

IMAGINE UMA MENINA COM CABELOS DE BRASIL: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Natasha Fernandes Mendes Brasil¹

Este trabalho visa apresentar resultados de um projeto, aplicado em duas escolas públicas, que utiliza a animação “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”, de Alexandre Bersot (2010), para problematizar os estereótipos associados às pessoas negras e ao continente africano, principalmente no que concerne às imagens presentes na mídia, além de suas implicações no processo de pertencimento étnico-racial. Ao final, sugerimos atividade para introduzir a temática étnico-racial no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: educação, relações étnico-raciais, estereótipo, mídia, multiculturalismo

A educação deve ser compreendida como um direito social que nos permite estabelecer uma conexão com o mundo que nos cerca. Apesar de todo valor no que se refere ao desenvolvimento humano, observa-se que as instituições de ensino reproduzem práticas racistas quando desconsidera, inferioriza ou deturpa os saberes e produções das mulheres negras e homens negros. Considerando o momento histórico atual, em que cada vez mais vemos mudanças significativas nas concepções espaciais e temporais, é necessário entender qual o papel da escola na perspectiva multiculturalista.

Neste trabalho, adotamos a definição de multiculturalismo como “a constatação do fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico” (ANDRADE, 2009, p. 17). Dessa forma, o multiculturalismo pode tanto servir para fomentar o diálogo em torno da valorização, aceitação e respeito das diferenças, quanto homogeneizar as culturas, através de uma universalização que apaga/silencia as minorias. Cabe ressaltar que entendemos minoria não como um grupo quantitativamente maior, mas sim como relação ao acesso, vantagens e poder que um determinado grupo tem na sociedade. No campo educacional, podemos considerar que as culturas africanas e indígenas representam minoria quanto aos conteúdos programáticos presentes nas disciplinas. Para entender a relevância da abordagem de questões étnico-raciais na escola, apresentaremos um breve histórico sobre o contexto de construção das políticas públicas de ação afirmativa, de que a lei 10639/03 faz parte.

¹ Mestra em Relações Étnico-raciais (CEFET/RJ). Especialista em Língua Portuguesa e Supervisão e Orientação Educacional. Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações em Racismo, Educação para as Relações Etnicorraciais e Indígenas (GEPARREI) no Colégio Pedro II e do grupo Práticas discursivas na produção de identidades sociais: Fatores humanos, organizações, trabalho, tecnologia e sociedade (CEFET/RJ).

Políticas públicas de ação afirmativa: a lei 10639/03

Em 9 de janeiro de 2003, como a primeira lei assinada no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a lei nº 10.639/03, que altera a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e se refere à obrigatoriedade do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essa foi uma grande conquista da militância negra no Brasil, para assegurar que seu legado esteja inserido nos currículos escolares, uma vez que o europeu já se faz presente desde o início da educação formal no país.

É importante frisar que a lei não foi aceita sem restrições e foi resultado de um árduo trabalho. Para entender o motivo de criação de uma legislação voltada para tornar obrigatório o ensino de conteúdos referentes à construção identitária de um determinado grupo racial, precisamos conhecer o contexto histórico que possibilitou essa conquista.

Segundo Pereira (2012), as primeiras organizações de negras e negros no Brasil (de acordo com registro histórico) datam da década de 1920. Dentre elas, podemos destacar a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em São Paulo em 1931, que foi a maior organização do movimento social negro na primeira metade do século XX. Como um de seus grandes feitos, a FNB, após ser recebida por Getúlio Vargas, conseguiu a inclusão de afro-brasileiros nos quadros da Guarda Civil de São Paulo, até então composta majoritariamente por imigrantes e proibida para os afro-brasileiros. A FNB alcançou, entre 1931 e 1937, um número de participantes de 40 mil a 200 mil sócios, segundo relatos da época.

Após o fechamento de todas as organizações políticas do país, em 1937, como determinação do recém-implantado Estado Novo, há uma segunda fase do movimento negro brasileiro, com destaque para o Teatro Experimental do Negro (TEN 1944-1968), iniciativa de Abdias do Nascimento. Motivado pela falta de negras e negros em papéis de destaque, Nascimento começa a questionar o porquê de não haver a presença do negro em cena, uma vez que o Brasil seria, em tese, uma democracia racial, sendo o fator de escolha de personagens apenas o talento para atuação. É importante frisar que, enquanto a FNB era essencialmente nacionalista, com uma certa inclinação para o fascismo, as organizações que a sucederam tinham bastante influência de experiências vindas, principalmente, da África e dos Estados Unidos.

Já no final da década de 1970, influenciadas pelos vários casos de discriminação racial e racismo no período da ditadura, diversas entidades do movimento negro se articulam para formar uma organização de caráter nacional. Existente até hoje, o Movimento Negro Unificado (MNU) é, talvez, o maior responsável pela geração de intelectuais negras e negros que são referência do meio

acadêmico nas pesquisas de relações étnico-raciais, tais como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Amauri Mendes Pereira, Petronilha Beatriz, Abigail Paschoa, Marcos Romão, Júlio Tavares, entre outros.

Nilma Lino Gomes, ex-Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, em seu artigo “Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça”, explica sobre o papel do movimento negro em prol da educação:

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2012, p.738).

O cenário em que é construída a lei 10.639/2003, nas décadas de 1990 e 2000, é marcado por uma série de eventos, passando do reconhecimento da pluralidade cultural do país, na Constituição de 1988, até a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, quando o Brasil reconhece internacionalmente a existência institucional do racismo, comprometendo-se a promover ações de superação. Ainda assim, a Lei 10.639/2003 sofre dois vetos importantes, relacionados a fixar dez por cento de seu conteúdo programático das disciplinas História do Brasil e Educação Artística à temática africana e afro-brasileira e à proposta de cursos de capacitação para os professores, com a participação de entidades do movimento negro e instituições vinculadas ao tema. Quanto ao percentual, temos a seguinte justificativa:

o referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (BRASIL, 2003b, p. 01).

Não é considerado, então, o predomínio dos valores europeus presentes no currículo. Após os vetos, a lei é aprovada, com a inclusão do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. No mesmo ano, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), extinta após a criação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Em 2004, são lançadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e*

Africana (DCERER), como parte das “medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.” (BRASIL, 2004, p.5).

Apesar das críticas, é notável o esforço do governos do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff a fim de promover políticas públicas que busquem oferecer condições iguais entre negros e brancos no Brasil, principalmente no que diz respeito à escolarização, como listamos na tabela a seguir.

Ação governamental	Conteúdo	Ano de adoção
Programa Nacional do Livro Didático	Veto à recomendação e aquisição de livros didáticos, por parte do MEC, que contenham ou verbalizem manifestações preconceituosas quanto à origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.	1996
Programa Diversidade na Universidade	Estímulo à criação de cursos pré-vestibulares para estudantes negros, visando prepará-los para os concursos de admissão nas universidades	2002
Lei 10.639	Estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do ensino básico do estudo da história e da cultura afro-brasileiras	2003
Programa Nacional do Livro Didático	Inclusão no Edital de aquisição de livros didáticos por parte do MEC a observância de que o material didático esteja adequado à Lei 10.639	2005
Projeto a Cor da Cultura	Orçado em cerca de R\$ 3,7 milhões, o projeto produziu 56 programas para TV, divididos em cinco séries, e teve por objetivo fornecer um panorama dos afro-descendentes no Brasil, contemplando as diversidades regionais, culturais, religiosas e de gênero. Os programas são: o Ação, exibido na TV Globo e no Canal Futura, Livros Animados e Nota 10, do Futura, além dos inéditos Heróis de todo mundo e Mojubá, que serão exibidos também no Canal Futura e na TVE.	2006
Capacitação de Professores do Ensino Básico	Parceria entre o MEC, a Seppir e a UnB para capacitação à distância de 25 mil professores de 4,5 mil escolas do ensino básico das redes públicas estaduais e municipais de todo o país, visando à implementação da Lei 10.639	2006
Fortalecimento Educacional dos Negros e Negras do Ensino Médio	Apoio a alunos afro-descendentes da 1ª à 3ª série do ensino médio, por meio da concessão de uma Bolsa de R\$ 60,00 mensais, além de acesso a material pedagógico. Projeto piloto implantado em três escolas nos Estados do Maranhão, Pará, Mato Grosso do Sul e em Santa Catarina, onde beneficiou 180 jovens	2006

Ações governamentais recentes no campo da promoção da equidade racial nos níveis de ensino fundamental e médio. Fonte: PAIXÃO et al. 2010, p.247)

Encontramos, nas DCERER, a justificativa da importância das ações afirmativas para a reparação das desigualdades sofridas pelos negros e negras no país.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros e negras dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, [...] modo de tratar as pessoas negras. [...] buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial [...] que difunde a crença

de que, se os negros e negras não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p.11).

A escola, portanto, tem papel fundamental para eliminação dos preconceitos, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, além de ser local de diálogo e questionamento, indispensáveis para a consolidação do espaço democrático e igualitário, uma vez que a discriminação, desde a infância, pode deixar marcas muitas vezes difíceis de serem apagadas. A sutileza da temática e sua gravidade tornam complexa a discussão a respeito do assunto.

O papel da escola na construção de identidades

As relações étnico-raciais na escola são quase sempre movidas por uma invisibilidade, por parte da maioria dos professores e da comunidade escolar, ou marcadas por autoritarismos e visões estereotipadas, exemplificadas nas falas: “O pessoal da favela só vem na escola para comer”; ou “Não adianta chamar o pai, porque ele só sabe beber!”; ou ainda, “Os alunos negros são os que mais dão trabalho no recreio. Adoram uma bagunça!” (SILVA JR., 2002, p. 32).

Muitas expressões também são utilizadas para atribuir características negativas a negros e negras. “Cabelo ruim”, “coisa de preto” – ao se referir a algo mal feito –, “macaco”; não são poucas, nem difíceis de identificar em vários discursos. Em episódios recentes de racismo¹ contra jogadores de futebol e artistas negros e negras da televisão brasileira, fica evidente que relacionar macaco ao negro é um dos estereótipos mais frequentes na sociedade. Nenhuma criança nasce sabendo que essa associação tem um sentido aceito socialmente.

A escola, apesar da importância no processo de manutenção das práticas racistas e antirracistas, não é a única responsável por inserir as crianças no contexto das relações étnico-raciais. A construção das imagens, positivas ou negativas, dos diversos grupos, acontece em casa, nos meios de comunicação, no convívio com os amigos, sendo influenciada diretamente pela mídia.

Como formadora de opinião, a mídia tem a capacidade de estimular a sociedade de acordo com a abordagem que escolhe, seja a favor ou contra um determinado grupo. Ainda hoje, apesar de uma crescente melhora nos últimos anos, não há como dizer que a representação do negro nos meios de comunicação em massa, principalmente na televisão, deixou de ser racista e estereotipada. O papel reservado para negros e negras ainda é, majoritariamente, o de motorista, empregada/o,

marginal, bandido. Isso gera uma imagem errada, principalmente na infância, onde os conhecimentos estão sendo construídos, como fala Maria Aparecida Bento:

Mostrar para crianças e adolescentes brancos e negros sempre heróis brancos significa dizer a eles que a coragem, a inteligência, o destemor e o senso de justiça são qualidades apenas de um grupo. Assim, crianças negras e brancas acabam formando ideias distorcidas sobre os grupos aos quais pertencem. (BENTO, 2006, p. 40)

Há, também, a associação da mulher negra como objeto sexual ou máquina de trabalho, em discursos que funcionam como referência básica da imagem da mulher negra. A imagem de bem-sucedida profissionalmente, na vida pessoal, como referência de beleza, ainda está longe do ideal. Somente em 2009 foi lançada a primeira (e única) princesa negra da Disney. Poucas são as bonecas negras, e nenhuma apresentadora infantil nos canais de TV aberta no Brasil.

A falta desse padrão positivo afeta a forma como os brancos veem o negro e, mais ainda, a autoestima das crianças. Esse aprendizado dos padrões culturais racistas acaba chegando aos bancos escolares. Como espaço de contato com diversos núcleos familiares, a escola passa a ser espaço de vivência das tensões raciais. Segundo Waleria Menezes:

A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social. O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças de modo maciço, passando então a se reconhecer dentro dele: “feia, preta, fedorenta, cabelo duro”, iniciando o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade de criança. (MENEZES, 2002)

As crianças negras, em especial as meninas, se tornam alvos fáceis desse preconceito. Acabam incorporando a ideia de que seu corpo e seu cabelo são feios, sujos, e não há espaço pra elas. Com o objetivo de atuar pedagogicamente em prol da desconstrução desses estereótipos associados a negras e negros, elaborei, em 2012, um projeto escolar voltado para os alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental.

A partir da primeira experiência, construída coletivamente com um grupo de educadoras² até 2016, após cursar o Mestrado em Relações Étnico-raciais do CEFET/RJ, alterei significativamente o plano inicial, agora aplicando em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

O projeto “O que é que o cabelo tem?” foi realizado inicialmente em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada no bairro do Andaraí, que atende a crianças de comunidades carentes da região. Nosso público-alvo era constituído por cerca de quarenta alunos,

com idades entre nove e onze anos, uma turma de 4º e outra de 5º ano do Ensino Fundamental. A temática tratava da relação entre identidade racial e cabelos, com o uso da animação “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”, de Alexandre Bersot. Antes da exibição, perguntávamos aos alunos com qual cor de pele eles se identificavam. Deixamos a escolha livre e anotamos os resultados.

Nesse momento, começou a discussão. Entre alunas e alunos fenotipicamente negras e negros³ que se declaravam brancos/morenos, e outros de pele mais clara, que também se declaravam morenos, um aluno afirmou que era negro. Foi um momento de muito riso entre os demais colegas. Minha colega de trabalho interveio, perguntando o motivo do escárnio. Ninguém respondeu. Uma das falas registradas foi a de outro aluno, também fenotipicamente negro, que disse: “Eu, preto, Deus me livre!”, gerando mais uma sessão de risadas.

Apesar de não perceberem conscientemente, a maioria das crianças zombava dos colegas que se declaravam negras e negros ou pretas e pretos. Embora não verbalizassem, o riso foi constante em muitos momentos, seja na apresentação, ou enquanto assistiam à animação, principalmente na cena em que a menina Brasil comia uma banana e era alvo de chacotas, com uma colega imitando macaco e rindo. Sobre as possíveis articulações entre o riso e as questões raciais, a Professora Sandra Leal de Melo Dahia, diz:

Por meio do riso, o brasileiro encontra uma via intermediária para extravasar seu racismo latente, contornando a censura e a reflexão crítica sobre seu conteúdo e sobre o alcance de satisfação simbólica que o riso propicia, ao mesmo tempo em que ele não compromete sua autorrepresentação de não racista (DAHIA, 2008, p. 698).

Essas manifestações, aparentemente comuns, já mostram uma negação à raça negra, tanto em reconhecer-se, quanto em respeitar o reconhecimento do outro em ser negro, embora essas crianças ainda nem soubessem exatamente que comportamentos estavam reproduzindo. O projeto, que buscava uma discussão entre a identificação negra e a caracterização estética nos cabelos, acabou trazendo outros questionamentos. Em nenhum momento, as professoras das turmas (uma negra e outra branca) demonstraram qualquer reação sobre o episódio de racismo relatado.

Essa experiência me trouxe um desconforto com as reações dos alunos e das professoras, o que me levou a problematizar a situação e questionar: como lidar com esses casos? Por que as professoras não se manifestavam?

Com isso, tornei-me mais atenta a ocorrências similares no meu ambiente de trabalho, CPII, Campus Tijuca I (CTI), com alunos entre 6 e 12 anos (1º segmento do Ensino Fundamental). Trabalhando no Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) há 2 anos, como orientadora, percebo como são frequentes os casos de racismo, embora nomeados como “brincadeira”, “preconceito”, “implicância”, “bullying”, etc. Os assistentes de alunos normalmente

não sabem o que fazer, e a solução é sempre levar os alunos ao SESOP; quando não, pedem para pararem a discussão e pedirem desculpas, como se isso resolvesse o problema. Os professores, em sua maioria, não encaram a situação como racismo, como se a palavra fosse muito “forte” para nomear o que acontece.

Apesar da promulgação da lei 10639/03 há mais de uma década, ainda percebemos uma resistência institucional⁴ a se realizar efetivamente a mudanças dos conteúdos programáticos com a inserção da temática étnico-racial nos currículos. Entretanto, a dedicação de algumas equipes do Colégio Pedro II já tem mostrado novos resultados quanto ao processo de autoidentificação dos discentes em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Aplicação e resultados preliminares

Na animação, vemos várias meninas com uniforme escolar, cada uma com o cabelo no formato do mapa de um país (Brasil, EUA, Alemanha, França, Reino Unido, Itália, Japão, Canadá e Rússia) [Figura 1]. Também aparecem as meninas Índia e África, assim como imagens do mapa da Espanha, Argentina e da região da Escandinávia. Durante o filme, a menina com cabelos de Brasil sofre com seu cabelo, tentando mudá-lo, principalmente por ser alvo de gozações.



Apesar de todas as meninas apresentarem cores de pele semelhantes, nas turmas de 2º ano do EF as crianças identificaram que o preconceito seria por causa do cabelo crespo da protagonista, o que reforça o racismo presente na associação das características físicas e do ato de comer banana como sendo algo próprio de um macaco. Há, ainda, a presença de alguns estereótipos vinculados ao continente africano, quando Brasil e Índia encontram uma menina com cabelos emaranhados deitada no chão. Após cuidarem, alimentarem e arrumarem o cabelo, aparece o mapa de África. No final, após uma briga entre todas as meninas, elas ficam com o cabelos emaranhados, todas

começam a rir e, por fim, a menina Brasil se livra dos objetos para mudar seu cabelo e aceita sua identidade.

Embora a animação sirva como um motivador de discussão quanto ao respeito da individualidade e aceitação de diferenças, ela peca ao trazer o discurso da África como país, colocando a menina África em posição de vulnerabilidade, necessitando de ajuda. Pensando na desconstrução dessas imagens, elaborei uma apresentação que mostra a presença de negros fora do continente africano e do Brasil, utilizando os países que aparecem no curta, além de fazer um teste com fotos dessas mesmas localidades.

Como aspectos positivos, podemos destacar os resultados do processo de auto identificação, em que 5 alunos se declararam brancos, 7 pardos (pardo, moreno, café com leite, marrom claro, marrom), 4 negros e 5 indígenas. O fato de conseguirem se enxergar de cores diferentes, ainda que cometendo algumas confusões, pode ser atribuído ao trabalho da equipe de Artes do campus, que faz atividades envolvendo cor de pele nas turmas de 1º ano. Como aspectos negativos, obtivemos como resposta ao teste com as fotos que todas as imagens em que aparecia natureza/pobreza foram escolhidas como sendo países de África, enquanto as fotos que apresentavam grandes cidades modernas foram apontadas como parte do Brasil, EUA ou Espanha. Há também uma resistência em aceitar pessoas de pele mais clara como sendo negras.

Este projeto está passando por reformulação, como parte da minha pesquisa no GEPARREI (Grupo de Estudos Pesquisas e Ações em Racismo, Educação para as Relações Etnicorraciais e Indígenas). Pretendo traçar novas estratégias, em parcerias com as equipes de Artes e Estudos Sociais, visando superar os aspectos negativos observados.

Considerações finais

A resposta dos problemas das relações raciais na escola pode ser encontrada no interior dela. A educação pode prevenir contra o racismo e a intolerância, ao apresentar alternativas em que haja uma revisão dos estereótipos, através da forma como se trabalha com os conteúdos em que o negro aparece.

Se até o governo se preocupou em trabalhar, no interior dos currículos, temas voltados para a superação do racismo e da exclusão social étnico-racial, considera-se que esta mesma instância reconheceu a existência da discriminação. O racismo não é só um problema de negros. Como um processo que constituiu e formou a identidade histórica e social brasileira, é um comportamento que está arraigado no imaginário social. Embora incida de forma diferente em cada grupo étnico/racial, todos são afetados pelo racismo, tanto descendentes dos escravizados, como os descendentes dos

escravizadores. Essas afetações ocorrem em diferentes graus e aspectos e, no Brasil, quanto mais preta a pele, mais duras as afetações.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: O QUE É QUE O CABELO TEM?

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Estimular a reflexão sobre identidade a partir da animação “Imagine Uma Menina com Cabelos de Brasil”, de Alexandre Bersot.

Objetivos específicos:

- Verificar como os alunos se identificam etnicamente, mediante autodeclaração;
- Apresentar a história do curta “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”;
- Coletar as impressões dos alunos através de debate;
- Apresentar fotos de negras e negros, com várias colorações, de diversos países (dentre os que aparecem na animação);
- Explicar os conceitos de estereótipo, preconceito e racismo, de forma adequada à faixa etária de cada turma.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

A ferramenta principal do projeto é a imagem, a partir da representação de negras e negros em diferentes suportes (animação, vídeo, clipe, fotografias etc.).

O projeto se dividirá em etapas, que podem ser aplicadas em várias aulas. Os conteúdos trabalhados podem se relacionar principalmente com as disciplinas de Literatura, Artes Visuais e Estudos Sociais.

1ª ETAPA- Perguntar aos alunos com qual cor de pele eles se identificam. Apresentar também uma explicação básica sobre a classificação do IBGE

2ª ETAPA - Exibição da animação “Imagine Uma Menina com Cabelos de Brasil”, de Alexandre Bersot (10 minutos)

3ª ETAPA- Cada aluno falará sobre suas observações de cada momento significativo da animação, o que pode ser direcionado por perguntas:

- Quais ferramentas são utilizadas pelos outros países do curta para a exclusão do Brasil para alcançar os padrões estéticos estipulados por eles como: chapinha, secador de cabelo, alisamentos e outros?
- Por que as meninas riem quando a menina Brasil come a banana?
- África é um país ou um continente?
- O que vocês entenderam sobre o final do filme?

4ª ETAPA – Mostrar uma seleção de imagens que represente diferentes características físicas de pessoas negras dos países que aparecem na animação.

Outras perguntas motivadoras:

- Por que aquela que representou África era solitária, abandonada e dormia no chão?
- Todos em África vivem assim?
- O que você conhece de África?

A proposta pode ser adequada às séries e aos conteúdos previamente trabalhados, assim como às demandas que surgirem na condução das atividades.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: Apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ANDRADE, M. (Org.). **A diferença que desafia a escola: A prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 13-48.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

_____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003a.

_____. Mensagem de Veto 07 de 09 de janeiro de 2003. Institui vetos parciais à Lei 10.639/03. Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10.639-9-janeiro-2003-493157-veto-3762-pl.html>>. Acesso em: 15 fev. 2016

_____. Parecer CNE/CP 003/04. Brasília: MEC/CNE, 2003c.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Summus, 2001.

DAHIA, Sandra Leal de M. A Mediação do Riso na Expressão e Consolidação do Racismo no Brasil. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, set./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo(Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03.** Brasília: SECAD/MEC, 2005, v., p. 39-62.

_____. “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ed. Brasília: MEC, 2005, v., p. 143-154.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 ago. 2016.

IMAGINE uma menina com cabelos de Brasil. Direção: Alexandre Bersot. 10 min, color. 2010. Disponível em <http://portacurtas.org.br/filme/?name=imagine_uma_menina_com_cabelos_de_brasi> Acesso em: 20 jul. 2016.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Trabalhos para Discussão.** n. 147/2002. Agosto2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006

MUNANGA, Kabengele. As diferenças constituem a riqueza coletiva da humanidade, mas por que foram degradadas em fontes de discriminação entre seres e sociedades humanas? **Aula inaugural para a abertura do ano letivo de 2014 do Colégio Pedro II.** 31.01.2014. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/fev/kabengele.pdf>>. Acesso em: 20 out 2015

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____(Org). **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Niterói: EDUFF, 2000 (Cadernos PENESB; 5).

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estud. av.**, São Paulo , v. 18, n. 50, p. 57-60, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0142004000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PAIXÃO, Marcelo et al. Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010. Rio de Janeiro: Garamond; 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” In: **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, mai. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871>. 2011v12n17p25>. Acesso em: 23 ago. 2016.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre as leis e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

¹ Jogadores brasileiros como Daniel Alves, Aranha e Neymar, a jornalista Maria Júlia Coutinho e as atrizes Taís Araújo, Chris Vianna, Sheron Menezes (atacadas pelo mesmo grupo) e Adriana Alves. Ver em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-01/neymar-e-vitima-de-racismo-em-jogo-do-barcelona-e-espanyol-diz-ex-dirigente>; <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-03-16/quatro-sao-presos-acusados-de-racismo-contra-tais-araujo-e-outros-famosos.html>; <http://www.geledes.org.br/atriz-adriana-alves-e-chef-olivier-anquier-respondem-comentarios-racistas/>

² Este trabalho foi iniciado como parte da avaliação de disciplina na Pós-graduação *lato sensu* em Relações étnico-raciais: uma proposta de (re) construção do imaginário social, no CEFET/RJ. A equipe contava comigo e com as professoras Carla Falcão, Natiele Antero e Patrícia Rodrigues. Devido à greve na instituição e algumas mudanças na minha dinâmica de trabalho, não pude concluir o curso.

³ Fenótipo é o conjunto das características físicas que caracterizam uma etnia. Dentre elas, a “cor da pele” é a que tem sido mais usada e considerada importante, pois aparece em quase todas as classificações raciais (OLIVEIRA, 2004). Nesta pesquisa, será utilizado o critério cor de pele para identificar o negro (pretos e pardos), quando não houver outra especificação.

⁴ BRASIL, Natasha Fernandes Mendes. “**O Velho Novo Colégio Pedro II**”: A lei 10.639/03 e os documentos da área de Português e Literatura. (Dissertação). Mestrado em Relações Étnico-raciais. CEFET-RJ. Rio de Janeiro, Abril/2016.