensar. Se as coisas não vão bem, é porque a situação está “preta”, se o menino vai levar uma advertência, vai assinar o livro “negro”. Quando não se quer bem alguém, ele vai para a lista “negra”.

Convivendo com essa rejeição, com esse movimento de repulsa e de associação negativa, as crianças negras, desde muito cedo, vão aprendendo que o seu cabelo é ruim e feio, que seu corpo fede, que ele é mais “sujo” que os demais, que a cor da sua pele é horrorosa e que, por isso, esse “corpo” é desajustado, não serve, é feio.

Gostar da sua negritude, da textura de seu cabelo, do tom da sua pele, do formato dos seus lábios, tudo isso, numa sociedade racista como a nossa, é mais difícil quando a escola reafirma o racismo no seu cotidiano.

Certa vez, fiquei estarrecido quando, ainda na pesquisa que fazia, no horário do lanche, assisti ao seguinte diálogo entre um aluno e uma professora de educação infantil, após as musiquinhas do “meu lanchinho” etc.:

“– Prô, não gosto de leite. É ruim.

- Mas tem de beber, Lucas, é bom pra saúde.
- Eu gosto de café, prô, em casa eu tomo café.
- Mas leite é bom. Olha que gostoso, a prô tá bebendo.
- Prô, se eu tomar leite eu vou ficar branco?
- Ah... Só se você tomar bastante, aí você vai ficar igual à prô, inteligente, forte. Você não quer?”

Além de reforçar a rejeição do menino à sua cor, a professora ainda associou a cor branca (do leite?) à inteligência, à força. Por omissão, ela disse que a cor negra não é inteligente, não é forte...

Essas questões acontecem cotidianamente na escola e a gente não percebe. Ou será que percebe?

Quando meninas e meninos negros estão desenhando a si mesmos e suas famílias, pedem para a professora o famigerado “lápiz cor da pele” e a professora “esquece” de dizer a eles que sua pele é negra, linda, tem uma cor única, especial... Ou quando a professora diz que “se pintar tudo preto, não vou ver nem seu olho”.

Quais são as imagens de negritude que estamos ajudando as crianças a construir?

O terceiro ponto que eu gostaria de tocar é a presença de educadores(as) negros(as) nas escolas. Essa questão chamou-me a atenção mais recentemente, quando, numa das Coordenadorias de Educação, trabalhei com uma das poucas supervisoras negras da rede municipal, a Elisabeth Dias.

Ela dizia que, quando chegava às escolas infantis que visitava, as crianças queriam, a todo custo, tocar em seu cabelo, pegar na sua mão, tocar nas suas roupas. As crianças achavam lindo o cabelo (às vezes com tranças, às vezes com penteado black), achavam lindas as roupas, achavam linda a elegância (porque a criança tem um senso estético, viu? Criança enxerga beleza!). Daí eu fiquei pensando: “Será que outras professoras, diretoras, coordenadoras, serventes, enfim, será que outras mulheres bonitas como aquela supervisora não apareciam na escola? Será que ela era tão extraterrestre assim?”.

Pensando – e conversando muito com a Elizabeth –, chegamos a uma conclusão que gostaria de partilhar com vocês. O que as crianças achavam difícil, que achavam mesmo quase impossível era conceber que uma mulher inteligente, bonita, elegante, ocupando aquele lugar de professora, pudesse ser, também, negra. Confirmamos essa impressão nos lembrando de outros espaços que a Elizabeth havia ocupado: como diretora de escola (que tinha uma relação diferente das outras diretoras com a comunidade; tinha uma relação de identidade com as pessoas da comunidade, justamente pelo pertencimento racial) e como supervisora negra (sempre meio incômodo, parecendo ocupar um lugar impossível, uma posição não-sua).

Generalizando a experiência da Elizabeth, penso que a presença de educadoras e educadores negros nos espaços escolares (seja na educação infantil, seja em outros níveis de ensino) pode contribuir e muito para que a construção das identidades raciais de meninas e meninos negros seja um processo menos doloroso. Pode contribuir para que construam referenciais mais positivos de si mesmos, para que se sintam mais “presentes” e pertencentes.

Digo que “pode contribuir” porque vai depender muito de como esse educador e essa educadora lidam com sua identidade racial. Se eles estiverem no mesmo momento que seus alunos (negando-a, considerando a negritude um castigo, um problema), esses educadores estarão potencializando o racismo e a dor que já está presente na construção da identidade desses meninos e meninas. Por outro lado, quando esse educador ou essa educadora lidarem de maneira positiva com seu pertencimento racial, com todas as dores e delícias que ele carrega, vão fortalecer seus alunos no reconhecimento da sua própria identidade racial, de seu próprio pertencimento.

Mas, para além dessa questão pessoal – o educador pode ou não ser negro, pode ou não gostar disso – há uma questão posta no papel do educador (negro ou não-negro). Todo educador precisa estar comprometido com uma pedagogia da diversidade. Não estou nem falando mais em tolerância. A gente tolera o que é inevitável. Nós não queremos mais tolerância. Queremos, sim, o reconhecimento e o respeito às diversidades. Então, todo educador precisa estar comprometido com uma pedagogia da diversidade, que possibilite que todas as crianças construam suas identidades com uma referencia positiva de si. Assim, é importante que o educador construa competência profissional para educar na diversidade, nas relações entre os diferentes.

Esse movimento que a SME está promovendo é uma oportunidade para a construção dessa competência. É claro que séculos de sociedade racista, sexista, deixa marcas profundas na educação das crianças. Mas há um caminho para a mudança, e nós estamos dispostos a pagar o preço e trilhá-lo. Vamos, sim, nos constituir melhores professores, professores mais competentes, mais comprometidos com o outro, mais envolvidos com nosso ofício e com mais conhecimento. E vamos fazer isso em prol de todas as crianças. Negras e não-negras. Vamos fazer isso em prol de uma sociedade mais bonita, mais justa, mais democrática.

Vou terminar com uma citação do livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire. O trecho diz assim:

“Sou professor a favor da decência e contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura (de direita ou de esquerda). Sou professor a favor da luta contra qualquer forma de discriminação. Contra a dominação econômica de indivíduos ou de classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta

aberração: a miséria na fortuna. Sou professor a favor da esperança que me anima. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que some dela se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”.

Nota

¹ Fala proferida na Abertura do curso “Negras Imagens” direcionado à formação de professores de Educação Infantil da PMSP – Maio de 2006.

GLOSSÁRIO DA COLEÇÃO

Auto-aceitação: ato ou efeito de aceitar a si mesmo; acolhimento. Disposição de experimentar, acolher e assumir responsabilidades pelos próprios pensamentos, sentimentos e ações.

Auto-estima: sentimento amoroso que uma pessoa é capaz de nutrir por si mesma. Reconhecimento e valorização das próprias qualidades, potencialidades e atributos físicos e respeito às próprias imperfeições e limitações.

Axé: palavra de origem iorubá que significa força vital. Trata-se da força-ser que estrutura o universo. Em língua bantu: ntu.

Casa-grande: habitação senhorial, geralmente o centro de uma propriedade rural (engenho de açúcar, fazenda de café ou gado) em que habitavam o senhor proprietário, seus familiares e agregados.

Discriminação positiva: termo usado atualmente com a finalidade de reparar erros que foram secularmente cometidos e endossados pela sociedade. Exemplos: bancos diferenciados para idosos no transporte coletivo; cota mínima para mulheres nas representações de partidos políticos; cota mínima para indígenas e afro-descendentes nas instituições de ensino superior.

Discriminação racial: ato de discriminar uma pessoa tendo como base sua raça/cor da pele, com a intenção de preteri-la, ofendê-la, excluí-la ou inferiorizá-la. Pode ser um ato explícito, dirigido diretamente à pessoa-alvo, ou um ato camuflado.

Discriminar: separar com base em categorias. Por exemplo, ao criar a categoria cor, discrimina-se o azul do amarelo, do roxo, do preto, do cor-de-rosa. Ao criar a categoria som: discrimina-se o som alto do baixo, do agudo, do grave. A discriminação deixa de ser somente um ato de separação que visa organizar algo dentro de categorias inventadas pelos humanos quando é apoiada em valores por meio dos quais são estabelecidas hierarquias.

Estereótipo: clichê, rótulo, modelo rígido e anônimo, com base no qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos. Chavão repetido sem ser questionado. Parte de uma generalização apressada: toma-se como verdade universal algo que foi observado em um só indivíduo.

Estigma: refere-se a algum atributo ou qualidade de natureza depreciativa que se apresentam como verdadeiros, mas que de fato foram forjados nas relações sociais, geralmente num contexto de disputa ou competição. Por isso, o estigma, quer individualmente ou socialmente, pode ser usado, por exemplo, como instrumento para justificar a exclusão de uma pessoa ou grupo da participação efetiva na sociedade.

Flexibilidade: qualidade de flexível, elasticidade; capacidade dos indivíduos de enfrentarem as mudanças sem apegos inadequados ao passado e sem dificuldades para lidar com o que é novo.

Identidade: produto dos papéis sociais que o sujeito assume em suas relações sociais; sentimento que uma pessoa tem de possuir continuidade, como distinguível de todas as outras. “Os termos ‘identidade’ e ‘subjetividade’ são, às vezes, utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. ‘Subjetividade’ sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem somos’. (...) As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (Kathryn Woodward).

Identificação: processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro, e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações.

Personalidade: organização constituída por todas as características cognitivas, afetivas e físicas de um indivíduo; o elemento estável da conduta de uma pessoa; sua maneira habitual de ser, aquilo que a distingue de outra.

Preconceito: “é um juízo preestabelecido, baseado em mera crença ou opinião que formamos sem conhecer devidamente a realidade sobre a qual nos manifestamos. Portanto, pré-conceito significa ‘conceito prévio’, formulado sem o cuidado de permitir que os fatos sejam investigados e possam contrariar nossos julgamentos ou opiniões” (Renato Queiroz). “O preconceito é entendido, em geral, como uma atitude hostil em relação a um grupo de indivíduos considerados inferiores sob determinados aspectos – morais, cognitivos, estéticos – em relação ao grupo ao qual o preconceituoso pertence ou almeja pertencer” (José Leon Crochik).

Preconceito racial: concepção sem exame crítico, formada a priori, transmitida culturalmente de geração em geração. Caracteriza-se por idéias assumidas com propriedade, sem reflexão sobre sua racionalidade e sobre a consequência de aderir ou não a elas.

Psique: a alma, o espírito, a mente.

Psiquismo: conjunto de fenômenos ou de processos mentais conscientes ou inconscientes de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos.

Racismo: explicação criada, no século XIX, para justificar a ação política de discriminação, segregação, exclusão e eliminação baseada na idéia de que existem raças humanas com características determinadas e imutáveis, atribuídas a todos os indivíduos pertencentes a este grupo e transmitidas hereditariamente. A cada raça biológica corresponderiam também traços de cultura, valores, ciências, de modo que as “raças” mais evoluídas deveriam dominar e comandar as menos evoluídas, para o bem da própria humanidade. O racismo é uma ideologia ou forma de dominação que explica e justifica que essas supostas raças superiores dominem ou eliminem as consideradas inferiores.

Senzala: espaço, na casa-grande ou sobrado senhorial, reservado ao abrigo dos escravos. Geralmente de uma só porta e sem janelas para evitar fugas. Lugar insalubre onde se prendiam homens e mulheres de todas as idades. Na origem (Angola), significava “residência familiar”.

Subjetividade: dimensão do ser humano que está para além dele, não se restringindo a uma essência interna. É constituída pelos níveis individual e social; é histórica, construída e se desenvolve nos processos das relações sociais dentro das culturas onde as pessoas vivem.

Quilombo: na origem (Angola), significa acampamento e, por extensão, os locais onde se reuniam os prisioneiros destinados à escravidão antes de serem embarcados nos tumbeiros. No Brasil, desde a Colônia, ganhou nova conotação a partir do momento em que o refúgio/acampamento de escravos fugidos passou a ser identificado para combate e desmantelamento. A palavra mocambo também é utilizada com o mesmo significado, embora na origem (quicongo) designe telhado de habitação miserável.

Valores civilizatórios africanos: no Brasil existem valores originários da matriz africana que constituem elementos fundadores de nossa cultura: solidariedade, sociabilidade, hospitalidade, gestualidade, musicalidade.

A coleção *Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola* é composta pelos seguintes volumes:

1. *Percepções da diferença.*

Autora: Gislene Aparecida dos Santos

2. *Maternagem. Quando o bebê pelo colo.*

Autoras: Maria Aparecida Miranda e Marilza de Souza Martins

3. *Moreninho, neguinho, pretinho.*

Autor: Cuti

4. *Cabelo bom. Cabelo ruim.*

Autora: Rosângela Malachias

5. *Professora, não quero brincar com aquela negrinha!*

Autoras: Roseli Figueiredo Martins e Maria Letícia Puglisi Munhoz

6. *Por que riem da África?*

Autora: Dilma Melo Silva

7. *Tímidos ou indisciplinados?*

Autor: Lúcio Oliveira

8. *Professora, existem santos negros? Histórias de identidade religiosa negra.*

Autora: Antônia Aparecida Quintão

9. *Brincando e ouvindo histórias.*

Autora: Sandra Santos

10. *Eles têm a cara preta!*

Vários autores

ISBN 978-85-296-0082-6 (Obra completa)

ISBN 978-85-296-0083-3 (Vol. 1)