

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS MIDIÁTICOS NA ABORDAGEM DAS QUESTÕES RACIAIS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*TEACHING STRATEGIES AND MEDIA RESOURCES
IN HANDLING RACIAL ISSUES: REPORT OF A
N EXPERIENCE IN ELEMENTARY SCHOOL*

*ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y RECURSOS MEDIATICOS PARA
HACER FRENTE A LAS CUESTIONES RACIALES: RELATO DE
UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA*

VANESSA MATOS DOS SANTOS^I
ANGELITA RIBEIRO^{II}

RESUMO Este artigo relata uma experiência relacionada com a temática racial no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula. Entende-se que a prática pedagógica define, além de aprendizagens, comportamentos. Para tanto, a ação pedagógica é pensada com foco em instigar a reflexão dos alunos e despertá-los para o debate das questões étnico-raciais. Os recursos midiáticos são entendidos aqui como auxiliares e componentes das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em situações de ensino e aprendizagem (rodas de leitura, autorretrato, análise de fotos etc.). A parte prática da pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de 1º. ano da rede estadual, na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. As ilustrações e diálogos das crianças forneceram pontos que orientaram o trabalho. Observa-se, ao final, o papel do professor como principal mediador na desconstrução de preconceitos culturalmente enraizados.

PALAVRAS-CHAVE: PRECONCEITO; PRÁTICA PEDAGÓGICA; RELAÇÕES RACIAIS; RECURSOS MIDIÁTICOS.

ABSTRACT This article reports an experience related to racial theme in the school environment, specifically in the classroom. It understands that the pedagogical practice defines

^I Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG – Brasil

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP – Brasil.

besides learning, behavior. Therefore, the pedagogical actions are focus on instigating reflection of the students and awaken them to the ethnic and racial issues. The media resources are understood here as auxiliary and components used teaching strategies (reading circles, self-portrait, photo analysis etc.). The practical part of the research was conducted in a 1st. year classroom in the inner of São Paulo State, at São Carlos city. The illustrations of children and the dialogues were important responses that have guided the work. It is observed at the end, the teacher's role as the main mediator in the deconstruction of culturally ingrained prejudices.

KEYWORDS: PREJUDICE; TEACHING PRACTICE; RACE RELATIONS; MEDIA RESOURCES.

RESUMEN Este artículo da cuenta de una experiencia relacionada con el tema racial en el entorno escolar, específicamente en el aula. Se entiende que la práctica pedagógica define además el aprendizaje, el comportamiento. Por lo tanto, se cree que la acción pedagógica para centrarse en instigar la reflexión de los alumnos y despertar a las cuestiones étnicas y raciales. Los recursos de los medios se entienden aquí como estrategias de enseñanza auxiliares y componentes utilizados (círculos de lectura, autorretrato, análisis de fotografías etc.). La parte práctica de la investigación se llevó a cabo en un aula de 1 año de el estado, la ciudad de São Carlos, São Paulo. Las ilustraciones de los niños y los diálogos fueron importantes respuestas que han guiado el trabajo. Se observa al final el papel del profesor como mediador principal en la deconstrucción de prejuicios arraigados culturalmente.

PALABRAS CLAVE: PREJUICIO; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; RELACIONES RACIALES; RECURSOS MEDIÁTICOS.

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do compromisso de discutir as questões raciais de maneira responsável e consciente. A análise aqui apresentada foi feita a partir da observação do dia a dia de uma sala de aula, pois é esse o local mais apropriado e onde as primeiras relações interpessoais entre os Sujeitos se estabelecem. Mesmo entendendo que, antes de acontecer na sala de aula, o contato social ocorra com a família, vizinhos e também em outras esferas sociais, a escola se traduz em *locus* de tensão por excelência, pois é a expressão da institucionalização do saber. Isto posto, destaca-se o importante papel socializador da educação escolarizada nas sociedades contemporâneas (LIBÂNEO, 2013).

Nesse cenário, a escola (como microcosmo da sociedade) já vive as tensões enfrentadas no que se refere às questões raciais. Em meio às diversas discussões e ações que pairam sobre o tema, duas leis merecem especial atenção: a lei 10.639, que trata da inclusão no currículo de temas relacionados à história e cultura africanas e afro-brasileiros. Deve-se levar em consideração também o fato de que a lei 11.568, de 2008, alterou a LDB e, em certos aspectos, complementou a Lei 10.639/ 2003, pois abordou a inserção da história e da cultura dos povos indígenas no currículo escolar. A escola deveria, portanto, permanecer sensível e permeável às questões sociais urgentes. Essa singular conquista potencializa o respeito do tema e centraliza o problema das questões raciais em sala de aula.

É importante destacar que à escola cabe invariavelmente a função de coibir e identificar manifestações racistas, sejam elas de cunho institucional ou social. Veladas ou não, atitudes preenchidas de preconceito ainda figuram no ambiente escolar, definindo condutas e políticas públicas. Ainda que no âmbito da escola discuta-se a questão do preconceito, deparamo-nos com uma discrepância contundente na relação entre brancos e negros quando o assunto é fracasso escolar. Os alunos que frequentam as salas voltadas à correção de fluxo ou reforço são, em sua grande maioria, negros. Essas crianças são alegorias do insucesso, fadadas ao caminho da mediocridade, do branqueamento. A escola não se enegrece para elas e, portanto, não está para elas. Ao contrário, a escola continua forjando os seus projetos, planejamentos, reforçando novamente a sua incapacidade de mudar, ou seja, perpetuando um cenário de desigualdade que se arrasta há décadas. De acordo com Moya (2001), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelam que a média de escolaridade da população negra não chega sequer ao ensino fundamental. Em 2006, enquanto a população branca com mais de 15 anos de idade alcançava a média de escolaridade de 8 anos, a população negra nas mesmas condições chegava a 6,2 anos. A Pesquisa de Emprego e Desemprego (2012) mostrou que, no futuro, o cenário de baixa escolaridade se refletirá no mercado de trabalho. Os dados do censo de 2010 do IBGE demonstraram que a desigualdade ainda é uma questão a ser superada no país. De acordo com o IBGE, apesar de ser predominante, a população negra ainda sofria com a discriminação racial.

É importante destacar que esse cenário pode levar anos para mudar, mas existem ações que devem ser tomadas agora, visualizando um futuro mais igualitário. Nesse sentido, a escola (notadamente nos anos iniciais) desempenha papel crucial na formação de cidadãos mais conscientes e socialmente compromissados. Sabe-se, no entanto, que a escola não é a redenção para todos os males que afligem a sociedade, mas ela se constitui em um espaço que pode – e deve ser – experienciado de diferentes formas. A respeito desse aspecto, entende-se que a escola não é, necessariamente, o primeiro grupo socializador dos Sujeitos. Trata-se do local onde o Sujeito se reúne com o Outro para aprender, de forma que estar junto não pode mais ser motivo de divisões e disputas raciais. Sabe-se, pelo senso comum contemporâneo, que existe a importância de respeitar e aceitar diferenças, mas nunca explicaram aos Sujeitos como fazer. Nesse sentido, é importante destacar que receitas prontas não alcançam objetivos de aprendizagem, especialmente em cenários tão fluidos e com temas tão polêmicos. O mito da democracia racial prestou um desserviço especificamente para a educação, mascarando a solidificação do preconceito racial (TRINDADE, 1994). A reprodução de ideais e condutas que inferiorizam a cultura negra se enraíza em uma sociedade cada vez menos preocupada em refletir acerca de sua prática, porque está ocupada em esconder o que não quer corrigir. Repudiando o discurso generalizante, mas, ao mesmo tempo, assumindo que enxergar os problemas é uma necessidade, é importante observar que muitos professores adotam o discurso de que não toleram inúmeras novidades desnecessárias na educação e que “sempre foi feito daquele jeito e sempre deu certo”.¹ Fica

¹ Fragmento que reflete um discurso comumente ouvido pelas autoras do presente estudo.

a pergunta: certo para quem? A constante reavaliação da prática é o que torna os professores dignos da docência. Caso contrário, se tornariam meros reprodutores de fracassados.

Assumindo o importante papel da escola e a emergência de discussão das questões raciais, este artigo apresenta os resultados do estudo de caso realizado na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, numa sala de aula de ensino fundamental I. A pesquisa foi desenvolvida com crianças de 6 anos de idade que foram levadas a refletir a respeito de contextos e informações relacionadas à questão racial, sempre com atividades e recursos midiáticos apropriados à idade e comuns ao cotidiano daquela sala de aula.

Como objetivo geral, esta pesquisa aponta a necessidade de despertar no aluno a vontade e a curiosidade para pensar a realidade que o cerca. As crianças têm o hábito de discriminar, mesmo que não se reconheçam dessa maneira e terminam por perpetuarem condutas que desmerecem e desrespeitam a cultura negra. Para tanto, este trabalho problematiza a prática docente consciente aliada às ferramentas ideais que respeitam os educandos e suas vivências. Aqui é importante destacar o respaldo teórico e metodológico da mídia-educação (ANDRELO, 2008; BELLONI, 2012; MASTERMAN, 1994) no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Faz-se, então, necessário analisar como as questões raciais são discutidas em sala de aula e como a conduta docente pode interferir nesse processo.

BREVE CENÁRIO DAS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL

Tomemos como marco zero para o início deste estudo a trajetória da educação para as relações étnico-raciais, e qual foi o impacto dessa discussão dentro das escolas. Um caminho repleto de ações e também de reações, que perpassam as ações públicas, chegando aos pares escolares. No século XIX, o Brasil se encontrava em processo de busca por identidade, unidade nacional. A chegada da corte portuguesa contribuiu para que essa condição ganhasse força. Seria uma ótima oportunidade, mas as questões raciais não foram problematizadas. Ao contrário disso, a temática afastou-se da discussão acerca da identidade nacional (MUNANGA, 2005).

Deve-se levar em consideração também o fato de que a invisibilidade da questão racial ganhou o reforço da ciência. Para legitimar o “esquecimento” das raças, as pesquisas tinham por objetivo explicar que as diferenças entre os seres humanos eram normais e definiam, portanto, os comportamentos. Entre as teorias da modernidade, a que mais contribuiu para embasar a hierarquização das raças foi o evolucionismo que, de forma bastante genérica, entendia que todos os povos não europeus eram menos evoluídos.² Tal ponto de vista serviu, inclusive, para explicar o que ocorria no Brasil, uma sociedade já inferior, por ser formada a partir de mistura de raças.

² É salutar destacar que já existem autores, a exemplo de Jared Diamond (2003), que compreendem a diferença de progresso das civilizações europeias com relação às demais a partir da logística do continente europeu, que propiciava condições melhores para intercâmbios, desenvolvimento de técnicas pecuárias e agrícolas etc. O autor nega a explicação de níveis de desenvolvimento com base na superioridade biológica.

Em contrapartida, as teorias modernas contribuíram para que a escravidão fosse repensada, já que os princípios de liberdade e igualdade eram assuntos em pauta e não condiziam com as renovadas condutas modernas. Na década de 1930, ainda permanecia a ideia de que o Brasil era um país atrasado; discutia-se então a necessidade de que se construísse uma identidade nacional, uma unidade racial, pois a ausência dessa unidade seria a razão para a falta de progresso. Todo o conceito acerca de uma sociedade ideal girava em torno da harmonia entre as raças (MOYA, 2012). Superar os resquícios da escravidão era essencial para que um país se tornasse uma potência. A questão não era ainda bem resolvida, mas, rapidamente encontrou-se uma maneira de adequá-la aos moldes sociais e civilizados, resultando no Mito da Democracia Racial (TRINDADE, 1994). A quem domina não interessa alternativas que atendam a interesses alheios. Antes disso, os dominadores objetivam mascarar a história de vida dos dominados. A educação, como eficiente via de reprodução de discurso, exalta a cultura branca e consegue talhar de forma contundente a cultura negra. O mito da democracia racial transformou a trajetória negra em uma história fatídica, inevitavelmente medíocre desenhada por tristezas e ranhuras. Moya (2012, p. 219) define muito bem a realidade racial brasileira. De acordo com a autora:

[...] quando ouvimos falar em educação para as relações étnico-raciais, é possível que pareça algo distante ou mesmo desnecessário, tendo em vista que aprendemos que o Brasil é um país misturado e diverso. Diante desta narrativa, parece que nós, brasileiros, já nascemos prontos para nos relacionarmos bem racialmente.

Ainda assim, na década de 1980, período final da ditadura no Brasil, iniciou-se o processo de redemocratização. Resultante de um cenário marcado pelos amplos questionamentos dos movimentos sociais, em 1988 a Constituição tornou crime a discriminação pela cor, entre outros fatores. A elaboração da Constituinte contou, inclusive, com a participação de militantes negros, definindo então práticas racistas no corpo da lei. Entre a década de 1990 e os anos 2000, o país contou com o surgimento de programas e iniciativas voltadas aos assuntos de diversidade cultural, de forma que a “Pluralidade Cultural” estabeleceu-se como tema transversal. É interessante salientar a importância dos movimentos negros que, a partir dos anos 1980, sofreram uma reorientação visando à questão da identidade coletiva. O foco do movimento sempre foi a educação, pois esse é o campo onde todos os comportamentos discriminatórios são fomentados. No que se refere às políticas públicas da década de 1990, pode-se destacar que, no governo FHC (1995 a 2002) foi possível observar que se intensificaram as políticas relacionadas à problemática racial. No ano de 1996, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), com um tópico destinado à população afro-brasileira e o Grupo de Trabalho para Eliminação e Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO).

Em julho do mesmo ano foi organizado, pelo Ministério da Justiça, um seminário internacional denominado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Em 2000, foi criado o Comitê Nacional para a

participação brasileira, que teve como objetivo preparar representantes governamentais e não governamentais para a III Conferência Mundial de Controle ao Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância. Todo o processo que envolveu as discussões acerca do tema e da conferência serviu para intensificar e colocar definitivamente o debate a respeito das questões raciais no cenário nacional, impulsionando ações afirmativas dos Ministérios da Justiça e Cultura.

Finalmente, em 2003, foi aprovada a Lei 10.623, que estabelece as novas diretrizes para o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Além disso, essa lei tornou o citado conteúdo obrigatório na educação básica. O Parecer CNE/CP003 (BRASIL, 2004) foi outra conquista, pois iniciou os debates sobre a identidade da cultura afro-brasileira e focalizou a questão racial no cotidiano das escolas.

Apesar dessas conquistas, criou-se – em grande medida devido ao mito da democracia racial – a falsa legitimação da igualdade que, em última instância, terminou por favorecer a manutenção das desigualdades e preconceitos. A lei foi sancionada, mas os professores não receberam formação adequada para trabalhar os conteúdos em sala de aula com os alunos. Colocar a lei em prática constituiu-se, portanto, num novo desafio.

As práticas engessadas da escola, bem como a maneira que as diferentes etnias são representadas, fazem que boas iniciativas sejam travadas ou fiquem emperradas na burocracia do sistema. A cultura europeia, sem dúvida, está presente na formação básica da educação nacional. Diante do vazio em relação à negritude e à África, os educandos percorrem os anos escolares sem se darem conta de nossa identidade mestiça. O resultado disso é um processo em que os afrodescendentes são vítimas de preconceitos e excluídos pela centralidade da cultura branca europeia e a consequente negação da sua identidade pelos outros e por eles mesmos. Afinal, quem se identifica com algo que não é valorizado?

A prática pedagógica precisa estar em consonância com dois pontos: o conhecimento que o educador tem dos educandos, bem como sobre a forma como estes realizam o processo de aprendizagem. A discussão de um assunto intrínseco à docência pode causar estranhamento, mas, antes, é preciso que o diálogo desperte para a mudança (FREIRE, 1996). Tal aspecto é salutar, principalmente quando se pensa no tratamento das questões étnico-raciais (GONÇALVES e SILVA, 1996). Toda vez que nos deparamos com a tarefa diária de ensinar, esbarramos na complexidade do processo de ensino e aprendizagem, visto que esse é um caminho realizado em mão dupla, de forma colaborativa e participativa. Por ser construído coletivamente, o percurso não pode ser previamente definido. Antes, ele pode apenas ser planejamento, mas as dinâmicas sociais determinarão de que forma o percurso será feito.

O professor ensina, mas também aprende e cresce no decorrer das experiências educativas. O questionamento de como o aluno aprenderá determinado conteúdo é um dos pontos que orientam a prática docente. Freire (1996) definiu essa discussão, que ainda figura nas conversas sobre a gênese do processo educacional, com a máxima de que “não há docência sem discência”. Isto posto, fica claro que é preciso abrir-se e seguir o percurso das dinâmicas sociais com foco na construção de relações mais igualitárias na sala de aula.

As estratégias pedagógicas precisam ser revistas com foco nas necessidades dos alunos. É preciso, portanto, que o professor se abra e seja capaz de trabalhar com elementos pertencentes ao universo do aluno (MUKHINA, 1995). A mudança de comportamentos, por sua vez, também traz a necessidade de renovação de aprendizagens e reconhecimento das potencialidades dos educandos. Ao conhecer o aluno profundamente, o professor pode desenvolver e criar atividades que valorizem o conhecimento prévio e as vivências dos alunos. Trabalha-se, portanto, não somente com o que o educando oferece em um momento específico, mas, sobretudo, com as suas potencialidades.

RECURSOS MIDIÁTICOS COMO AUXILIARES DA PRÁTICA DOCENTE

A temática dos meios de comunicação na sala de aula tem merecido, cada vez mais, a atenção de educadores e comunicadores. À medida que os meios de comunicação se desenvolvem e começam a alcançar as salas de aula, também a relação entre Educação e Comunicação vai se estreitando, ensejando um movimento de interface entre as áreas. O potencial de abrangência dos meios de comunicação de massa (mídias massivas) foi, desde muito cedo, reconhecido e utilizado para os mais diversos propósitos, desde propagandas manipuladoras e persuasivas até objetivos mais nobres, como aqueles que se relacionavam à Educação. Esse reconhecimento dos meios tornou-se mais evidente a partir do rádio e, em seguida, a televisão consagrou o poder de influência e persuasão desses meios de comunicação. Mais recentemente, a internet possibilitou novas propostas envolvendo Comunicação e Educação, ancorando inclusive propostas mais interativas em educação a distância. Cabe aqui o esclarecimento de que, embora educadores como Freire (2003) e Dewey (1959) já reconhecessem a importância da comunicação no processo educativo, apenas recentemente a relação entre as duas áreas começou a ser investigada como nova linha de pesquisa, demonstrando uma verdadeira convergência entre os campos. São várias as relações que se podem estabelecer com as duas interfaces: educação *com o uso* de mídias, educação *para compreender* as mídias e educação *sobre as* mídias.³

Dessa forma, busca-se compreender as mídias não somente como recursos de acesso à informação, mas como uma estratégia valiosa no campo educacional. Nos anos 1990, Masterman (1994) já chamava atenção para a importância de potencialidade educativa dos mesmos recursos. A presença das mídias nas sociedades contemporâneas é tão marcante que diversos autores (a exemplo de Fischer [2000, 2001] e Santos [2013]) já se dedicam a estudar a influência dos discursos midiáticos na construção individual do Sujeito.

³ É importante destacar que existem diferentes abordagens para a interface Educação e Comunicação que vão desde a perspectiva da mídia-educação (BELLONI, 2002) que resgata a ideia de uma educação para as mídias que objetiva educar o cidadão para uma leitura crítica da mídia; educação para as mídias (GONNET, 2004), como aquela que utiliza as mídias para acontecer e a educomunicação (SOARES, 2001) que trabalha as duas áreas como formadora de uma terceira (a Educomunicação). Na abordagem educacional, pode-se destacar os inúmeros trabalhos de Mário Kaplún, um dos primeiros a utilizar a expressão “educomunicação”, para quem “Educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos” (KAPLÚN, 1999, p. 23).

No entanto, apesar de necessária, a integração dos recursos midiáticos à sala de aula é desafiadora e ainda constitui-se em verdadeiro obstáculo para muitos professores. Não se trata apenas de uma utilização vazia; a mídia precisa estar atrelada à proposta pedagógica para que sirva aos objetivos educacionais almejados pelo professor. A terminologia “tecnologia educacional” vem sendo substituída, em uma nova perspectiva, pela ideia de uma comunicação educativa, que resgata uma proposta de diálogo educativo, em detrimento do simples uso do suporte tecnológico. O diálogo pressuposto na comunicação deve estar no centro de qualquer proposta que se pretenda educativa. Para tanto, conforme ressalta Santos (2013, p. 91), “mais uma vez o sentido desse processo nos conduz para concepção de que é preciso conhecer a mídia para inovar com ela”. Enfocando aqui a vertente da mídia-educação, é importante destacar que os discursos midiáticos não são ingênuos.

Os estudos conduzidos por Masterman (1994) demonstraram que, na origem da educação às mídias, os meios eram considerados ameaçadores e, portanto, nocivos à cultura escolarizada. Os professores pautavam-se por apresentar peças publicitárias e, partindo da premissa de que não tinham qualidade, comparavam esses materiais com produtos considerados culturalmente superiores. Por conta desse cenário inicial, “a educação às mídias surge como uma educação contra as mídias” (ANDRELO, 2008, p. 52). Num segundo momento, as mídias passam a ser valorizadas como arte por conta do cinema, mas o senso crítico ainda separava o que é culturalmente bom ou ruim. Andrelo (2008) pondera que, nesse momento, os alvos das críticas não eram mais as mídias em si, mas sim o conteúdo delas. As análises ferrenhas que eram feitas ao conteúdo desprezavam o contexto da produção, distribuição e, finalmente, consumo dessas mídias. A década de 1970 conheceu a expansão dos estudos de mídia para além das fronteiras do cinema e, finalmente, na década seguinte, as mídias passaram a ser analisadas no que se refere à sua função e papel na sociedade.

Partindo da ideia de que projetos que envolvam a mídia e a educação devem se pautar pelo planejamento que vise não apenas o acesso à informação, mas, sobretudo, que objetivem ensinar princípios e estratégias que auxiliem na decodificação, análise, avaliação e produção comunicativa considerando uma infinidade de formatos possíveis, surgiu a concepção de *Media Literacy*, que objetiva “que os jovens desenvolvam suas destrezas e atitudes em função das múltiplas formas de comunicação próximas de seu mundo” (tradução do autor)⁴ (APARICI, s/a).

À medida que um maior número de pessoas passou a ter acesso aos meios de comunicação, o número de pesquisas na área também começa a aumentar. Na concepção de Belloni (2005, p. 11), a integração das NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) à Educação só faz sentido se enxergada a partir de uma dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo. Essas dimensões deram origem a duas diferentes áreas de estudo: a chamada comunicação-educacional, que entende as NTIC como ferramentas pedagógicas e a mídia-educação, que faz das NTIC seu objeto de estudo, podendo ser enfocada sob diversos ângulos. A integração das NTIC à Educação tem se mostrado, efetivamente, um desafio. Se, por um lado, é preciso conhecer e utilizar

⁴ Do original: “que los jóvenes desarrollen esta destrezas y actitudes en función de las múltiples formas de comunicación cercanas a su mundo”.

as potencialidades das novas tecnologias, por outro, deve-se evitar a adoção de tecnologias pelo simples deslumbramento, desconectado das reais necessidades de quem mais precisa: estudantes e educadores (PORTO, 1998; KENSKI, 2007). Essa integração pode representar uma inovação no campo educacional, ou ainda, uma esperança com relação à democratização do ensino (TEDESCO, 2004). Isso significa assumir que os produtos midiáticos fazem parte da sociedade e são, portanto, formas de expressão comunicativa e, assim sendo, apresentam um importante potencial educativo que precisa ser explorado.

RELATO DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa aqui relatada foi desenvolvida na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010 o município tinha 221.950 habitantes. A cidade tem 34 escolas estaduais e 52 unidades municipais (dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). A cidade conta com duas universidades públicas: USP – Universidade de São Paulo e UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

O grupo de Sujeitos da pesquisa foi composto por uma turma de 1º. ano de uma escola municipal de São Carlos. Os alunos que a instituição recebe são, em sua maioria, de classe média (de acordo com a classificação do IBGE). Todos cursaram a pré-escola em instituições municipais. A faixa etária variou entre 6 anos e 7 anos de idade. A sala era composta por 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos. Nesse grupo havia somente três crianças negras, mas que não se reconheciam e não eram reconhecidas pela turma como tal nos diálogos e desenhos.

A prefeitura conta com uma “Caixa de Africanidades”⁵ itinerante, que circula pelas escolas de acordo com a solicitação dos professores. Para que o trabalho alcançasse seus objetivos, foi preciso que as crianças conversassem e expressassem as suas opiniões de maneira sincera e sem pudores. Tendo isso em vista, foi pensada uma fase de sensibilização.⁶ As atividades foram desenvolvidas como uma intervenção de uma das pesquisadoras durante um mês. Todo o trabalho desenvolvido nesse período foi inserido na rotina da sala para que o tema e as atividades não gerassem estranhamento.

Primeira atividade – Leitura em voz alta

Materiais:

- Livro: “O cabelo de Lelê”, de Valeria Belém;
- Folhas sulfite branca;
- Lápis de cor.

⁵ A Prefeitura Municipal de São Carlos adquiriu, em 2012, cinco Caixas de Africanidades. Cada caixa continha materiais como livros de literatura infantil, tecidos, CDs e instrumentos musicais para que os professores pudessem trabalhar os conteúdos relacionados às relações raciais em sala de aula.

⁶ O impacto desse material na aprendizagem foi percebido no período de sensibilização, pois os materiais da Caixa foram usados nesse trabalho. Verificou-se que alguns alunos já conheciam o material, o que enriqueceu as discussões e trocas com aqueles que estavam conhecendo pela primeira vez.

Desenvolvimento:

Com os alunos sentados em círculo, a professora apresentou o livro, mostrando a capa e o título. Durante a leitura, certificou-se de que todos estivessem vendo a ilustração da história. Percebendo que as crianças começaram a rir, a professora interveio:

P: Por que vocês estão rindo?

S: Olha o tamanho do cabelo dela.

P: Há algum problema com o tamanho?

S: Sim!

P: Como?

S: É grande, comprido, enrolado e atrapalha!

P: Se fosse liso também atrapalharia?

Nesse momento, algumas crianças não responderam. Acreditando que os alunos temessem ser repreendidos, a pesquisadora abriu espaço para o diálogo. A pesquisadora⁷ observou que, temendo serem repreendidas, outras crianças disseram que não. Houve um grupo que não concordou.

Durante a leitura, foram identificados dois comportamentos: 1) crianças que acharam engraçado o cabelo porque a ilustração era exagerada e 2) crianças que estavam debochando da ilustração. Continuando a leitura, em um trecho do livro a personagem descobre a origem dos cachinhos. As crianças entenderam que ela havia ficado feliz e também se alegraram. A professora perguntou: “Quem gostaria de ter cabelo como o de Lelê?” Somente sete crianças levantaram a mão – com cautela – fazendo parecer mais um gesto de concordância para corresponder à expectativa da professora do que algo realmente espontâneo.

Em seguida, cada aluno recebeu uma folha de papel sulfite para desenhar a parte que mais gostou do livro. Aproximadamente 60% da sala caracterizaram a personagem Lelê como branca, mas, não usaram o lápis “cor de pele”,⁸ ou bege. Outras conservaram a cor, mas, o cabelo foi “alisado”, outras reproduziram com fidelidade, ou seja, preservando os detalhes do cabelo e a cor da pele. As três crianças negras não acrescentaram esses detalhes em seus desenhos.

A pesquisadora acredita que a atitude tenha sido influenciada pela discussão que acabara de acontecer, o que não significa ausência de critério para escolher as cores. Os alunos foram observados enquanto desenhavam. Nesse momento, a professora não conversou com as crianças sobre seus desenhos para não interferir nas atividades seguintes.

⁷ Os termos pesquisadora e professora referem-se à mesma pessoa. Esta pesquisa aborda a prática da professora em sala de aula, mas a análise é feita quando a mesma pessoa desloca-se para o papel de pesquisadora.

⁸ O objetivo aqui, ao utilizar o nome disseminado pelo senso comum, é justamente gerar questionamento e levar os alunos à reflexão.

Segunda atividade – Roda de Curiosidades

Material:

- Mapa Mundi (político);
- Instrumentos musicais africanos;
- Livros com temas e personagens negros.

Desenvolvimento:

Em sequência, a professora trouxe o Mapa Mundi, que foi colocado no chão para que os alunos o explorassem livremente. Dez crianças logo fizeram referência ao livro “O Cabelo de Lelê”, querendo saber onde ficava a África.

As crianças foram, então, separadas em dois grupos: o grupo menor explorava os instrumentos musicais, enquanto um grupo maior manuseava os livros. As crianças trocavam de grupo periodicamente, até que todas vivenciassem as duas situações.

Alguns alunos já conheciam os instrumentos, de modo que durante a exploração dos livros observaram que os títulos traziam a mesma temática: “Fala da África e de pessoas morenas”. A professora refez a frase: “Pessoas negras”. No momento, sem intervenções. Outra conversa paralela entre as crianças evidenciou o preconceito: “Se fala moreno porque negro não pode!”

Em seguida, as crianças foram reunidas em um grupo só. A professora perguntou se haviam gostado de tocar os instrumentos e se sabiam quem os criou. Em uníssono, disseram serem os índios. A professora prosseguiu questionando como chegaram à tal conclusão: *Eles moram na floresta. Lá tem madeira e os instrumentos são de madeira.* A professora perguntou então onde os índios moravam. As crianças foram categóricas ao afirmarem que não moravam no Brasil, mas também não sabiam dizer onde.

Aproveitando a discussão, retomaram (professora e alunos) o livro “O Cabelo de Lelê” para mostrar que a personagem havia ficado muito feliz quando descobriu suas raízes africanas. Sempre usando o mapa como referência, a professora releu o trecho que resgata fatos positivos sobre a África e, portanto, acerca da origem dos cachinhos de Lelê.

Depois do Atlântico, a África chama
E contra uma trama de sonhos e medos
De guerras e vidas e mortes no enredo
Também de amor no enrolado cabelo

Puxado, armado, crescido, enfeitado
Torcido, virado, batido, rodado
São tantos cabelos, tão lindos, tão belos! (BELÉM, 2007, p. 14).

A professora prosseguiu:

P: Neste momento em que a Lelê descobre de onde vem seus cachinhos ela está feliz?

S: Sim!

P: Vocês acreditam que ela descobriu algo bom ou ruim?

S: Coisas boas!

P: Como vocês sabem disso?

Os alunos explicaram dizendo que a história mostrava isso e destacaram as palavras positivas do trecho trabalhado. A professora continuou: “Então tenho outra informação muito legal para vocês: os instrumentos que vocês tocaram também vieram da África”. Os alunos ficaram surpresos.

Terceira atividade – Roda de Leitura

Materiais:

- Títulos: “Crianças como você – uma emocionante celebração da infância no mundo”, de Barnabas e Anabel Kindersley e “Tudo bem ser diferente”, de Todd Parr;
- Lápis de cores variadas;
- Papel sulfite.

Desenvolvimento:

1ª. parte:

Aos 6 anos de idade, as crianças ainda não conseguem compreender a separação geográfica entre os países e suas características. Portanto, de certa forma, todo mundo é igual em todos os lugares. Na conversa que antecedeu esta atividade, os alunos ficaram surpresos ao saberem que na África existem “outras coisas”, porque um aluno havia cochichado com outra colega que lá (África) “só tinha pobreza”. Assim, seguiu-se uma série de perguntas: *Tem loja?; só tem pessoas negras?; tem cinema, tem escola?; o que eles comem?; etc.*

A professora iniciou essa nova atividade com as crianças sentadas em duplas – uma de frente para a outra – para que pudessem se olhar nos olhos. Em seguida, foram questionadas sobre as diferenças encontradas nos amigos. Ninguém mencionou a cor da pele. Nesse momento, a professora interveio: “A pele de vocês tem a mesma cor?” O “sim” foi unânime.

Os alunos foram orientados a se olharem novamente. Desta vez, encostando os braços. Algumas expressões foram mudando, evidenciando a percepção das diferenças. Mas, quando questionados a respeito da cor que eles enxergavam, responderam “cor da pele” ou “branca” como se a resposta fosse tão óbvia que não merecesse atenção.

Percebendo que não houve muita mudança, a professora pediu que fossem até o estojo e pegassem o lápis usado para representar a “cor de pele” e aproximassem do próprio corpo. Intencionalmente, a professora afirmou: “*Que bom! Vocês encontraram a cor da pele de vocês!!*” E, buscando instigar os alunos, completou: “*Ou não?!*”

As respostas mudaram: “Não é” ou “Isso é rosinha”. O objetivo naquele momento era levar os alunos a refletirem criticamente sobre a escolha que sempre os havia acompanhado. Para encerrar, a professora tirou outras cores do estojo e leu o nome das cores no pró-

prio lápis: “Azul, verde, amarelo”, e assim por diante. Naturalmente, escolheu o lápis cor de pele onde se lia: rosa claro. A expressão de surpresa tomou todos os rostos. As crianças realmente esperavam que ali estivesse escrito “cor de pele”. A atividade agitou os alunos e o assunto ainda permaneceu em pauta por cerca de 20 minutos. A professora não interferiu.

2ª. parte:

Leitura do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo”. A obra traz informações a respeito do cotidiano das crianças de vários países. As páginas que retratavam as crianças africanas foram folheadas pelos alunos, depois da leitura da professora. O material mostra crianças em atividades cotidianas, falando sobre muitas dúvidas que os alunos levantaram (escola, alimentação, vestimentas etc.). A discussão acerca do livro foi muito interessante, pois a turma pôde refletir e conversar a respeito das semelhanças e diferenças. Para encerrar essa atividade, a professora leu “Tudo bem ser diferente”, de Tood Parr. A seleção desse livro, com ilustrações e textos divertidos, ocorreu para encerrar o assunto naquele contexto de maneira leve. A obra apresenta situações nas quais as diferenças são retratadas com naturalidade. As crianças identificaram-se com todas as situações descritas no livro, citando exemplos ou destacando como gostariam de participar daquelas vivências. As crianças perceberam que são diferentes e que a diferença é uma condição e não uma condenação.

Quarta atividade – Roda de Curiosidades

Material:

- Músicas: Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Gilberto Gil; Borboletas de Luciana Mello; Que negro é esse?, de Negra Li e “Não quero dinheiro”, de Tim Maia;
- Fotos impressas dos intérpretes das músicas trabalhadas;
- Aparelho de som.

Desenvolvimento:

Em roda, alunos e professora ouviram quatro canções e discutiram a importância da música na sociedade. Enquanto todos ouviam, a professora convidou os alunos a imaginarem os intérpretes daquelas músicas. Em seguida, a professora mostrou as fotos de cada cantor e cantora. Pelas reações, a pesquisadora conseguiu perceber que a maioria das crianças surpreendeu-se com a constatação. Prevendo que os alunos talvez não reconhecessem aqueles intérpretes como negros, a pesquisadora trouxe três outras fotos e fez a seguinte pergunta: “Na opinião de vocês qual a cor de pele destas pessoas? Joaquim Barbosa, brasileiro, presidente do Superior Tribunal Federal (STF); Ronaldo, brasileiro, jogador de futebol e Beyoncé, norte-americana, cantora”. A professora e os alunos conversaram sobre a importância de cada um, e se conheciam aquelas pessoas. A discussão mais rica foi em relação a Joaquim Barbosa. A professora falou acerca da sua importância e de como ele “cuidou de alguns problemas muito sérios do nosso país”.

Quinta atividade – Roda de leitura

Materiais:

- Livro: “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes”, de Rubem Filho;
- Papel sulfite;
- Lápis de cor.

Desenvolvimento:

A professora apresentou a história e, imediatamente, as crianças estabeleceram a relação com o conto dos Irmãos Grimm – “Branca de Neve e os sete anões”. Durante a leitura, a professora exaltou as qualidades da personagem, as paisagens africanas, deixando de mencionar, intencionalmente, a cor da pele, fazendo relação com outro título estudado – “O cabelo de Lelé”. Após isso, a professora questionou a sala sobre as semelhanças entre as duas personagens: “Ah, elas têm a mesma cor!!” A professora continuou: Qual cor?; “Meio marrom”; “Morena”; “Negra” foram as respostas.

Os alunos registraram então a história com desenhos. Segue um diálogo que merece destaque:

Aluna 1, menina, branca, foi a única criança da sala que usou o lápis preto para colorir a pele da personagem. Quando questionada sobre a escolha, ela pareceu envergonhada ao admitir. Antes, a pesquisadora quis saber qual era a cor que a criança atribuía à própria pele: “Ah, branca, mas eu fui na praia. E então eu tomei sol, minha mãe passava protetor, eu ficava entrando na água e ele saía”, justificando o fato de não “estar branca”. A pesquisadora continuou a conversa: “Na pré-escola, você usava a cor preta em seus desenhos?” “Não, a gente não levava lápis. Era tudo da escola e nos nossos potinhos não tinha o lápis preto.”

Sexta atividade – Apresentação da pesquisa

Material:

- Fotos da pesquisa;
- Papel Color set de várias cores;
- Cola.

Desenvolvimento:

A professora informou a sala de que, no dia seguinte, trabalhariam com fotos e solicitou a seguinte pesquisa: “Pesquisem por fotos ou imagens que nos mostrem pessoas negras em situações positivas. Suas fontes de pesquisa podem ser: jornais, revistas, propagandas, internet ou arquivo pessoal”.

A pesquisa foi pensada para que os alunos conseguissem estabelecer relação com a sensibilização feita na sala com livro e instrumentos que, por mais que tenham gerado discussões saudáveis e ricas, não traziam pessoas reais.

É salutar ressaltar outro ponto importante. As crianças começaram a buscar informações na internet, o que gerou um contrassenso em relação às situações positivas que estavam vivenciando na escola, pois só encontravam imagens e fotos que reforçavam o estigma negativo do negro. Algumas crianças fizeram comentários nesse sentido, mas outras não se mostraram preocupadas.

Cada criança apresentou sua pesquisa falando o que sabia daquele material e onde o havia encontrado. As imagens trazidas geraram discussões muito interessantes. Alguns alunos trouxeram fotos dos intérpretes estudados no dia anterior: Gilberto Gil e Luciana Mello, assim como outros cantores e atores, como Beyoncé e Lázaro Ramos, respectivamente. Jogadores de futebol também foram lembrados, como Pelé e Ronaldinho Gaúcho.

Mas, três imagens chamaram a atenção das crianças. O casal norte-americano Barack e Michele Obama. A professora conversou sobre a importância do primeiro presidente negro dos Estados Unidos e como esse fato mudou vários comportamentos não somente naquele país, mas no mundo todo. A imagem do jurista brasileiro Joaquim Barbosa também foi resgatada por quatro alunos, pois na atividade anterior a turma havia discutido a respeito dele. Por último, o resgate da imagem de Nelson Mandela foi um momento muito especial, pois a professora pôde conversar com as crianças com relação ao regime do Apartheid.

Outro ponto positivo que merece destaque foi o grande número de imagens com pessoas anônimas em situações cotidianas. Imagens que retratavam os negros como figuras importantes no futebol e no carnaval foram, intencionalmente, menos exploradas pela professora, sem desmerecer a pesquisa dos alunos envolvidos.

Para finalizar, os alunos escreveram um texto coletivo registrando as novas descobertas. Segue o registro das crianças tendo a professora como escriba.

Texto coletivo: aprendendo mais sobre a cultura negra

A gente tocou instrumentos, fizemos leitura, lemos o “Cabelo de Lelê”, “Tudo bem ser diferente”, “Pretinha de neve e os sete gigantes” e “Todas as crianças do mundo”. Pesquisamos sobre os negros em situações legais e positivas. E aprendemos que, mesmo que tenha sofrimento, tem muito mais coisa legal. Que tem pessoas negras importantes e que ajudaram outras pessoas. No nosso país tem negros famosos e gente com família misturada bem contente.

Sétima atividade – Análise dos autorretratos

Material:

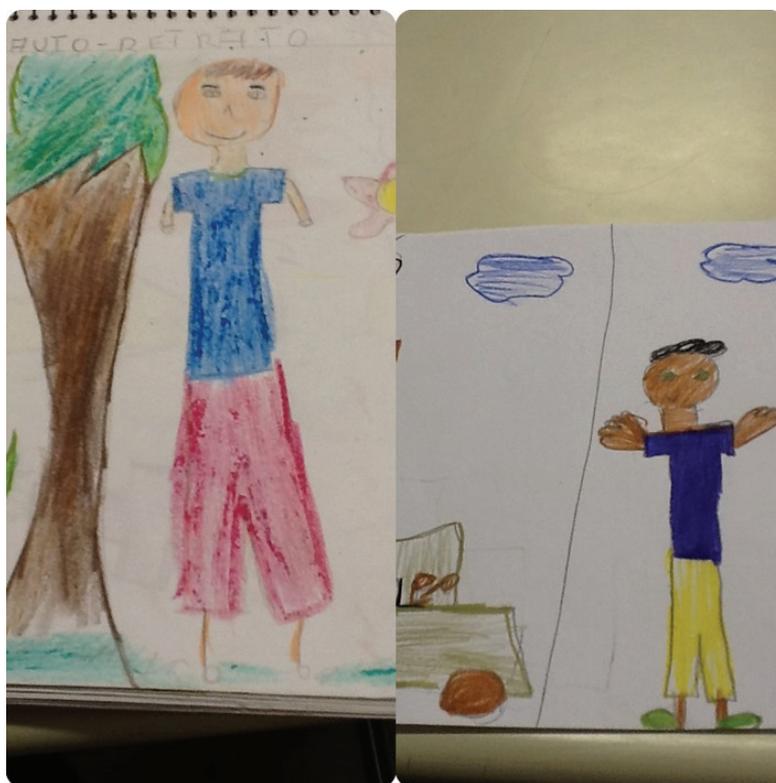
- Folha sulfite;
- Lápis de cores variadas.

Desenvolvimento:

Na aula de Arte, no início do ano letivo, cada aluno desenhou seu autorretrato. A professora repetiu a atividade para verificar se haveria mudanças no registro da cor da pele, principalmente nas ilustrações dos três alunos negros. Essa atividade foi intencionalmente programada para ocorrer, após a apresentação da pesquisa feita pelos alunos. Como a sala vinha trabalhando com o tema incessantemente, a pesquisadora entendeu que a quebra no processo seria importante, pois traria resultados mais fiéis.

O aluno 1, não se retratava como negro em seus desenhos. Na primeira ilustração (à esquerda), é possível verificar essa situação. O segundo desenho (à direita) mostra o trabalho do mesmo aluno, após a pesquisa.⁹

Ilustração 1 – Desenho (antes e depois)



Fonte: Ilustração do aluno 1

⁹ breve explanação que aqui fazemos acerca dos desenhos dos alunos tem como objetivo apenas enfatizar a forma como os alunos mudaram suas representações. Importante destacar que tal explanação é apenas uma das partes das atividades desenvolvidas e não mantém relação com tradicional técnica gráfica de avaliação da personalidade do Desenho de Figura Humana (DFH). Antes, nossa explanação tem como objetivo apenas dar relevo às alterações verificadas após as atividades realizadas em sala de aula.

É possível observar que, no autorretrato feito após as atividades realizadas em sala, o aluno 1 utilizou outra cor de lápis para expressar a cor da própria pele. Ademais, é possível perceber que também a representação do cabelo mudou, passando de um cabelo liso e sem volume para um cabelo mais crespo e com volume. É possível observar, no desenho, inclusive a existência de cachos nos cabelos.

Ilustração 2 – Desenho (antes e depois)



Fonte: Ilustração da aluna 2

A aluna 2 também mudou a maneira de se retratar. De maneira semelhante ao que ocorreu no caso do aluno 1, também essa aluna utilizou outra cor de lápis para representar a cor da própria pele. É possível observar ainda a existência de mais elementos com cor no segundo desenho (sol, nuvem, balão). Chama a atenção o fato de que o cabelo aparece retratado de forma mais regular e com enfeite (uma espécie de presilha).

Ilustração 3 – Desenho (antes e depois)



Fonte: Ilustração do aluno 3

A questão da utilização das cores ficou mais explícita no caso do aluno 3. Observa-se, em seu primeiro autorretrato, apenas a existência de uma pessoa em preto e branco. Em um segundo momento, o aluno se representa dentro de uma casa bastante colorida. Embora a representação do corpo seja bastante simples, é possível observar a escolha da cor marrom para o rosto. Os cabelos também são representados de forma distinta: enquanto que no primeiro desenho o cabelo é liso, o segundo já traz o cabelo encaracolado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, as pesquisadoras ouviram, em um grupo de discussão sobre Comunidades de Aprendizagem que, “em alguns momentos, é solidário não estar”. Cada qual empregou a afirmação no contexto que melhor lhe cabia no momento. Ali a conversa girava acerca da-

queles momentos onde o “estar”, o “fazer-se notar” interfere, atrapalha. As pesquisadoras entendem que o significado desse pensamento deveria ser analisado, bem como seu inverso também. O professor precisa saber o momento de “estar” e o de “não estar”.

O mês posterior à pesquisa foi um período de reflexão não somente para as crianças, mas também para as professoras. No início do trabalho, tínhamos definido os caminhos, atividades e objetivos. O trajeto precisou de desvios e as atividades necessitaram de reparos, mas os objetivos foram alcançados. O novo curso revelou-se claramente: o papel do professor mediador com foco na superação do racismo na escola. Agora o que nos interessa é que os percalços definiram uma prática libertadora.

As atividades desenvolvidas não se traduzem necessariamente em novidades, mas, seus contextos sim. A pesquisadora (professora da turma) tomou o cuidado de inserir as dinâmicas necessárias à conclusão da pesquisa no cotidiano da sala. A fase de sensibilização orientou de forma ímpar o andamento da pesquisa e apresentou o tema das relações étnico-raciais com naturalidade e cuidado.

Objetivos são inerentes à prática docente, mas a responsabilidade desse tema foi determinante para que uma análise profunda da mesma acontecesse. O professor mediador somente cumpre seu papel quando domina, antecipa e modifica sua fala, sua conduta e, até mesmo, sua postura na abordagem de determinado assunto. Assim, cada temática pede uma atuação pedagógica diferente. Caso a prática não fosse passível de mudanças, nossa pesquisa seria mais uma reprodução de arcaísmos pedagógicos.

A faixa etária tem uma identificação poderosa com o seu professor e qualquer atitude reverbera em conhecimento e prática social. Durante cada atividade, a pesquisadora precisou ficar atenta às expressões das crianças e às “falas cochichadas”, bem como sentir o envolvimento da sala com o tema.

As ilustrações foram uma ferramenta importantíssima na compreensão do pensamento dos pequenos, por dois motivos. Os anos de experiência garantiram à professora antecipar que a verbalização seria um obstáculo a ser transposto, o tema em pauta certamente tornaria o diálogo lento, desinteressante e, por conseguinte, o trabalho com o tema não seria bem recebido. Outro motivo foi a polêmica que envolve o assunto. Durante as atividades, ficou claro que muitas crianças associavam suas condutas à da maioria das pessoas, e elas têm respostas previamente formuladas. Segue um dos diálogos captados pela pesquisadora:

Aluna 1: *Mas, na África tem cinema, supermercado? É igual aqui?!*

Antes que a professora conseguisse mediar a situação, outra aluna interveio:

Aluna 2 (sussurrando): *Claro que não, eles são muito pobres!*

A afirmação da aluna 2 foi acompanhada por uma expressão de tristeza, repetida pela aluna 1 que, com resignação, encerrou a conversa naquele momento como se tivesse observado na fala da amiga uma verdade absoluta. A professora continuou, mas, dirigindo-se agora à aluna 2:

O que faz você pensar assim?

Não sei!, foi a resposta.

Além do conhecimento que a professora tinha sobre a vida escolar e pessoal daquelas crianças, outro fator decisivo foi a escolha das mídias. A estratégia contou com a utilização de músicas, fotos e imagens de revista, elementos que fazem parte do cotidiano das crianças. A escolha respeitou os aspectos culturais da turma e também um planejamento prévio. Nem sempre as mídias mais interativas, do ponto de vista tecnológico, são as mais adequadas.

A escolha da canção “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, de Gilberto Gil faz parte do cotidiano das crianças por conta do programa televisivo homônimo. A opção de apresentar a foto de Joaquim Barbosa, por sua vez, foi outra estratégia que gerou uma discussão interessante com a turma sobre direitos humanos e igualdade.

É gratificante quando assuntos tão banalizados podem surgir em momentos cruciais como foram aqueles. A expressão de compreensão da criança naquele momento nunca será substituída por qualquer atividade acrílica que ela venha a fazer para “aprender o assunto”. Outro ponto que merece ser destacado diz respeito ao momento em que uma aluna trouxe fotos que reforçavam a imagem negativa. Esse foi o momento de discutir os dois lados dos recursos midiáticos e da postura da mídia (entendida aqui como expressão dos grandes conglomerados midiáticos) diante da representação do negro. É importante utilizar a mídia, mas resgatando os pressupostos da mídia-educação, é salutar também criticar suas nada ingênuas construções.

Na atividade com o texto coletivo, ficou evidente também que algumas crianças apenas seguiram as conclusões que condiziam com a escolha coletiva para não se diferenciarem do grupo. Nesse sentido, também a mídia desempenha importante papel na construção da identidade porque é, também, dispositivo de socialização. Aqui é importante destacar que essa mesma mídia que constrói imagens deturpadas dos negros pode também ser utilizada com fins pedagógicos em sala de aula com objetivos mais nobres. Ademais, a mídia é uma construção social, ou seja, ela é fruto daquilo que as pessoas decidem fazer com ela.

Durante a escrita, uma aluna disse para a professora “que apesar de negro e pobre, eles são legais”. Essa fala demonstra exatamente o que as pesquisadoras previam: a permanência de muitos pré-conceitos, demonstrando que esse é um trabalho árduo que não deve ser interrompido.

No “dia do brinquedo”,¹⁰ os alunos se interessaram muito pelas bonecas negras, principalmente a Barbie. Claro que não se pode ignorar que o volume de informações e vivências em determinado contexto, no caso a cultura negra, interfere nas ações das crianças e pode levá-las, erroneamente, a uma análise equivocada, imaginando que a escolha indica uma mudança permanente de comportamento. Mas, o interesse e o envolvimento demonstram também que o assunto foi muito bem recebido. Essa experiência demonstra que a base ainda é a forma mais segura de pensar na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro. O papel do professor, nesse aspecto, mostra-se crucial na condução dos debates numa sociedade pautada pela complexidade (LIBÂNEO, 1999). É importante salientar que o tratamento das questões étnico-raciais é urgente em todos os níveis de ensino, mas principalmente no ensino fundamental.

¹⁰ Essa é uma atividade que fazia parte da rotina da turma. Uma vez por semana cada aluno levava seu brinquedo ou usava o da escola para vivenciar um momento de brincar coletivamente.

REFERÊNCIAS

- ANDRELO, Roseane. **Política educacional e as tecnologias de informação e comunicação: o rádio na educação escolar**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1.081-1.102, set./dez., 2009.
- DIAMOND, Jared. **Armas, Germes e Aço: os destinos das sociedades humanas**. Editora Record 2003.
- FILHO, Rubem. **Pretinha de neve e os sete gigantes**, São Paulo: Paulinas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. EGA, 1996.
- GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e médio**, São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.
- GIL, Antônio. **Metodologia do Ensino Superior**, São Paulo: Atlas, 1994.
- GONÇALVES, Vanda Lúcia. **O racismo e o desempenho escolar de crianças negras**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt211256int.rtf Acesso: 12 jan. 2016.
- GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2372--Int.pdf> Acesso em: 08/03/2016.
- KINSDERSLEY, Anabel e Barnabas. **Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo**, São Paulo: Ática, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, 6. ed., São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor; Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e a Profissão Docente, São Paulo: Cortez, 1999.
- MASTERMAN, Len. En réfléchissant sur l'éducation aux médias. In: MASTERMAN, Len; MARIET, François. **L'éducation aux médias dans l'Europa des années 90 – un guide pour les enseignants**. Pays-Bas: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1994.

MOYA, Thaís Santos. Educação para as Relações Étnico-Raciais na perspectiva contemporânea. In: **Relações Raciais: um percurso para educadores**, volume II, p. 219-256, São Carlos, EdUFSCar, 2012.

MOYA, Thaís Santos. Relações Raciais e Mídias: imagens e discursos. In: **Relações Raciais: um percurso para educadores**, volume II, p. 87-98, São Carlos, EdUFSCar, 2012.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-Escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução: Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**, 2. ed., Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**, São Paulo: Panda Books, 2009.

RIBEIRO, Elizabete da Cruz. **A prática do professor mediador na perspectiva de Vygotsky**, Rio de Janeiro: Instituto a vez do mestre, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar**. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a03.pdf> Acesso 14 dez. 2012, 1987.

SANTOS, Vanessa Matos. **Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação Escolar), 310 fls. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara- SP, 2013.

TRINDADE, Azeilda Loretto. **Racismo no Cotidiano Escolar**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

Submetido em: 28-3-2016

Aceito em: 16-6-2016