



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

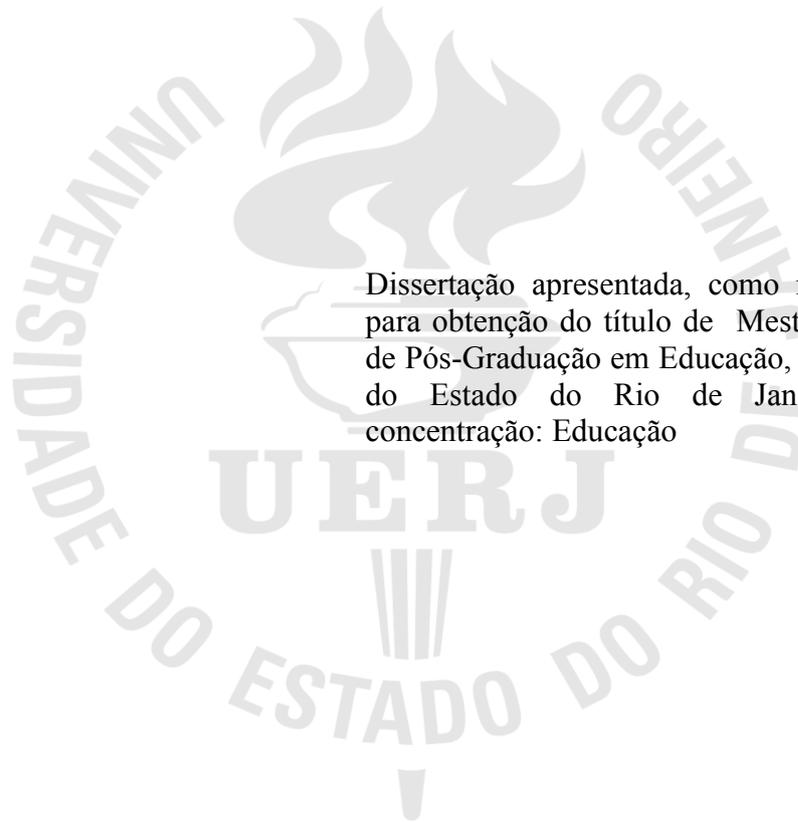
**A Lei 10639/03 e a experiência do Projeto Malungo:
discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação
antirracista**

Rio de Janeiro

2012

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

**A Lei 10639/03 e a experiência do Projeto Malungo:
discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Dra. Maristela Gomes de Souza Guedes

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M488

Medeiros, Cristiano Sant'Anna de

A Lei 10639/03 e a experiência do Projeto Malungo: discutindo racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista / Cristiano Sant'Anna de Medeiros. – 2012.

98f.

Orientadora: Maristela Gomes de Souza Guedes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação – Estudo e ensino – Teses. 2. Lei da História e Cultura da África – Estudo e ensino – Teses. 3. Lei nº 10639/03 - Teses. 4. Racismo – Teses. 5. Projeto Malungo – Teses. I. Caputo, Stela Guedes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Cristiano Sant'Anna de Medeiros

**A Lei 10639/03 e a experiência do Projeto Malungo:
discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista**

Dissertação apresentada como, requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em 23 de maio de 2012.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maristela de Souza Guedes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Soares
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que são muito preciosos na minha existência, aos que fazem-na valer a pena:

Ao meu Pai Oxalá, meu Pai Ogum, minha Mãe Iemanjá e todos os Orixás que eu venero e respeito, e que alimentam o meu dia a dia ;

Ao Caboclo Pena Verde e Vovó Luiza da Bahia, guias chefes do meu terreiro de Umbanda, que me sustentam de luz e sabedoria;

A todos os meus ancestrais;

A minha querida esposa, amiga e companheira de todas as horas Noêmia, por todo seu apoio, incentivo, força e por me encorajar a seguir sempre em frente. Sem você eu não chegaria até aqui;

Aos meus pais Mário e Heloisa por terem me dado através da vida, a oportunidade de estar nesse mundo.

AGRADECIMENTOS

Minha vida é feita de barcos que navegam mar afora na busca dos meus ideais.

Quando entramos num terreiro e temos que fazer as nossas obrigações, ou seja, recolher para o Orixá, deitar pro santo, fazer bori, podemos deitar sozinhos ou acompanhados de outros filhos de santo, formando o que chamamos de barco. Assim, como irmãos de santo, sempre seremos lembrados como irmãos de um mesmo barco.

Um barco também é um presente comumente ofertado a grande Rainha dos Mares, a Mãe dos Orixás que é Iemanjá, uma Orixá muito vaidosa, que recebe muitas prendas e presentes em sua homenagem, ofertados por todos que querem agradecer ou pedir mais Axé em sua vida.

Foi num barco que os negros vieram da África e nesta travessia os malungos trouxeram a sua grande sabedoria para a nossa terra, enriquecendo o nosso país na sua diversidade. Muito embora achassem que ao dar a volta na árvore do esquecimento, aos quais eram obrigados a fazer ao deixarem sua terra, eles teriam deixado toda a sua identidade na África, aqui permaneceram com seus costumes e suas crenças, refletidos hoje na nossa cultura.

Para chegar aqui hoje e concluir a minha dissertação de mestrado, vim navegando num barco comandado pela força dos meus ancestrais, passei pelas dificuldades de um mar revolto, quase naufraguei, por pouco não sobrevivi, mas tive força e coragem de seguir em frente, fui embalado por todos os Orixás, com Ogum abrindo os caminhos e Iemanjá me segurando no seu colo de Mãe, para que eu também pudesse ver dias lindos ensolarados de muita energia e pudesse continuar.

Mas esse meu barco foi se encontrando e se juntando com outros barcos e foi crescendo...

E por tudo isso, só posso agradecer:

Primeiro agradeço ao condutor do meu barco, meu Pai Ogum, que me dá força para lutar e vencer todas as batalhas da minha vida junto da minha Mãe Iemanjá.

Agradeço mais que especialmente a zeladora do meu barco espiritual, a saudosa Mãe Lenira de Iemanjá (in memoriam) por ser o início, o meio e o fim da minha sabedoria espiritual. Exemplo divino a ser seguido.

Ao Ogan Marcelo Leonardo (in memoriam) por ter sido irmão, filho e amigo que segue ao meu lado todos os dias com sua força e sua luz.

A Mãe Nina de Oxum por sua sabedoria de todos os dias, pelo respeito e zelo com os Orixás, acima de qualquer coisa, por mostrar a importância dos Orixás.

Ao Caboclo Pena Verde pela força, firmeza e sabedoria.

A todos pretos velhos a quem eu devo a minha vida, e em especial, Vovó Luiza da Bahia, Vovó Cambinda, Vovó Benedita de Angola, Pai Joaquim de Angola e Pai Benedito.

Aos filhos da Cabana do Caboclo Pena Verde, em particular, a minha Cambona Ruth, pelo carinho e dedicação.

No barco família agradeço aos meus pais Mário e Heloisa pela vida, por todo amor e carinho, por minha formação, meu caráter e por tudo que fazem por mim.

A minha amada esposa Noêmia, companheira das horas fáceis e difíceis, que me ouve e me incentiva a seguir estudando, crescendo sempre, a quem convivo há 20 anos e está ao meu lado todos os dias - tarefa difícil que ela faz com louvor. É o meu porto seguro.

A minha irmã Luciana por ser minha amiga e companheira.

A minha avó Léa (in memoriam) por todo amor e carinho, pela infância maravilhosa, a minha tia Edna (in memoriam) pelo amor à família e pelo exemplo de educadora e por ter sido apaixonada pela vida.

A todos amigos e amigas, particularmente ao Rivelino.

No meu barco profissional, agradeço a todos que conheci e aprendi algo importante:

Agradeço a amiga e Professora Mônica Marques, ex gerente de Ensino da Coordenadoria Regional Metropolitana I que me apresentou a lei 10639/03 e com isso me oportunizou os estudos nesta área.

A amigas e Professoras do estado Ana Valéria, Fátima, Mara, Alexandra, Selma Edileuza, Janete, Luciana, pelas batalhas e pelo carinho da amizade.

As amigas e professoras companheiras da FAETEC Rita, minha “mãe”, incentivadora e exemplo de profissional, Jaqueline e Ivonise, pela amizade e pelos momentos de descontração. Com vocês o barco é mais leve.

Aos professores da Universidade Federal Rural, Renato e Otair pela luta contra o preconceito racial.

A todos da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório que me oportunizaram esta pesquisa, em especial os diretores (Graça, Marcia, Joel e Elsa), a querida assistente da direção Lucimar, a orientadora Alomar, as supervisoras Chrystiane e Estela, o secretário Cadu, os funcionários e todos os professores companheiros do Projeto Malungo na busca por uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa, em particular Regina Elena, Rita, Valéria, Avenas, Rafael, Fátima, Josélia, Vera, Ana, Cleide, Fernanda, Janice, Márcia e Ligia.

A todos os alunos da ETEOT por sua participação e dedicação ao Projeto Malungo, por me ensinarem todos os dias, por serem base da minha motivação profissional e em especial a todos os entrevistados Ruam, Júlio César, Daiana Regina, Henri Luiz, Ana Caroline, Caio Victor, Denner, Taiane, Rafaela, Tairine, Thiago e Dandara.

Aos professores e alunos do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, em particular, os professores Alcir, Jaqueline, Fábila, Telma, Fernando, Ricardo e Costa.

A todos os diretores das escolas estaduais que desenvolvi o trabalho como orientador de Gestão ou que foram meus cursistas na turma de Pós Graduação em Gestão da Educação Pública da UFJF.

Aos companheiros do CEAP pelas oportunidades e pela luta antirracista.

Agradeço ao meu barco UERJ por essa formação como Mestre em Educação.

Primeiramente e especialmente agradeço a minha professora e orientadora Stela Caputo, por ser a comandante deste barco, por ser uma grande lutadora em prol das minorias, por ter acreditado no meu potencial, por me incentivar e apoiar as minhas escolhas, obrigado pela sabedoria compartilhada, pela amizade encontrada.

A professora Edméa pela participação na minha entrevista e por ser uma educadora atuante em prol do cotidiano e da cibercultura.

A todos os professores que me ajudaram a conduzir este barco com suas experiências e sabedoria: Nilda Alves, Siomara Borba, Jane Paiva, Carmem de Mattos e Nigel Bagnal.

Aos amigos companheiros de barco neste mestrado: primeiramente a Rosemary por todo carinho e acolhida, pela torcida e incentivo, a Joana pelas trocas e por estarmos literalmente no mesmo barco, filhos da mesma orientadora, Rachel, Aline, Juliana, Valéria, Felipe e Alice, a quem dividimos não somente horas de aula, tarefas, congressos, angústias, mas acima de tudo compartilhamos o carinho e a amizade.

A Banca examinadora por seu olhar atento e sua riquíssima contribuição.

A todos que de alguma forma contribuíram para esta pesquisa.

Enfim, a Exu que abre e fecha pelo movimento, pela ação.

A todos, o meu MUITO OBRIGADO, pela navegação, pelo leme, pela bússola, pela vela, pelo vento, pela companhia, pelo companheirismo, pela amizade, pelo profissionalismo...

E assim continuarei viajando, seguindo em frente com o meu barco na procura de novos horizontes, novos mares, novas rotas a serem seguidas daqui pra frente.

Quem sabe por tantos barcos
navegarem a minha infância
herdei essa enorme ânsia
por navios, terras e mares.

Nesse mar dos meus pesares
meu porto é uma ilha perdida
e assim naveguei na vida
passageiro do horizonte.

Hoje pergunto a mim mesmo
se não remei sempre a esmo
a bordo do meu batel...

Com meu sonho de criança
navegando a esperança
num barquinho de papel.

Manoel de Andrade - Barco de papel

Atente os seus ouvidos
Mais às coisas que aos Seres
À voz do Fogo, fique atento,
Ouça a voz das Águas.
Ouça através do Vento
A Savana a soluçar
É o Sopro dos ancestrais

Birago Diop

RESUMO

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de. *A Lei 10639/03 e a experiência do projeto Malungo: discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista*. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Aprovada em janeiro de 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da História e cultura da África em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, no Brasil. O MEC sugere que a Lei seja trabalhada através de projetos. Supõe-se que, desta forma, a escola pode se situar numa perspectiva de compromisso e de implicação das suas práticas de mudança individuais e/ou coletivas. Temos a convicção de que esta lei não surgiu ao acaso tampouco por benevolência política de nenhum governante ou partido político. Ela se apresenta como resultado das reivindicações dos movimentos negros brasileiros, que sempre tiveram como bandeira, a defesa pelos direitos à educação como um dos meios fundamentais para a conquista de uma sociedade onde a igualdade e a justiça para a maioria seja realizada. Não se trata de uma legislação qualquer, mas especificamente de uma que aborda temática altamente controversa, qual seja, a questão das relações étnicoraciais no Brasil. Se no conjunto mais amplo da sociedade tal questão é polêmica, no campo da educação ela vem particularmente estimulando enormes empenhos para desconstruir concepções apreendidas durante anos de formação dos professores e professoras, formados e formadas numa sociedade com sérias desigualdades sociais e impregnada pelo racismo estrutural. O objetivo dessa dissertação foi acompanhar um projeto que, desde 2008, busca a implementação da lei. Trata-se do Projeto Malungo, realizado na e pela Escola Técnica Estadual Oscar Tenório. Ao nos aproximarmos desse projeto buscaremos refletir sobre algumas questões: quais as dificuldades encontradas por professores e professoras para a implementação dessa proposta? Ela tem auxiliado naquilo que anteriormente mencionamos como desconstrução de uma formação tecida em alicerces de uma sociedade desigual e racista? Iniciativas assim facilitam a implementação da Lei 10639?

Palavras-chave: Lei 10639/03. História da África. Racismo. Projeto Malungo. Educação antirracista.

ABSTRACT

Approved in January 2003, Law 10,639 made compulsory the teaching of history and culture of Africa in all schools, public and private, in Brazil. The MEC suggests that the law is worked through projects. It is assumed that in this way, the school may be in a context of commitment and involvement of the individual to change their practices and / or collective. We are convinced that this law did not arise by chance nor by benevolent policy of no official or political party. It presents itself as a result of the demands of Brazilian black movements, which always had the flag, defending the rights to education as a fundamental means for achieving a society where equality and justice for the majority is held. It is not any legislation, but specifically a topic that discusses highly controversial, namely, the question of relations étnicoraciais in Brazil. If the broader spectrum of society such issue is controversial in the field of education it is particularly stimulating enormous endeavors to deconstruct concepts learned during years of training of teachers, trained and formed a society with serious social inequalities and pervaded by structural racism. The objective of this dissertation was to follow a project that since 2008, seeking to implement the law. It Malungo Project, held at the Technical School and Oscar Tenorio. As we approached this project will seek to reflect on some questions: what are the difficulties encountered by teachers and teachers to implement this proposal? She has assisted in what previously mentioned as a deconstruction training woven into the foundations of an unequal and racist? Such initiatives facilitate the implementation of Law 10,639?

Keywords: Law 10639/03. History of Africa. Racism. Project Malungo. Education antirracista.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	DISCUTINDO O RACISMO - Escravidão, raça, etnia e identidade	20
2	QUESTÕES SOBRE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, A LEI 10639/03 E OS MOVIMENTOS NEGROS	31
3	VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE RACISMO	41
3.1	E na escola? Mais Experiências	45
4	PROJETO MALUNGO	50
4.1	Uma ideia muito simples	53
4.2	A África e suas tecnologias	61
4.3	Filosofia e samba	69
4.4	Transformar a Lei em relação cotidiana	70
4.5	Todo mundo aprende	73
4.6	Sair do foco europeu	74
4.7	O que pensam os estudantes	80
4.8	“Racismo é burrice”	82
4.9	“A gente leva o povo africano como muito inferior”	84
4.10	Uma Ekedí na escola	86
4.11	“Dizem que não, mas os brancos se acham superiores aos negros”	87

4.12	“Eu não vou deixar um relato, eu vou deixar como eu me sinto”	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS ou uma entrevista comigo mesmo	90
	REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país.

Abdias Nascimento

No dia 09 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira, bem como História da África e dos africanos em todos os estabelecimentos de ensino, públicos e privados, no Brasil. Nestes conteúdos estariam incluídos, ainda segundo o texto da lei, a luta dos negros na formação da sociedade nacional – como sub temas que passariam a ser necessários nos estudos de História do Brasil. Em junho de 2004, ela foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer do Conselho Pleno do CNE, aprovado por unanimidade em março de 2004, fundamentou as diretrizes.

Em interessante artigo, Oliveira e Lins (2008), chamam a atenção para o fato, com o qual concordamos, do parecer declarar explicitamente que se faz necessário políticas de ações afirmativas e de reparação na educação básica, na medida em que a presença do racismo estrutural no Brasil, através de um sistema meritocrático, “agrava desigualdades e gera injustiça”. Assinalam também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Esse reconhecimento, asseguram, requer estratégias de valorização da diversidade, entendida como aquilo que distingue “os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”. Para os dois pesquisadores, além disso, este reconhecimento passa pela resignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros.

O texto com o qual iniciamos aqui nossa reflexão afirma que as diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de inclusão de políticas de reconhecimento da diferença, nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem – estabelecendo uma

obrigatoriedade – conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino, que por sua vez, se caracteriza enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira.

Gostaríamos de atentar, logo de início, a respeito de duas noções que já aparecem aqui. Ora os autores falam em diversidade. Ora em diferença. São noções importantes para o tema abordado e não podemos seguir como se fossem uma mesma coisa, o que acontece na maior parte das produções sobre esse tema.

Como afirma Candau (2011), nos últimos anos, a discussão sobre as diferenças culturais nas práticas pedagógicas vem se afirmando. De acordo com a pesquisadora, nesta perspectiva, os primeiros aspectos que são necessários esclarecer em seus trabalhos, se referem aos conceitos de cultura e diferença. Acreditamos que a Lei 10.639 se insere nessa discussão mais geral. Por isso, partilhamos de sua reflexão sobre a necessidade de explicitar e, a partir disso, tomarmos uma posição, sobre a distinção das noções de diferença e diversidade. Vejamos como Candau, citando Silva (2000) nos sugere que:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000 p.44-45, apud CANDAU, 2011, p.245-246)

Já as diferenças, diz Candau, são percebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção. São também dinâmicas tecidas nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. Além disso, são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e: “devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação”. (Ibidem).

Assim, deixamos claro que, embora por vezes emprestemos o termo “diversidade”, a partir de autores e autoras que o utilizam, é pela noção de “diferença” que optamos em nosso trabalho. Com relação ao conceito, ou noção de cultura, Candau opta pelas reflexões de Gilberto Velho (1994, p.63) quando este afirma:

Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

Contudo, simpatizamos mais com as reflexões trazidas por Williams (2007) e partilhadas por Caputo (2012). Como diz Caputo, no livro citado, *Culture*, para Raymond Williams¹, é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa (conceito polissêmico como diz Candau, 2011). É longa a incursão deste autor sobre o conceito, mas aqui, basta recuperar que, para ele, cultura não é uma esfera autônoma da vida humana, mas todo modo de vida, cuja produção material e histórica de significados e valores se estende à sociedade e suas lutas. É por isso que para Williams, cultura é ordinária, no sentido de comum e cotidiana². Assumir a noção de cultura como “modos de vida”, nos aproxima mais do campo de pesquisa nos/dos/com os cotidiano no qual nos inserimos. Gostaríamos também de acrescentar: modos de vida com suas produções materialhistóricasimbólica³, para o melhor entendimento do que seguiremos discutindo.

As noções abordadas reaparecerão em nossa caminhada é por isso julgamos por bem elucidarmos um pouco como as abraçamos logo no início.

Temos a convicção de que esta lei não surgiu ao acaso tampouco por benevolência política de nenhum governante ou partido político. Ela se apresenta como resultado das reivindicações dos movimentos negros brasileiros, que sempre tiveram como bandeira, a defesa pelos direitos à educação como um dos meios fundamentais para a conquista de uma sociedade onde a igualdade e a justiça para a maioria seja realizada.

Não tratamos aqui de uma legislação qualquer, mas especificamente de uma que aborda temática altamente controversa, qual seja, a questão das relações étnicoraciais no Brasil. Se no conjunto mais amplo da sociedade tal questão é polêmica, no campo da

¹ Williams, *Palavras-chave*, 2007, pág. 117.

² *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979

³ Alguns termos irão aparecer assim escritos porque nas pesquisas com os cotidianos tentamos mostrar os limites de nossas heranças da Modernidade, na qual, hegemonicamente, as dicotomias foram essenciais.

educação ela vem particularmente estimulando enormes empenhos para desconstruir concepções apreendidas durante anos de formação dos professores e professoras, formados e formadas numa sociedade com sérias desigualdades sociais e impregnada pelo racismo estrutural.

Ao mesmo tempo, compreendemos, mais uma vez com Oliveira e Lins (2008) que a Lei provoca visões diferenciadas, contundentes, apaixonadas. Por um lado, vem intensificando a produção de materiais didáticos de diferentes tipos, tais como: o Programa *A Cor da Cultura*, veiculado pela TV FUTURA, dividido em quatro séries de programas: *Livros Animados*, *Heróis de Todo Mundo*, *Mojubá* e *Nota 10*. Concordamos mais uma vez com os pesquisadores que salientam que os livros didáticos, embora ainda deixando muito a desejar, também já vêm trazendo a história da África e dos afro-brasileiros. Além disso, a produção na literatura para crianças, adolescentes e jovens já é vasta e o capricho estético na produção das ilustrações chama a atenção, além de trazer assuntos, antes verdadeiros tabus, como o dos elementos constituidores das religiões de matrizes africana, entre outros exemplos.

Por outro lado, compartilhamos um exemplo citado pela experiência desses dois pesquisadores com um grupo de professores da rede municipal do Rio de Janeiro, quando ouvem questionamentos de alguns professores levantando tensões que estão no centro do debate: “a lei 10639/03, que obriga que ensinemos os conteúdos de História da África não seria uma forma autoritária de impor o que vamos ensinar?”; “não estão sendo criados os mesmos privilégios e distinções que são criticados pelo movimento negro?”; “este é mais um pacote que cai na cabeça dos professores”. Para Oliveira e Lins, justamente a desestabilização, os conflitos e a quebra do silêncio possibilitam emergir os vários pontos de vista importantes para a educação. Na palavra dos pesquisadores:

Durante muito tempo, a história não contada dos africanos e dos afro-brasileiros não se constituiu em repertório para os professores, e de fato, não se formou como memória vivida. Sem dúvida, se não houver uma experiência com a temática, os distanciamentos dificilmente serão vencidos. A lei em questão exige uma política formativa no campo das relações étnico-raciais que produza nas próximas gerações uma nova forma de conhecer, sentir e agir diante das culturas e identidades negras. Segundo Nora, os lugares de memória nascem e vivem dos sentimentos. (OLIVEIRA e LINS, 2008, pg. 75)

O Projeto Malungo

Com a promulgação da Lei 10639 em 2003 começou-se, mais um, entre tantos desafios para os governantes, secretarias de educação, as escolas do país e professores e professoras em seus cotidianos já tensionados por tantas dificuldades: implementar as novas diretrizes propostas pelo estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, pela força da mudança na LDB:

Diante da publicação da Lei nº/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das diretrizes. (BRASIL, 2006)

A escola como espaço de tessitura de conhecimento se faz mediada pelo diálogo com o cotidiano, cujas relações e experiências de várias redes podem contribuir para um conhecimento plural, multicultural e mais democrático tecidos pelas vivências deste espaço.

Para que a tessitura dessa rede ocorra de fato, com fios de diversos novelos, torna-se fundamental o conhecimento do todo, e nele o ensino fragmentado dá lugar a um conhecimento mais global e significativo. O estudante é então encarado como possuidor de uma identidade singular que o apresenta como um ser biológico, cultural e social, inserido numa coletividade específica e, ao mesmo tempo, possuidor de uma identidade coletiva que exige e deve permitir o reconhecimento de características comuns a esse grupo denominado juventude. (BRASIL, 2006)

Assim a escola é chamada para ser mediadora deste processo no cotidiano. É chamada para encontrar um meio em que as relações sociais se encaixem na construção colaborativa do conhecimento, especialmente quando este é mediado por diferentes aspectos. O problema, como sempre, é questionar quais são as condições objetivas para que essa resposta seja dada, sabendo que a escola não a dará sozinha, por não ser este seu papel e por ser isso impossível.

Considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que nos encontramos, a Lei 10639/03 proporciona uma formação de perspectiva crítico-reflexiva como apontada por Nóvoa (1995). A prática da escola que privilegie as relações étnicorraciais se faz latente na busca de uma sociedade mais justa e igualitária promovendo nestes espaços a sociabilização e o diálogo de diferentes cotidianos para o reconhecimento do plural, como nos indica Gomes:

(...) um dos caminhos para a construção de práticas formadoras que eduquem para diversidade e contemplem a questão do negro poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos educandos e educandas negros(as), ou seja, descobrir como tem sido o processo de construção de sua identidade negra, os símbolos étnicos que criam e recriam através da estética, do corpo, da musicalidade, da arte. Não poderíamos mapear, conhecer, e analisar tais práticas de maneira mais coletiva, junto com os alunos? O que eles/elas podem nos ensinar sobre a sua vivência como negros(as)? Que reflexões as experiências oriundas de um universo cultural marcado pela condição racial, de classe e de gênero poderão nos trazer? (2005, p. 1)

Para tentar responder as várias questões advindas das necessidades das relações étnicorraciais no cotidiano escolar para consolidação da Lei 10639/03, a escola deve dialogar com o Projeto Político Pedagógico de forma a estabelecer uma educação que privilegie ações norteadores deste cotidiano.

Uma forma sugerida de trabalhar a Lei 10639/03 pelo MEC, através das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Médio (2006), é optar pela metodologia de projetos. Supõe-se que, desta forma, a escola pode se situar numa perspectiva de compromisso e de implicação das suas práticas de mudança individuais e/ou coletivas, refazendo e quebrando paradigmas para incluir um conjunto de atividades extremamente variadas com a Lei 10639/03.

Recomenda-se o trabalho por projetos, conforme Hernández & Ventura(1998), Torres(1998) e Carneiro(2001), relacionados com a vivência, experiência e valores da comunidade escolar, propiciando tanto a ruptura com uma visão limitada das relações étnicorraciais, como também a crítica ao etnocentrismo. (BRASIL, 2006)

Somando-nos, portanto, às preocupações de tantos pesquisadores voltados para as questões raciais no Brasil e a educação, o intuito de tecer nossa dissertação de mestrado, é buscar uma aproximação a uma unidade escolar que vem, desde 2008, desenvolvendo justamente essa sugestão de projeto para a aplicação Lei 10639. A escola que escolhemos para nosso estudo de caso chama-se Escola Técnica Estadual Oscar Tenório. Trata-se de uma

unidade pública estadual da rede FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro). Está situada no município do Rio de Janeiro, no bairro de Marechal Hermes, subúrbio carioca (Rua Xavier Curado s/nº). Oferece ensino médio concomitante ao ensino profissional, nos turnos manhã e tarde e subsequente no turno da noite, de Administração de Empresas, Contabilidade, Análises Clínicas e Gerência em Saúde. São 1451 alunos divididos em 25 turmas na modalidade concomitante (diurno) e 12 turmas na modalidade subsequente (noturno).

O projeto, organizado por iniciativa própria e implementado pela unidade escolar pesquisada, chama-se “Projeto Malungo⁴”. Este nome foi escolhido após várias pesquisas e sugestões do grupo de professores. A ideia foi buscar o sentido de colaboração e amizade para implementar a Lei 10639/03 e tecer no cotidiano escolar, práticas que possam privilegiar a melhor compreensão e importância dos estudos das culturas africanas e afro-brasileira. Ao nos aproximarmos desse projeto buscaremos refletir sobre algumas questões: quais as dificuldades encontradas por professores e professoras para a implementação dessa proposta? Ela tem auxiliado naquilo que anteriormente mencionamos como desconstrução de uma formação tecida em alicerces de uma sociedade desigual e racista? Iniciativas assim facilitam a implementação da Lei aqui discutida?

Como acreditamos que esse debate se insere no contexto maior sobre as questões raciais em nosso país, achamos coerente nos posicionarmos diante dele. Assim, falaremos aqui sobre o racismo e de ações afirmativas. Todas essas discussões estão imbricadas e tentaremos caminhar imbricados nelas.

⁴ Malungu, sm. Companheiro[...] provém do locativo congouês m^oalungu, contr. de mualungu, no barco, no navio. Provirá igualmente de mu^oalunga, forma contrata de um-kalunga, no mar.

1 DISCUTINDO O RACISMO:

Escavidão, raça, etnia e identidade

(...) Hoje subo esta tribuna para dar continuidade a esta luta em defesa dos direitos dos afro-brasileiros, vitimados de forma cruel e inquestionável pelo racismo, fonte maior das desigualdades neste país. Solto esta minha voz rouca para manter vivo e em estado de alerta o espírito de justiça desta Casa diante de um dos problemas mais graves a ameaçar hoje a construção de uma verdadeira democracia em nosso país: a exclusão, do rol da cidadania, de uma maioria da nossa população.

Abdias Nascimento

A palavra racismo traz em si um peso muito grande para a sociedade brasileira: historicamente fomos o país com maior quantitativo de negros escravizados no processo da diáspora africana e o último país do mundo a abolir o trabalho escravo da sua economia. Somos considerados também o maior país negro fora da África.

A relação para com o racismo se dá por vários conceitos que foram postulados apoiando-se principalmente nas definições de raça. Contudo, é fundamental estarmos atentos às discussões sobre as origens do racismo no Brasil. Para Mattos, por exemplo, é muito comum ouvirmos que as origens históricas da discriminação racial entre nós estão na escravidão. O historiador acredita que esta associação é apenas parcialmente correta.

Na nossa concepção, é preciso enfrentar essa polêmica para que seja possível melhor compreender o racismo nos dias atuais. Vamos a ela: de acordo com Mattos, o racismo brasileiro não é uma decorrência inevitável da escravidão, mas resulta de opções das classes dominantes para conduzir o fim da escravidão neste que, como já dissemos, foi o último país a aboli-la nas Américas.

Joseph Miller, ex-presidente da Associação de Estudos Africanos dos Estados Unidos e da Associação Americana de História, abordando o tema da escravidão (2007), enfatiza que, em Roma, a história da escravatura é uma história das mulheres e de crianças, não dos homens.

Estima-se que 75%, 80% das pessoas escravizadas eram mulheres e algumas crianças. Em Roma ou na Grécia clássica, os escravos viviam nas casas dos donos. Saíam às ruas apenas de passagem. Moravam, viviam dentro do complexo residencial familiar. Não era possível, nem necessário desenvolver a escravidão como instituição pública na Europa, na África, nem na Ásia, nem em qualquer outra parte do Velho Mundo, porque havia sempre competição sobre a mão de obra local por parte dos donos das terras, da Igreja, das fundações eclesiásticas (MILLER, 2007. P.36).

De acordo com Miller, a escravidão moderna é produto do desenvolvimento comercial no Atlântico. Os africanos controlavam as terras, enquanto os europeus permaneciam no mar fazendo o tráfico. No Atlântico, diz ele, homens estavam sendo comprados, não apenas mulheres.

Os escravos eram comprados a prazo, o que exigia a existência de uma autoridade pública e financeira para tratar legalmente desses créditos. Por isso, do século XVI ao século XVII, elaboram a legislação que definiu a escravidão moderna como instituição pública legal. A escravidão passou a ser objeto do direito comercial, do direito civil e político no Império português, na França, na América do Norte. Para pagar as dívidas dessas compras a crédito, tinham de empregar os escravos para produzir açúcar, tabaco, algodão e, eventualmente, café. Precisavam de financiamento para custear despesas enormes, para cruzar um oceano inteiro. Foi o que aconteceu nas primeiras décadas do capitalismo comercial Atlântico. (Idem, pg 36 e 37).

Miller afirma que segundo dados levantados pelo professor David Eltis, houve em torno de 37 mil viagens carregando escravos da África às Américas do Norte e do Sul. É quase certo, diz ele, que o número de escravos da África, dos escravizados desembarcados nas Américas, seja por volta de 11 milhões.

Eles são os sobreviventes de 12.500.000 escravo embarcados na África entre 1500 e 1869, 1870. Desses 11 ou 12 milhões, mais de 40% vieram para o Brasil. Muitos eras nascidos na Grande Angola, que começava praticamente no Gabão e ia até o Brunei. A maior parte dos outros, algo em torno de 20%, veio da costa chamada “Mina”, na África Ocidental. (Idem, pg 38 e39).

Seguindo com Mattos (2009), premida pela pressão internacional contra a escravidão e pela luta interna dos trabalhadores escravizados pela liberdade, a classe dominante senhorial agarrou-se com unhas e dentes às concepções racialistas da ciência europeia da segunda metade do século XIX, que justificava a nova onda de conquistas coloniais da África e da Ásia com a tese de que negros e amarelos eram racialmente (biologicamente) inferiores aos brancos.

Daí que a colonização e a pilhagem imperialista fossem apresentadas como um 'fardo do homem branco', que tinha por 'dever' levar a civilização a povos menos evoluídos. No Brasil, tais concepções justificavam, na fala dos proprietários de escravos e de seus prepostos - na política, nas escolas de direito e medicina, nos jornais -, a duração da escravidão e uma proposta de resolução da 'questão da mão-de-obra' que não apresentava garantia de direitos para os ex-escravos. (MATTOS, 2009, pg.204)

Conforme este mesmo historiador, nas áreas de ponta da produção agrícola de exportação (as lavouras de café), defendia-se a importação de brancos (imigrantes europeus), para suprir a necessidade de trabalho e aliviar a tensão social decorrente da luta pela liberdade.

Segundo aquele cientificismo racialista, era preciso "embranquecer" os brasileiros, pois a presença da raça negra (e para alguns sua miscigenação com os brancos) era a principal razão do atraso pátrio. É neste processo que acredito que devemos buscar as origens do racismo brasileiro. (Idem, 209)

Ainda segundo Mattos, a partir dos anos 1930, setores da intelectualidade passaram a questionar as teses racialistas, mas o fizeram de forma extremamente parcial, afirmando que a miscigenação não representava um entrave ao nosso desenvolvimento, mas sim o surgimento de uma raça, ou um tipo humano, brasileira/o, própria/o, adaptada/o ao meio. Ou seja, embora valorizando a miscigenação - e fundando o mito de que esta derivava de uma falta de preconceito do brasileiro, criador de uma "democracia racial" - mantinham o conceito de raça e mal disfarçavam o preconceito, associando ao branco todas as características culturais positivas do processo de miscigenação (os traços intelectuais, a capacidade de direção, etc.), restando atribuir aos negros uma “contribuição” na culinária, na música, etc.

A palavra raça é outra noção importante em nossa pesquisa e sobre a qual precisamos nos posicionar. Mesmo muito usada, foi abolida no sentido biológico, visto que não se pode determinar uma raça em virtude das diferenças existentes na humanidade como afirma D'Adesky:

A história da humanidade confirma a inconsistência da noção de raça pura. Misturas biológicas são a constante. Do ponto de vista da genética, não existe raça branca ou negra. Não existe raça ariana ou latina. Também não existe raça brasileira. Os povos nunca cessaram de se misturar uns aos outros. Daí a evidente diversidade dos tipos físicos que formam a população mundial. (D'ADESKY, 2009, p. 45)

Mas o termo raça continua sendo usado cotidianamente e coloca-se como composição para a luta contra o racismo, pois não se pode achar que ao retirar o termo de circulação por fatos ligados a constatação biológica, possa fazer com que o racismo seja diminuído ou até extinguido.

Assim, nessa relação social, em que existe a necessidade de nomear o termo raça, também Guimarães nos ajuda a compreender que:

(...) “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe. (GUIMARÃES, 2002, p.50)

E ainda acentua:

O problema que se coloca é, pois, o seguinte: quando no mundo social, podemos, também dispensar o conceito de raça? A resposta teórica parece ser bastante clara: primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos. (GUIMARÃES, 2002, p.50-51)

Identificando esta necessidade, o uso do termo raça na relação contra o racismo tem se perpetuado na nossa sociedade ao longo dos anos, como demonstra D'ADESKY:

No contexto da luta contra o racismo no Brasil, observa-se que a palavra raça é corretamente usada pelos líderes do Movimento Negro. O discurso ideológico mostra que o seu emprego abrange diversas interpretações: a raça entendida como índices de diferenças fenotípicas classificatórias, a raça compreendida como sinônimo de povo, de grupo e, também, em menor grau a raça baseada nos laços de sangue. (D'ADESKY, 2009, p. 46)

Outro termo muito utilizado, a etnia, está mais ligada ao povo, aos laços culturais, a própria história comum em que são constituídos e a identidade ao processo de reconhecimento e a própria auto estima, principalmente do povo negro.

Jacques D'Adesky em seu livro Racismos e Anti-Racismos no Brasil (2009) propõe para etnia:

(...) propomos entender por etnia um grupo cujos membros possuem, segundo seus próprios olhos e ante os demais, uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de origem comum, simbolizada por uma herança cultural comum, que caracteriza uma contribuição ou uma corrente diferenciada da nação. A consciência desse fato é baseada em dados objetivos, tais como uma língua, raça ou religião comum, por vezes um território comum, atual ou passado, ou ainda, na ausência deste, redes de instituições e associações, embora alguns desses passos possam faltar. (D'ADESKY, 2009, p.191)

Mas a esse respeito, Mattos (2009), acha correta a reflexão de Munanga (2004) que critica o uso biológico do termo raça e prefere a expressão “população negra”, mas não concorda em substituir raça por etnia.

(...) alguns fogem ao conceito de raça e o substituem pelo de etnia (...). Esta substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se formula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que

mudou, na realidade, são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e exclusão ficou intacto. É por isso que os conceitos de etnia, identidade étnica ou cultural são de uso agradável a todos: racistas e antiracistas. (MUNANGA, apud MATTOS, 2009, p. 212).

Como vemos, a discussão é complexa e polêmica e aqui a expomos com objetivo de aprofundar elementos fundamentais para a compreensão do que discutimos.

Nesse contexto marcado pela dominação e exploração dos negros, muitos autores ressaltam a tentativa de se romper com o elo identitário que agregava negros e negras escravizados. Ainda assim, esta identidade não foi apagada no processo da diáspora negra ao redor do mundo e nem aqui no Brasil com a escravidão imposta ao povo negro no período colonial e imperial. Agregamos à polêmica discussão mais um termo: a identidade.

D'Adesky (2009), por exemplo, adota o conceito de identidade étnica como um fio condutor nos estudos do racismo, visto como uma forma de atender a necessidade de reconhecimento e de pertencimento a que todo ser humano necessita. O referido autor também analisa a identidade como um processo individual e/ou coletivo para um reconhecimento no grupo que atua.

Essa identidade, de acordo com ele, apresenta-se alicerçada principalmente na raça, religião e na língua para que de alguma forma as elites dominantes não possam aniquilar culturas diferentes dos seus pressupostos.

Porém de forma geral, pode-se identificar a raça, a religião e a língua como fatores fundamentais, a história como epicentro de uma herança cultural comum, o espaço como área territorial e categoria de permanência, a consciência de pertencimento e a vontade de viver em conjunto como expressões de uma certa comunidade cultural. (d'ADESKY, 2009, p.39)

E ainda:

(...) as perdas de identidade podem surgir do grupo onde coexistem diversas culturas sustentadas pela presença de uma cultura hegemônica. Tal situação é comum em sociedades pluriétnicas onde as perdas de identidade

atingem principalmente os grupos dominados. (...) (d'ADESKY, 2009, p.42)

A língua, por exemplo, como ponto em comum demonstra um laço que liga esta identidade. No caso do Brasil os escravos foram obrigados a esquecer a suas línguas ou seu dialeto. Mas estas ainda sobreviveram e se constituíram em diversas palavras adotadas no nosso cotidiano como também permaneceram e permanecem fielmente no outro aspecto da identidade cultural relacionado, que é a religião, principalmente nos terreiros de candomblé onde a língua yorubá é estudada, falada e cantada.

Para d'Adesky, “A religião é uma importante referência de identidade. Governa a vida espiritual dos indivíduos e mantém, na ordem do particular, um conjunto de práticas e deveres.” (d'Adesky, 2009, p.51)

Cabe ressaltar que no nosso país, a religião embora seja um aspecto agregador socialmente e que colabore para esta identidade étnica proposta pelo autor, tem sido um grande alvo de discriminação e segregação devido aos ataques constantes às religiões de matriz africana como o candomblé e a umbanda e que ocupam espaços materiais e imateriais de resistência ao longo da história.

Já Gomes (2003) reconhece que alguns antropólogos tratam com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, mas, de acordo com a pesquisadora, o que importa é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Trata-se, afirma, de compreender que há uma lógica gerada a partir de uma africanidade recriada no Brasil que impregna a vida de negros e brancos. Esse não tem nada de natural, pois, reconhece, que qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente as diferenças, passa a ter uma validade política e identitária. (2003, p. 78).

Para esta pesquisadora, a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito, afirma, à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. “Esse „nós“ possibilita o posicionamento

do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade”.

Na nossa concepção, justamente a subtração do ensino da história da África dificulta a construção desse “nós” e também prejudica a compreensão do racismo estrutural brasileiro. Cunha Jr. (2001), por exemplo, ressalta que a média dos brasileiros universitários tem grande dificuldade em nomear cinco produtos vindos da África e importantes para a economia brasileira, como também teria a mesma dificuldade em citar cinco africanos ou afrodescendentes destacados na história nacional. Para ele, existe a necessidade de mudar o caminho até hoje utilizado no ensino da história, que não é bom para a formação ética, moral e cidadã de todos. Precisamos, diz este autor, introduzir a pluralidade cultural que retrate o país nos seus diversos sentidos. A história africana é necessária à formação da população brasileira e dos nossos educadores. Perspectivas com as quais concordamos.

Ao mesmo tempo, como dissemos, essa subtração dos estudos da África e dos africanos colabora para perpetuação do mito da democracia racial brasileira. Muitos acreditam e divulgam que a sociedade brasileira é desprovida de racismo. A construção desse pensamento é muito baseada no tipo de racismo desenvolvido nos Estados Unidos, por exemplo. Como aponta Guimarães:

Desde a abolição da escravatura, em 1888, não experimentamos nem segregação ao menos no plano formal, nem conflitos raciais. Em termos literários, desde os estudos pioneiros de Gilberto Freyre, no início dos anos 30, seguidos por Donald Pierson, nos anos 40, até pelo menos, os anos 70, a pesquisa especializada de antropólogos e sociólogos, de um modo geral, reafirmou (e tranqüilizou), tanto aos brasileiros quanto ao resto do mundo, o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais. (GUIMARÃES, 2005, p.40)

Assim, falar sobre racismo, preconceito racial, diferença pela cor, assume um aspecto relevante e ao mesmo tempo conflitante na nossa sociedade. De novo, Guimarães vai destacar que:

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente um tabu. De fato os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso estado de povo civilizado. (GUIMARÃES, 2005, p.39)

E ainda:

Os sociólogos aceitam amplamente a idéia segundo a qual, no Brasil e na América Latina, em geral, não havia preconceito racial, mas apenas “preconceito de cor”(…). (GUIMARÃES, 2005, p.45)

Contudo, as lutas dos movimentos negros serão fundamentais tanto para diminuir desigualdades raciais e econômicas, como para denunciar o racismo no Brasil. Importante destacar a fundação da Imprensa Negra Paulista, em 1915 e da Frente Negra Brasileira (1931). Após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) novas articulações são realizadas, mas também interrompidas pelo período da ditadura militar principalmente nas décadas de 60 e 70. Não podemos deixar de destacar o surgimento da Associação Cultural do Negro (1954) e do Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (1975) e a criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, (MNU), em 1978, que perdura até hoje como Movimento Negro Brasileiro.

Tanto esforço acaba semeando mudanças. Grin (2010) destaca, por exemplo, que as pesquisas de opinião já revelam que 90% dos brasileiros reconhecem haver discriminação racial no Brasil. Para esta autora, a denúncia pública do racismo consolida-se na jurisprudência e não é apenas uma exceção, já que atualmente, os negros experimentam crescente visibilidade na mídia, o governo assume haver discriminação racial no Brasil, e o Programa Nacional dos Direitos Humanos reserva boa parte de suas cláusulas à discriminação racial e à promoção racial na sociedade brasileira.

(...)há uma Secretaria de Estado, a Seppir, dedicada quase que exclusivamente a promover a “raça” negra em todos os segmentos do estado e da sociedade; hoje, os recursos para programas sociais alocam-se, preferencialmente, em programas focais (que contemplam a promoção racial); fundações e agências internacionais apóiam programas que devem produzir diagnósticos de viabilidade de políticas focais, hoje, a linguagem da mídia, dos meios intelectuais, acadêmicos e culturais se expressa sob o imperativo moral do “politicamente correto”; por fim, um significativo número de universidades adotam, atualmente, cotas raciais. (GRIN, 2010, p.17)

Tudo isso pode ser pouco, mas não podemos deixar de considerar que são passos importantes. Assim, concordamos com Gomes (2012) quando a autora afirma que a sanção da Lei 10.639/2003 e a aprovação de suas diretrizes curriculares nacionais são resultado de um longo processo histórico e político e da luta antirracista. Para a pesquisadora, significa, não somente a possibilidade de construção da justiça social, mas também a efetivação de uma justiça cognitiva.

Nos últimos dez anos, essa movimentação emancipatória vem conquistando um outro lugar na cena pública e política. Isso resulta em reações mais diversas. Algumas delas, inclusive, agressivas e violentas como, por exemplo, a forma como certos coletivos de intelectuais – mesmo aqueles com histórico de pesquisa sobre relações raciais no Brasil – bem como um grupo de artistas e de setores da grande mídia se alinham com partidos conservadores em um pensamento de direita, advogam uma república sem conflitos, sem grupos etnicorraciais e harmoniosa por natureza, numa verdadeira adesão ao mito da democracia racial e aos seus desusos políticos. Tudo isso em nome de uma nação e de uma identidade nacionais ilusórias as quais, na realidade, alimentam o racismo ambíguo e fingem não enxergar que diversidade e desigualdade, no Brasil, sempre foram face da mesma moeda. (GOMES, In: MIRANDA, Cláudia, LINS, Mônica Regina Ferreira e COSTA, Ricardo Cesar Rocha, 2012, p. 7).

Porém, assegura Gomes, essa reação violenta não é a única resposta dessa histórica dinâmica social. Ela é, afirma, indagada, pressionada e acompanhada por um conjunto de outras ações, interpretações, análises teóricas e políticas sobre as relações etnicorraciais e a temática africana e afro-brasileira e seus sujeitos. É por isso que, no próximo capítulo, falaremos de movimentos, lutas, conquistas...

Para irmos até ele, seguimos com o poema de Maya Angelou:

*Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.
[...]*

*Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas, ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.
[...]*

Da favela, da humilhação imposta pela cor

*Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.*

*Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto*

2 QUESTÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS, A LEI 10639/03 E OS MOVIMENTOS NEGROS

Vá em busca de seu povo

Ame-o

Aprenda com ele

Comece com aquilo que ele sabe

Construa sobre aquilo que ele tem.

Kwame N’Krumah

De acordo com Oliveira (2010), as discussões abertas pela Lei 10.639/03 não representam novidade em termos de debates acadêmicos, de reflexão e de proposição dos movimentos sociais negros. Este autor enfatiza o histórico de reflexões que tem início no período pré e pós-abolição, alcançam os intensos debates sobre a identidade nacional no final do século XIX e início do XX, são incorporadas pelos diversos setores negros e intelectuais ao longo do século XX, até a emergência, salienta, das questões atuais em educação. Nas palavras de Oliveira:

O atual contexto de discussão sobre as novas diretrizes curriculares passa pela compreensão de trajetórias e Histórias e demanda um entendimento articulado em diversos níveis como: os estudos das relações étnico-raciais no Brasil, o negro no ensino de História e na historiografia brasileira, o processo de construção da Lei 10.639/03 e a interseção destas reflexões com a formação dos professores de História. (Oliveira, 2010, p.74)

Retomando os questionamentos que trouxemos a partir de Oliveira e Lins, na introdução desse trabalho, os pesquisadores destacam que alguns professores levantam tensões que estão no centro do debate: “a lei 10639/03, que obriga que ensinemos os conteúdos de História da África não seria uma forma autoritária de impor o que vamos ensinar?”; “não estão sendo criados os mesmos privilégios e distinções que são criticados pelo movimento negro?”; “este é mais um pacote que cai na cabeça dos professores”. (2008, p.75).

Ou seja, no fundo, no fundo (ou não tão fundo assim) o que muitos professores e professoras se perguntam é: por que estudar História da África? Ao também se colocar diante dessa questão, Ferraz (2011) de imediato aponta que para entender nossa própria História é necessário antes de tudo reconhecer que o continente africano constitui uma parte significativa de nossas origens, já que o Brasil abriga o maior número de afrodescendentes no mundo fora da África, são aproximadamente 92,7 milhões de pessoas negras, pardas e mestiças, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Neste contexto histórico de pertencimento, um Adinkra⁵ chamado *Sankofa*⁶ nos remete a esta concepção: conhecer o passado para melhorar o presente e construir o futuro.

A mesma autora destaca que a diáspora imposta ao continente africano, pelo colonialismo europeu, desembarcou em terras brasileiras o percentual significativo de 40% do total de africanos escravizados trazidos para o continente americano. Resgatando FLORENTINO (2006), ela também vai dizer que estudos mais recentes atestam que esse contingente humano girou em torno de cinco milhões de vidas que foram desenraizadas e dilapidadas em suas histórias e biografias; homens, mulheres e crianças que, de acordo com Pereira:

Foram trazidos para cá de hoje onde são Angola e as duas repúblicas congolesas, a democrática e a popular, do início ao fim do tráfico, para todos os portos brasileiros – Recife, Salvador, São Luiz, Rio de Janeiro; do Golfo da Guiné e das áreas interioranas que para ali convergem, para as “minas gerais”, por sua experiência em mineração, mas também para o Maranhão e Bahia; negros moçambiques – designação gera dada àqueles que eram trazidos da Costa oriental africana – principalmente após a pressão inglesa contra o tráfico ao norte do Equador, já nas décadas iniciais do século XIX. Pereira (2006.p.8), apud Ferraz, 2011.p.26.

Ferraz argumenta, ainda, que esses e outros dados históricos e geográficos constatarem a presença maciça do africano em solo brasileiro, ainda que na condição de escravo, participando diretamente na construção do Brasil, não apenas com batuques dos atabaques, os cantos e os quitutes dos orixás, mas fornecendo também técnicas de trabalho com o ferro, na extração do ouro, na criação do gado extenso e, juntamente com o índio, diz a autora, na introdução da medicina com ervas e nas comidas.

⁵ Símbolos africanos com seus diversos significados, em especial do povo de Gana e África Ocidental que percorrem o mundo em tecidos, talhados em madeira, ouro, etc. Conjunto ideográfico estampado em tecido, esculpido em pesos de ouro, talhados em madeira anunciadoras de sabedoria. (NASCIMENTO, 2009, p.22).

⁶ Sankofa – Adinkra cujo significado é Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro.(NASCIMENTO, 2009.p.40)

Reconheço que esses dados demográficos, e de participação laboral do africano escravizado na construção direta da nossa identidade como nação e como país, já seriam mais que suficientes como justificativa para a assunção do compromisso de estudar a História da África nas escolas, por entender que o conhecimento das nossas origens é tarefa político-pedagógica que permite ampliar a consciência social e histórica dos nossos estudantes. (FERRAZ, 2011, pg. 27).

Mas, a perspectiva adotada por Ferraz, assim como a nossa, insere essa discussão/desafio no conjunto de problemáticas que enfrentam as questões raciais em nosso país. Nas polêmicas sobre as questões afirmativas, por exemplo.

Em seu *Dicionário de relações étnicas e raciais*, Ellis Cashmore (2000), define que Ação Afirmativa “visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos”. (p. 31).

Políticas de ações afirmativas aplicam-se, portanto, a populações específicas, geralmente por tempo determinado que podem ser grupos raciais, de classe, deficientes físicos, mulheres, idosos, entre outros. A principal justificativa para o recurso é que certos grupos específicos, em razão de algum processo histórico depreciativo, encontram maior dificuldade para o acesso à educação ou ao mercado formal de trabalho.

Propomos-nos a discutir alguns desses elementos em nosso trabalho porque os entendemos articuladamente e como partes integrantes do debate atual sobre questões raciais de nossa sociedade. Assim como as propostas de Políticas Públicas (ou de ações afirmativas) que vem sendo debatidas e implementadas já há alguns anos no Brasil, a Lei 10639/03 é resultado de um conjunto de lutas emancipatórias. Se Cashmore define as ações afirmativas como aplicadas a uma população específica (no caso em que nos atemos, aos negros e negras desse país), a Lei 10.639/03, no nosso entender e, mais uma vez, concordando com Gomes (2012) representa uma justiça cognitiva. Dizemos mais, dizemos uma urgente justiça cognitiva. E, também como já dissemos, E esse conjunto de lutas e medidas encontra forte resistência na sociedade brasileira. No Brasil, a Constituição de 1988, por exemplo, em seu artigo 37, cap. VIII, garante percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência, que passou a ser adotado em diversos concursos públicos. Contudo, nenhuma política de cotas, gera tanta polêmica como as que reservam vagas para negros nas universidades.

Temos mais que hipóteses para tanta polêmica, temos algumas convicções sobre isso. E por que são convicções? Porque acreditamos que, no caso brasileiro, para falar das políticas públicas de ações afirmativas, e para falar de como a Lei 10.639 se inscreve no campo das conquistas dos movimentos, é necessário falar sobre raça e pobreza e sobre os estudos que envolvem essas questões que se articulam. São muitos os caminhos possíveis, mas acatarei a sugestão de Guimarães (2006) e refletirei aqui sobre as representações ou o conjunto de interesses e valores a respeito dos negros no Brasil.

Guimarães aponta como o primeiro grupo de representações aquele muito presente no Brasil durante a Primeira República, que perdura até os anos 1940 e é composto de alguns consensos. O primeiro consenso, diz o autor, é muito defendido por Paulo Duarte (1947) e afirma não haver uma linha de cor no Brasil pressupondo uma classificação racial e biológica fundamentada na ideia de raça americana de grupo de descendência por transmissão hereditária. A opinião de Duarte é que, se no Brasil uma pessoa tem brancos no seu componente hereditário e agrega outros fatores sociais ela é aceita como branca, o que garante a inexistência de uma linha de cor.

O segundo consenso, de acordo com Guimarães, também é defendido por Duarte, mas está mais bem expresso em Joaquim Nabuco, pelos abolicionistas, etc. Trata-se do seguinte: a massa negra desse país está mergulhada numa situação moral e intelectual a mais deplorável e as propostas mais progressistas vão na direção da assimilação, como o famoso mandato de Nabuco. O terceiro consenso é expresso no que Duarte chama de “preconceito pessoal”, diferente do preconceito social existente nos EUA. Tratava-se então de indivíduos racistas, discriminações individuais e nada disso era institucional. Ou seja, havia um problema, mas este estava sob controle.

Na Segunda República surgem os primeiros estudos propriamente sociológicos e antropológicos como Donald Pierson (1942), Ruth Landes (1967), Herskowitz (1942), Frazer (1942) etc. Guimarães argumenta que com a criação por Vargas de um mercado de trabalho reservado aos brasileiros passa a haver uma integração dos negros e mestiços no mundo do trabalho e desaparece a ideia de negro como massa disforme e inassimilável.

De acordo com Guimarães, na Segunda República as principais ideias defendem que não existem raças no Brasil e sim cores. É nesse sentido que Guimarães destaca a sistematização feita por Oracy Nogueira (1954) como “preconceito de marca” e não “de origem”, vigente nos EUA. Já Marvin Harris (1964) vai argumentar que trata-se de um sistema

de classificação por aparências, por fenótipos, ao contrário do sistema de classificação por genótipos ou por grupos de descendência.

É nesse período que se forma o consenso maior, o consenso síntese da época de que é a classe que explica as desigualdades sociais no Brasil, mas não classes no sentido marxista, trata-se da classificação weberiana de classes como grupos abertos, as pessoas são brancas, pardas, morenas. Já para as análises marxistas, como no Brasil o que está em formação é um sistema capitalista e de seu proletariado, os conflitos raciais são vistos como epifenômenos.

Guimarães chama atenção para o fato de que esse não é um movimento puramente acadêmico e sim, incorpora componentes políticos, práticos e institucionais traduzidos em um pacto nomeado como democracia racial. O negro não é mais visto como a massa inaproveitável, essa massa agora é o povo brasileiro, integrado de diversas maneiras principalmente através da ideia de afro-brasileiro. Esses estudos dos anos 1950 e 1960 de certo modo formaram uma ideologia para o Brasil e coadunam com o projeto político-institucional daquele período.

Mas os estudos de desigualdades raciais vão inaugurar uma fase totalmente diferente. De acordo com Guimarães, a primeira conclusão desses estudos é que existe sim uma linha de cor no Brasil. Nas palavras do pesquisador:

“Se tomarmos os dados agregados do IBGE de 1972 até hoje vemos nitidamente uma clivagem entre brancos e pardos e não há grandes diferenças entre pardos e pretos, de tal modo que é possível traçar uma linha de cor em termos de posição social, de oportunidades educacionais, de distribuição de renda, de atendimento de saúde, de qualquer indicador social que se queira. Portanto, pode-se traçar no Brasil, a partir desses dados agregados, uma linha nítida que separa os brancos dos pardos e pretos e que significa dizer que o movimento negro está totalmente correto em falar de “negros” como a soma de “pardos” e “pretos”. Este é o primeiro choque que esses estudos revelam” (2006)

O segundo choque, afirma Guimarães, é dizer que a discriminação não é pessoal nem individual, mas uma discriminação realmente institucionalizada na sociedade brasileira (por isso aqui sempre trabalharemos com a noção de racismo estrutural). A desigualdade apontada pelos dados não só mostram uma linha de cor, mas mostra que ela se reproduz com o tempo, e pior, de maneira ampliada. Guimarães vai dizer que trata-se do “ciclo de acumulação de

desvantagens” proposto conceitualmente por Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg (1988), que, através de modelos de regressão múltipla, mostram que em cada fase do processo de socialização e de formação do indivíduo, aumentam as desigualdades entre brancos e negros.

Guimarães explica também que para estes autores não são as variáveis que eles chamam de “variáveis de background”, aquelas que representam a herança do passado, como a origem social dos pais, a região de nascimento, etc, que explicam a desigualdade. Quer dizer que as atuais circunstâncias de discriminação que os negros desse país vivenciam não se devem apenas ao passado, à herança da escravidão, à essa desvantagem inicial. Em cada momento do ciclo, se acumula uma desvantagem a mais. Ou seja, o sistema educacional discrimina, o sistema ocupacional discrimina, e o sistema de distribuição de rendimentos discrimina.

Esse é, na opinião deste autor, outro resultado dessas pesquisas totalmente anticonsensual, que justamente quebra um consenso centenário através do qual se pensava o Brasil. Este originaria o quarto choque que, segundo Guimarães, significa dizer que a principal barreira para o tratamento igualitário do negro na sociedade brasileira é a educação. É justamente a partir dessa afirmação que gostaria de entrar no polêmico debate das políticas das ações afirmativas no Brasil.

Por um lado, Mattos (2009), lembra que esse debate é relativamente antigo entre nós, sendo pelo menos dos anos 1930 as primeiras propostas nessa direção e que, na sua longa trajetória (desde a virada do século XIX para o XX e mais explicitamente a partir da Frente Negra Brasileira, nos anos 1930), o movimento negro brasileiro sempre discutiu propostas compensatórias em relação ao passado escravista e a persistência da discriminação racial no país.

Estes movimentos históricos tiveram grande relevância para o longo caminho e os desdobramentos políticos necessários para a promulgação da lei 10639/03 entre outras conquistas relevantes. A Frente Negra Brasileira já citada foi, para Florestan Fernandes, por exemplo, o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista que teve por objetivo inserir o negro na política (FERNANDES, 1978), o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento de Mulheres Negras são outros que devem ser apontados.

Munanga (2010), também destaca que até o ano de 2001, marcado pela organização da 3ª Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, essa questão não garantia maiores ecos na grande imprensa, nos setores do governo e na população em geral, já que o país parecia viver de acordo com o mito da democracia racial. Em função desse ideal, diz este autor, o Brasil viveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos considerados “não brancos”, justamente por se negar a existência da discriminação entre nós.

Foi essa “consciência tranquila” da sociedade que garantiu inúmeras violações dos direitos humanos cometidas contra negros e indígenas, como demonstram pesquisas realizadas pelo IBGE e o IPEA nos últimos 10 anos. Depois da Conferência, o Brasil se engajou, como ainda não se vira, na busca de caminhos para a execução da Declaração dessa conferência, da qual foi um dos signatários. A Declaração previa políticas de ação afirmativa, inclusive as cotas em benefícios dos negros, índios e outras chamadas minorias. De acordo com Munanga, justamente as polêmicas a respeito dessas políticas são indicadores de uma sociedade entre o mito e os fatos.

No dia 26 de abril de 2012, os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiram, por unanimidade, que a reserva de vagas em universidades públicas com base no sistema de cotas raciais é constitucional. Durante dois dias de julgamento, os ministros analisaram a ação ajuizada pelo partido Democratas (DEM), em 2009, contra esse sistema, na Universidade de Brasília (UnB).

De acordo com o sítio Brasil.gov.br (em 26/04/2012), o último ministro a se manifestar, o presidente do STF, Carlos Ayres Britto, disse que a política compensatória é justificada pela Constituição. Para ele, os erros de uma geração podem ser revistos pela geração seguinte. Nas palavras do ministro: “o preconceito é histórico. Quem não sofre preconceito de cor já leva uma enorme vantagem, significa desfrutar de uma situação favorecida negada a outros”, explicou Britto.

O sítio também informa que nove ministros acompanharam o voto do relator, Ricardo Lewandowski e que para o ministro Celso de Mello, as ações afirmativas estão em conformidade com a Constituição e com as declarações internacionais às quais o Brasil aderiu. Já de acordo com a ministra Cármen Lúcia, diz o sítio, as políticas compensatórias garantem a possibilidade de que todos se sintam iguais. “As ações afirmativas não são as

melhores opções. A melhor opção é ter uma sociedade na qual todo mundo seja livre para ser o que quiser. Isso é uma etapa, um processo, uma necessidade em uma sociedade onde isso não aconteceu naturalmente”, disse a ministra. A decisão do Supremo não encerra a discussão e gostaríamos de refletir mais um pouco sobre a polêmica porque ela continuará, ainda que definida sua constitucionalidade.

Conforme identifica Mattos (2009), dentre os argumentos dos que defendem as cotas encontramos: a necessidade de reparação pelos mais de 3 séculos de escravidão e o persistente racismo brasileiro; as estatísticas que demonstram que a desigualdade social brasileira é agravada pela questão racial; o sucesso do sistema de cotas nos EUA para incluir parcelas da população afrodescendente nos estratos médios da sociedade; a perspectiva da afirmação de uma identidade negra ou afrodescendente; ou a necessidade de tratar-se de forma diferenciada os mais excluídos, para que o objetivo da igualdade possa ser alcançado.

Já entre os argumentos contrários às cotas este autor destaca: a precedência da classe sobre a cor na determinação da desigualdade; a insustentabilidade científica de critérios de distinção baseados no conceito de raça para os seres humanos; a ideia de que o Brasil é um país em que o racismo é residual e em que há oportunidades para todos; a noção de que as cotas instituem um racismo contra brancos; a maleabilidade e fragilidade dos dados estatísticos para justificar argumentações sobre discriminação.

Não é proposta de nossa pesquisa enfrentar ponto a ponto os argumentos contrários às cotas. Mattos, contudo, assegura que, passados alguns anos das primeiras experiências em curso, os argumentos de mérito para firmar a impossibilidade de alunos de “formação deficiente” acompanharem os estudos universitários são insustentáveis. De acordo com este autor, as cotas ampliaram o acesso de alunos da rede pública e com renda familiar mais baixa. Mas essa novidade, segundo o autor, é relativa, já que o ensino superior público já concentra em seu interior uma maioria de estudantes de menor poder aquisitivo. A novidade introduzida pela reserva de vagas, diz Mattos, foi a presença em maior número destes estudantes mais pobres nos cursos de “maior prestígio social”, ou seja, os mais disputados no vestibular.

Dados de Valentim (2006) confirmam que mesmo nesses cursos, a avaliação da trajetória discente feita na UERJ, instituição onde defendemos esse nosso trabalho, por exemplo, demonstrou que os alunos cotistas têm uma taxa de evasão inferior à dos não cotistas e um aproveitamento ligeiramente superior.

Ao tratar de alguns argumentos considerados mais sólidos contra as cotas e que por isso mesmo merecem maior reflexão, Mattos cita os que afirmam que reside nas classes e não na cor a raiz da desigualdade. Voltamos então à discussão sobre “raça” e “classe” já exposta aqui. Este argumento não é incorreto, assegura este autor, afirmando que o núcleo duro do sistema a ser superado por qualquer projeto emancipatório consistente é mesmo a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Para ele, no entanto, não é menos verdadeiro que no exercício da dominação de classe seja importante para o capital estabelecer e estimular outras desigualdades que induzam à concorrência interna e à fragmentação da identidade entre os trabalhadores e produzam “exércitos industriais de reserva” permanentes. Ou seja, grupos de trabalhadores submetidos às mais elevadas taxas de precarização, que contribuam em seu conjunto para pressionar para baixo a massa salarial.

De acordo com este autor, nenhuma desigualdade deste tipo é mais profunda que a criada na situação de países que viveram a fase da acumulação primitiva como colônias e construíram sociedades próprias a partir da exploração do trabalho escravo. Segundo Mattos, pode-se argumentar que à desigualdade primária fundada na subordinação estrutural do trabalho ao capital, somam-se desigualdades complementares, como as baseadas em critérios raciais, que reforçam os mecanismos de exploração/dominação.

Outro argumento de fôlego que precisa ser enfrentado, de acordo com o pesquisador, é aquele que questiona a necessidade de se falar em desigualdades raciais, e, portanto em raças, já que cientificamente não é mais possível sustentar a ideia de que homens e mulheres possam ser divididos segundo critérios biológicos raciais. O pesquisador afirma que embora devamos nos opor a qualquer tipo de argumento que aponte para características inatas a qualquer grupo humano, isto não invalida de todo o uso histórico que os movimentos de afrodescendentes brasileiros fizeram e fazem da categoria raça para oporem-se ao racismo.

Conforme já discutimos aqui, para Guimarães: “raça é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável, a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas ‘de classe’”. (2002, p.50). Para ambos os autores, o uso sociológico dessa categoria se fará necessário enquanto persistirem as desigualdades raciais e o racismo.

Olhemos mais uma vez para onde estamos apontando. O que estamos percebendo? A cena é a mesma descrita por Santos (2012), quando pede que vejamos o quadro:

Uma lei que estabelece o racismo como crime, outra que determina a obrigatoriedade do ensino sobre a África e da diáspora africana, outra que garante o direito de propriedade para descendentes de quilombolas e ainda que definem políticas de ação afirmativas, são exemplos de conquista do Movimento Negro brasileiro que apontam para um longo percurso de uma conjuntura de “reparação histórica” (...) (SANTOS, 2012, pg. 98)

Nada disso ocorreu e ocorre de forma tranquila, nem tampouco garante solução definitiva para essa necessidade de reparação e de justiça cognitiva reivindicada por Gomes. Contudo, encerro este capítulo com uma reflexão trazida por Caputo (2008) ao recordar que o dramaturgo alemão, Bertolt Brecht, em um colóquio sobre teatro, respondeu à pergunta que servia como guia dos debates: “O mundo atual pode ser reproduzido pelo teatro?” – da seguinte forma: “O mundo atual só pode ser reproduzido para os homens do presente se for descrito como um mundo em transformação”. (p. 32). A cena que descrevemos com Santos é a cena de um mundo de muitas mudanças. E nos encontramos num complexo e quase impossível equilíbrio entre a prudência e a emergência tão necessárias às nossas análises.

3 VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE RACISMO

Minha negritude não é uma pedra, surdez que é lançada contra o clamor do dia, minha negritude não é uma catarata de água morta sobre o olhar morto da terra, minha negritude não é nem torre nem catedral ela mergulha na carne rubra da terra ela mergulha na ardente carne do céu, ela perfura o opaco desânimo com sua precisa paciência.

Aimée Césaire

Em muitas situações cotidianas podemos evidenciar a presença do racismo. Começo citando um exemplo vivido por mim mesmo ao ingressar no mestrado em educação no PROPED/UERJ. Muitos amigos, colegas e conhecidos me parabenizaram por eu ter conseguido passar para o mestrado, e logo surgiam as indagações normais e até pertinentes: mestrado em quê? Eu respondia em Educação e era prontamente elogiado. Mas onde? Na UERJ. Mais elogiado ainda. E sobre o que será sua dissertação? Sobre educação das relações étnico-raciais. E vinha um olhar decepcionado-crítico, e a resposta “amarela”: que legal.

Este exemplo demonstra como muitos espaços estão impregnados da relação de discriminação para tudo que envolve uma produção, as culturas, as religiões do povo negro o que faz com estas culturas e mesmo reflexões e pesquisas a respeito de temas como esses considerados menores, subalternos, como bem coloca Santos em suas Epistemologias do Sul (2010).

Vejamos agora dois casos recentes que ocorreram na segunda semana de janeiro de 2012:

O primeiro em São Paulo, onde um aluno negro foi agredido por policiais na USP, diante de outros alunos, com testemunhas e filmagem por um deles. Por que será que somente o aluno negro foi agredido no caso daquela ocupação estudantil? já que não era o único no local? Foi simplesmente o acaso? ou aquele aluno foi vítima de racismo? Ele não deveria estar ali por ser negro? A universidade não é lugar para negros? O fato gerou muita polêmica, principalmente nas redes sociais. Não há como não sermos remetidos à discussão sobre o acesso ao espaço universitário onde a população negra ainda é muito reduzida. Ou seja, a universidade é um lugar hegemonicamente branco, principalmente, como já dissemos aqui, nos cursos considerados reservados para a elite (medicina, veterinária, odontologia, psicologia e outros).

O outro caso também noticiados nos jornais foi de uma mulher negra que voltava para casa junto do seu noivo branco e o filho dele em um ônibus. O noivo e o filho estavam sentados no banco da frente e a mulher, no banco de trás. O seu noivo, por não estar ao seu lado, colocou a mão em sua perna, um gesto simples, cotidiano a qualquer casal. Um grupo “alternativo” como ela denominou, predominantemente de gays, sem que ela soubesse, fez imagens do casal e postou no *facebook* com comentários de cunho discriminatórios, principalmente por sua condição de mulher e negra. O racismo se revela no cotidiano e, dessa vez, exposto em uma situação ainda mais complexa e paradoxal. O grupo que discriminou a mulher negra, certamente é discriminado por sua orientação sexual.

O corte racial necessário às nossas análises fica evidente se não desprezarmos os dados relacionados à violência. Quando há batida policial nas ruas, nos trens, nas entradas das favelas, são os negros, os primeiros a serem apontados e revistados. De acordo com o do Mapa da Violência divulgado em 2008, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a cada branco, de 15 a 24 anos, neste ano, morreram proporcionalmente mais de dois negros. O estudo aponta, ainda, que este quadro só tende a se agravar, já que, de 2002 a 2008, caiu em 30% o número de mortes entre jovens brancos no Brasil, enquanto entre negros, o número subiu 13 por cento. Não é à toa que os versos do famoso grupo “O RAPPÁ”, insistem: “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”.

Outra forte exemplo de racismo (associado também à questão de gênero) refere-se ao papel sexual do homem e da mulher negros e negras. Primeiramente as mulheres negras, no ideário masculino, desde os tempos da senzala eram utilizadas como objeto sexual dos senhores da fazenda e ficaram estigmatizadas dessa maneira por seu corpo e cor ligados ao prazer carnal que hoje mais contemporaneamente continua muito fortemente tendo essa conotação, nas novelas, por exemplo.

E a Religião? As religiões de matrizes africanas como Candomblé e Umbanda são as mais atingidas pelo preconceito, pela discriminação. Mais um elemento que reforça o racismo desde que os negros chegaram ao Brasil e eram considerados pela Igreja Católica como pessoas sem alma, pois não eram cristãos.

Os “macumbeiros” como são pejorativamente chamados os praticantes destas religiões, são alvo constante da própria mídia e de outras religiões. Fanáticos agridem praticantes nas ruas, terreiros são invadidos, quebrados, depredados e queimados, seu culto é constantemente associado ao “diabo”, ao “demônio”, a rituais de magia, à toa chamada de “negra”.

Citei dois exemplos de “ferimentos racistas”. O primeiro caso mencionou a agressão física a um estudante. O segundo, uma agressão/ferimento imagético, muito comum nos dias impregnados pela circulação veloz, absurdamente veloz e mundial das imagens. Veremos agora os ferimentos verbais, os insultos raciais.

Para esta análise, é pertinente voltarmos, mais uma vez, a Guimarães, em seu livro “Classes, Raças e Democracia” (2002). Neste trabalho Guimarães, usa a definição de Charles Flynn para insulto e que repetimos aqui: “um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo”⁷. Tratando apenas das ofensas verbais, Guimarães lembra que Flynn examina a natureza das suposições comuns ligadas à realidade social, partilhada por membros de sistemas socioculturais específicos, e demonstra como os insultos, em diversas culturas, representam violações de normas muito importantes, mas substancialmente implícitas. (Guimarães, 2002, pág. 171).

Guimarães afirma que mesmo variando a intenção do insulto, este sempre estará sempre ligado a uma relação de poder. O pesquisador cita os itens formulados por Flynn sobre algumas intenções dos insultos raciais⁸:

- a) legitimação e reprodução de uma ordem moral;
- b) legitimação de hierarquia entre grupos sociais;
- c) legitimação de hierarquias no interior de grupos;
- d) socialização de indivíduos.

Traduzindo um trecho de Flynn Guimarães reafirma:

“Os negros, por exemplo, estão sujeitos a insultos diretos ou indiretos, que visam confirmar a definição cultural de sua inferioridade ‘inata’ e, talvez mais significativamente, procuram lembrá-los continuamente de tal inferioridade, fazendo-os assimilar o significado da baixa estima social que lhes é devotada”.⁹

A pesquisa de Guimarães investiga o insulto racial como elemento de construção de uma identidade social estigmatizada. O que analisa Guimarães? As queixas registradas na

⁷ O livro de Flynn utilizado por Guimarães é: “Insult and society: patterns of comparative interaction”, publicado em Port Washington, NY, pela Editora Kennikat Press. As citações estão nas páginas 3 e 6.

⁸ Ainda em Guimarães, 2002, págs. 171 e 172

⁹ A citação traduzida por Guimarães está em Flynn, 1977, pág. 55.

Delegacia de Crimes Raciais de São Paulo, no período de 1º de maio de 1997 e 30 de abril de 1998. Nas palavras do pesquisador:

Nesse ano, em 74 das noventa queixas prestadas da delegacia, ou seja, em 82% dos casos, as vítimas fizeram registrar, também, os insultos verbais sofridos. O grande número de insultos registrados era de se esperar, dado que 76% das queixas registradas foram de ataques à honra pessoal. No entanto, os insultos aparecem na maioria das queixas relativas à discriminação nas esferas do trabalho, da vizinhança e do consumo, o que reforça minha convicção de que as injúrias são usadas de forma bastante licenciosa, na sociedade brasileira. Na verdade, apenas no âmbito das relações de consumo de bens e serviços o número de queixas sem registro de insultos é significativo (10 em 21 casos); nos demais âmbitos da vida social as queixas com insultos são sempre maiores que 80%. (GUIMARÃES, 2002, ps. 170 e 171).

Para Guimarães, os insultos raciais são instrumento de humilhação, “sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade”. (idem, p. 173).

De acordo com ele, a animalidade, quando se trata de insulto propriamente racial, é atribuída principalmente através de termos como “macaco” e “urubu”, usados para ambos os sexos. Mas quando se trata de mulheres negras, além do insulto racial, acompanha, às vezes, o insulto sexual, que iguala mulheres a animais, para atribuir devassidão moral, usando termos tais como “vaca”, “galinha”, “cadela”. Sinaliza também que outros animais podem ser usados, como “barata”, para ofender sexualmente, além de atribuir sujeira (“filhas de uma barata preta, vagabunda”). E completa: “A condição de quase-humanidade pode ser referida também por qualidades intelectuais negativas, tais como “burro”, “imbecil” e “idiota”. (mesmo livro, pág. 175).

Para o exemplo que daremos mais adiante não podemos deixar de conferir destaque ao estigma da sujeira apontado por este pesquisador. Guimarães revela que este é reforçado por termos como “fedida”, “nojento”, suja”, “podre”, “fedorenta”. Em relação à pobreza e a condição social inferior as palavras usadas são “favelada”, “maloqueira”, “desclassificado”. Ele destaca também a estratégia linguística do uso frequente de diminutivos “negrinho” ou “negrinha” e a referência direta à classe (não falo com gente de sua classe) ou à situação de escravidão (“lugar de negro é na senzala”). Em sua avaliação,

essas expressões se referem a uma forma de natureza ou de ordem social estagnada (laia, casta, escravo). Ainda de acordo com Guimarães, outros termos empregados, como “besta” e “metida”, remetem para tentativas de inversão de uma hierarquia social, considerada natural, pois são usadas no sentido de que tais pessoas querem usurpar uma posição que não é sua.

3.1 E NA ESCOLA? – MAIS EXPERIÊNCIAS

A escola é um espaço de circulação das diferenças, onde crianças, jovens e adultos convivem cotidianamente com as diferenças e é justamente neste espaço em que muitas discriminações acontecem. Também neste espaço elas podem ser agredidas (e muitas vezes são) físicas/imagéticas/verbais.

A pesquisadora Eliane Cavalleiro em seu livro “Racismo e anti-racismo na educação” elucida o seguinte:

É importante despertarmos para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas escolas ocorre difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu relacionamento e sua aceitação por parte dos que lá estão. (CAVALLEIRO, 2001, p.147)

De acordo com a autora temos então, no ambiente escolar, a reprodução das contradições tradicionais da sociedade. O que, para ela, é compreensível, mas não aceitável. Essa discriminação é experienciada na mais tenra idade, diz Cavalleiro, lembrando que muitas crianças negras durante toda sua vida escolar não são identificadas nos murais, onde muitas vezes não existe sequer uma foto de criança negra. Os livros de história são hegemonicamente protagonizados por brancos e o mesmo acontece nas histórias em quadrinhos e nos vídeos.

Muitas crianças negras nas escolas também sofrem com vários apelidos (vamos chamar de “insultos” para manter a lógica que usamos com Guimarães) que são impostos e servem para ofender a criança ou jovens negros, tais como “neguinha (o)”, “macaca(o)”, “tição”, “carvão”, “negra fedida”, “cabelo duro”, “cabelo bombрил”, “cebola preta”, “gorila”.

Nos brinquedos, não temos super-heróis negros, bonecas negras são raríssimas. Assim, Cavalleiro afirma:

Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/européia predominante nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo humano branco. (CAVALLEIRO, 2001, p.145)

E, ainda:

São acontecimentos que podem aparecer apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indelévels. (CAVALLEIRO, 2001, p.145)

Outro episódio que merece destaque foi o que envolveu uma grande polêmica na mídia recentemente. Trata-se do parecer CNE/CEB nº 15/2010, de 1º de junho de 2010, fruto de uma denúncia de um pai de um aluno de uma escola do Distrito Federal, que questionava a utilização do livro “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, como uma obra racista que não respeitava a legislação antirracista da Constituição de 1988. Sua relatora, a pesquisadora, e professora Nilma Lino Gomes, apontava que o tratamento da obra, também distribuída nas escolas públicas do país, deveria ter a mesma explicação dada à questão ambiental, que contextualizava o livro quando apontava que na época (1924) não existia o IBAMA e nem a onça estava ameaçada de extinção, assim a mesma forma pejorativa a que são tratados os personagens negros na estória deveriam ser contextualizados de acordo com a legislação vigente.

O caso tomou proporções gigantes por estar ligado a um autor considerado referência fundamental de histórias infantis como o Sítio do Pica Pau Amarelo, cuja obra se tornou programa de televisão, história em quadrinhos, etc. Mas, não se pode deixar de evidenciar que Lobato era eugenista. No entanto, essa questão específica merece tratamento muito mais dedicado e não a discutiremos levianamente aqui. Apenas apontamos, mais uma vez, como é difícil mexer em qualquer área cuja discussão envolva a questão do racismo.

Partilhamos o conceito de “redes educativas”, ou seja, tudo o que se aprende dentro-fora das escolas, em múltiplos espaços de circulação de saberes, como nos ensina Alves

(2008)¹⁰. Pensamos que as chamadas “redes sociais”, são, evidentemente, novos espaços de aprendizagens. Portanto, como todos os demais, são atravessadas pelas complexidades sociais que, como vimos, também tensionam a educação.

Um caso ocorrido recentemente na rede social *facebook* nos chamou a atenção e o trazemos aqui porque se insere na discussão que tratamos com Guimarães e Cavalleiro. No *post*¹¹ no *facebook*, uma jovem se auto-identificava como cocô.



A questão já começa pelo título da postagem “Eu e o meu branquinho”. Reforçada pela inequívoca ilustração. A pessoa que comenta o *post* inicial pergunta: “Você é o cocô?” e

¹⁰ Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, em 30/10/2008.

¹¹ Inicialmente pensamos em reproduzir o *post* inteiro aqui, mas a autora do comentário já pediu aos que compartilharam seu link para retirarem. Por essa razão entendemos que ela não gostaria de ver sua imagem reproduzida e fixada. Foi para manter seu nome no anonimato, bem como sua imagem, que manipulamos a publicação deixando apenas as interlocuções à mostra.

a outra jovem responde: “Eu sou o cocozinho pq sou pretinha; ele é o papelzinho pq é branquinho”. A que começou a conversa diz que tinha medo de ser este mesmo o pensamento e pede ajuda a dois outros “amigos de face” para pensar e falar sobre a questão. O episódio rendeu apenas dois dias porque, na nossa avaliação, todos os envolvidos tiveram muito cuidado. Houve postagens alegando falta de consciência da jovem que se assumia como cocô, mas houve muita reação por parte dos amigos mais íntimos da primeira jovem alegando que os que a criticavam “não tinham mais o que fazer” ou se proclamavam “intelectuais”. A jovem que pediu ajuda na discussão alegava que não entendia como jovens negras, que continham em seus álbuns de imagens de *face* várias referências à representantes negros históricos, podia não ter percebido ter sido racista e ter cometido o que passou a ser chamado na discussão como auto-racismo, um racismo contra si mesma. A discussão durou dois dias, mas foi intensa e a jovem que se proclamou um cocô não assumiu em nenhum momento ter cometido racismo. Pelo contrário, afirmava “ter religião de axé”, manter os cabelos crespos e, claro, de auto-identificar como negra.

No segundo dia, a jovem que se chamou de cocô declarava estar exausta e arrasada. Pedia para que a discussão não fosse mais além e todos os ânimos baixaram. O episódio foi assumido como um equívoco e não teve mais repercussão. Não podemos deixar de assinalar que muitas postagens fizeram referência à ausência de referenciais positivos negros na história lecionada nas escolas.

Podemos dizer que, como em muitos casos, a situação travada virtualmente, reflete o que diz Cavalleiro sobre a não-percepção do racismo por parte das crianças (neste caso de uma jovem), o que também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema.

A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a idéia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. (2000, p. 32).

Como diz essa pesquisadora, uma das conseqüências mais perversas do preconceito é sua naturalização. A moça do *post* inicial se reconhece como negra, o que é considerado uma vitória já que os movimentos negros lutam pela auto-identificação. Exibe símbolos das lutas

negras, de músicas negras. Diz em sua página no *facebook* que não é racista, que luta contra o racismo, mas, em algum momento de sua história, disse ser um cocô. Resgatamos aqui também, os insultos raciais destacados por Guimarães como a sujeira. Quando o racista chama alguém de “negro sujo”, “negro de bosta”, sabemos, ou tentamos saber, ou pelo menos julgamos saber, ou defendemos estratégias educativas para que se saiba como fazer para, no mínimo nos inserirmos na discussão, embora muitas pesquisas revelem que a maioria dos professores e professoras se sentem tentados a silenciar o problema e mesmo silenciam os conflitos, ou por não saber lidar com eles ou porque eles atrapalham os conteúdos necessários ao planejamento.

Mas e quando situações como essas acontecem, em pleno debate social borbulhando, o que fazer? Voltando a Ferraz, ao defender o Ensino da História da África, ela diz que a escola é um espaço-tempo privilegiado para a construção de uma cultura da consciência negra, em que o imaginário social da criança, “colonizado por uma perspectiva preconceituosa e racista das relações humanas, possa ser reconstruído a partir de uma sociabilidade que se orienta por valores multiculturais e que prioriza uma ética da convivência a partir do diálogo e de atitudes de justiça, solidariedade e equidade”. (2011, ps. 28 e 29).

Concordamos com Ferraz. Sim a escola é um espaço-tempo privilegiado para o que ela assegura aqui. Mas a autora do *post* mencionado exhibe, nas redes sociais, uma sociabilidade impregnada do que se chamou aqui de “consciência negra”. Uma consciência adquirida seja na escola ou nas diversas redes educativas (nas quais se insere a escola). Então por que assumiu para si o insulto racial de “negro sujo”? de uma “cor suja”? de um cocô? São perguntas para as quais não temos respostas, apesar de toda ajuda dos autores com os quais pesquisamos. São questões que reforçam, evidentemente, a “justiça cognitiva” reclamada por Gomes, e na qual ela aposta estar também o ensino de história e culturas africana. Nós apontamos e apostamos também, mas este episódio triste apenas garante que a Lei 10.639 não mudará nada sozinha e que o tamanho do nosso problema nem nós o conhecemos inteiro.

4 O PROJETO MALUNGO

Dissemos, em nossa introdução, que a promulgação da Lei 10639 em 2003, abriu mais um, entre tantos desafios para os governantes, secretarias de educação, as escolas do país e professores e professoras em seus cotidianos já tensionados por tantas dificuldades: implementar as novas diretrizes propostas pelo estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, pela força da mudança na LDB. Dissemos também que uma forma sugerida de trabalhar a Lei 10639/03 pelo MEC, através das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Médio (2006), é optar pela metodologia de projetos. Supõe-se que, desta forma, a escola pode se situar numa perspectiva de compromisso e de implicação das suas práticas de mudança individuais e/ou coletivas, refazendo e quebrando paradigmas para incluir um conjunto de atividades extremamente variadas com a Lei 10639/03.

O projeto “Projeto Malungo”, que iremos agora partilhar, é organizado por iniciativa própria e implementado pela unidade escolar pesquisada. Este nome foi escolhido após várias pesquisas e sugestões do grupo de professores. A ideia dos envolvidos foi buscar o sentido de colaboração e amizade para implementar a Lei 10639/03 e tecer, no cotidiano escolar, práticas que possam privilegiar a melhor compreensão e importância dos estudos das culturas africanas e afro-brasileira.

Para nossa aproximação utilizamos, em um primeiro momento, questionários. Em se tratando de pesquisa, o sociólogo Pierre Bourdieu (1979), defende a combinação de técnicas de recolha de dados e de análises ao se construir o tema pesquisado e nos ensina a desconfiar de escolas e tradições que se constituem em torno de uma única técnica de recolha de dados. A mesma desconfiança, orienta, vale para o que ele chama de *monomaniacos* das distribuições estatísticas, ou da análise de discursos, ou da observação participante, ou da entrevista livre, ou em profundidade, ou da descrição etnográfica. Para ele, é perfeitamente possível a combinação da mais clássica análise estatística com um conjunto de entrevistas em profundidade ou de observações etnográficas. Por concordarmos com Bourdieu não vimos problema em, no segundo momento de nossa observação, voltarmos ao campo pesquisado e entrevistarmos os estudantes.

Assim, através de questionários e entrevistas, bem como através da minha própria observação participante, tentaremos conhecer mais o projeto e refletir sobre algumas questões

que apontamos no início. Lembramos, ainda, que quando falamos em “projeto”, este nada tem a ver com “projetos” do tipo organizado e inseridos nas escolas pela Rede Globo, como “Amigos da Escola”, por exemplo. Aqui, projeto tem intenção de ideia própria, de intenção e planos próprios.

Como dissemos, em uma primeira aproximação, mais efetivamente para esta pesquisa, optamos por usar questionários mais gerais sobre os temas em questão. Entre os meses de agosto a outubro de 2011, realizamos 183 questionários com duas perguntas. Se conheciam a lei e se a achavam importante. Da mesma forma, perguntamos também se o estudante conhecia o projeto Malungo e se o achava importante. Com esses questionários analisamos pouco mais que 10% do total dos 1451 da escola.

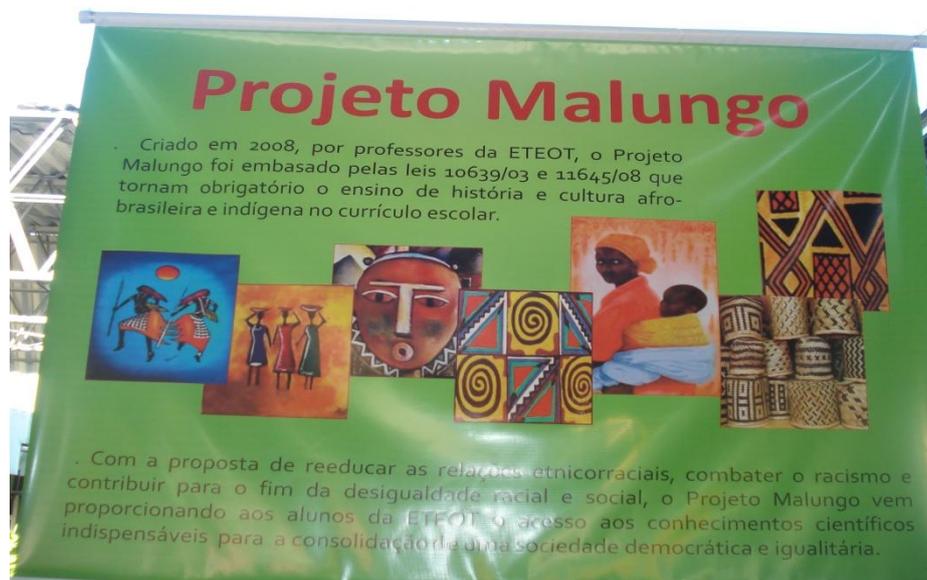
Dos 183 estudantes entrevistados, 75 responderam que sim, conheciam a lei e 108 responderam que não. Todos os que responderam conhecer a lei, responderam também que a consideravam importante. Entre os que responderam positivamente, 40 disseram que a lei é uma oportunidade para que se conheça a história e culturas africanas. Uma das justificativas destacadas afirma: “Porque alguns historiadores dão muito mais ênfase para história da cultura europeia do que para a africana”. Outra resposta afirmava: “Culturas tão ricas merecem mais atenção e trabalhos práticos para facilitar a observação, a admiração e assim o aprendizado.”

Permanecendo dentro desse universo de perguntas, destacamos que 35 estudantes responderam que a lei ajuda no combate ao preconceito racial. “Na história do Brasil, a raça negra por culpa do que já passou na escravidão, atravessou durante muito tempo e ainda atravessa, questões de preconceito, de racismo. É importante que haja conscientização por parte da sociedade sobre isto, para que a mesma possa “derrubar” esse preconceito.” Pelo mesmo caminho, uma aluna considera que “muitas pessoas tem o preconceito em casa e como preconceito nada mais é do que opinião sem conhecimento, é de fundamental importância que haja ensino da cultura e da história africana para o conhecimento ajude a acabar com o preconceito acabar de vez.” Ainda analisando as respostas positivas, informamos que 124 estudantes responderam que a aplicação do Projeto Malungo é importante para aprender sobre a história e cultura africana

Já a respeito do conhecimento do Projeto Malungo, como dissemos, as mesmas perguntas foram feitas. Em primeiro lugar se conheciam e, em segundo, se o julgavam importante para a escola. Dos 183 estudantes entrevistados 100% disseram conhecer o Projeto Malungo. Deste universo, apenas uma aluna disse que o projeto não era importante, sem querer aprofundar sua resposta. Os demais, ao responder a segunda pergunta disseram que o

projeto é importante. Perguntamos então para os 182 alunos, porque o Projeto é importante. Para 124, a justificativa é para aprender sobre a história e cultura africana. Para 58 estudantes, a aplicação do Projeto ajuda o combate ao preconceito racial.

Deixaremos para destacar algumas dessas respostas quando formos detalhar mais as entrevistas (segunda etapa utilizada em nossa metodologia, realizada nos meses de dezembro de 2011 e março de 2012). Esta segunda etapa constituiu-se em voltar aos alunos que responderam positivamente aqui e aprofundar seus relatos.



Banner de apresentação



Outro banner de apresentação

4.1 Uma ideia muito simples

A primeira entrevista foi com a professora e coordenadora¹² da disciplina de história da unidade escolar. Rita de Cássia Valle Gomes tem 36 anos de magistério e está nesta escola há 15 anos. Ela me contou inicialmente, que o projeto surgiu em 2008, por força e necessidade da implementação da lei 10639/03. “Foi a união dos professores de história, eu e a professora Ana, que infelizmente não está mais na escola e com os professores de sociologia, com a professora Érica. Nós idealizamos. Começou de uma maneira muito simples e muito pequena, mas se expandiu,” disse. Rita também nos conta que, no início, só algumas turmas e alguns professores participavam e que o projeto contou inicialmente com palestras e apresentações para os alunos. O nome Malungo, surgiu, como explicado na introdução. Foi eleito entre os vários nomes sugeridos por professores e alunos, Malungo, por significar amizade e companheirismo. Atualmente o projeto consiste em escolher um tema relativo às questões de história da África e trabalhar o ano todo com esse tema. O processo é desenvolvido e, nas chamadas “datas de culminância”, é apresentado.



Professora Rita e Eu – Culminância de 2010

“Esse primeiro momento do nosso projeto, acho que foi o mais importante, pois houve uma conscientização muito grande por parte dos alunos, uma união, uma vontade de mostrar, de fazer alguma coisa em relação a lei 10639. Foi uma coisa muito idealista esse primeiro

¹² Na rede FAETEC de ensino cada disciplina do componente curricular possui um professor coordenador da área.

momento, marcou muito.” A professora também explicou que sempre houve total apoio da direção da unidade escolar para implementação e todas as ações do Projeto. “Tanto a direção anterior como a atual¹³, sempre nos apoiaram”.

Um desafio relacionado pela professora coordenadora para o início da proposta foi como envolver mais professores no projeto. Ainda assim, o projeto foi crescendo, tomando outras formas novos professores foram se agregando e assumindo a responsabilidade e a necessidade de maior implementação da lei.

Uma grande preocupação dos professores revelada nas entrevistas diz respeito a seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais, proposta pela força da lei no centro de estudos¹⁴ de cada disciplina. Esse é um momento de atualização dos professores, de estudos, de trocas de experiências e onde são decididas também as diretrizes da disciplina e do projeto.

Já em 2010, as turmas do primeiro ano começaram a participar. Muitas atividades foram feitas diversificando o projeto e movimentando a escola e os alunos. Cada turma participante do projeto teve um professor responsável para o que pudesse dar as orientações para desenvolvimento das atividades apresentadas na culminância. Os trabalhos foram bem diversificados, ressaltando não só os aspectos culturais, como também sociais e econômicos da população negra na sociedade brasileira e com isso a questão do preconceito racial.

Neste mesmo ano, após a apresentação dos trabalhos (danças, músicas, peças teatrais, jogral, etc) uma turma orientada pela professora de literatura, a professora Lourdes, criou um espaço no pátio da escola chamado “Boteco do Malungo” onde além de saborear comidas típicas, houve a confraternização de todos ao som de samba e pagode. Quando perguntei se todos os professores de história participavam do projeto, ela disse que sim, “mas que não da forma tão efetiva como deveriam”, diz. A coordenadora, ainda assim, considera um avanço todos estarem participando.

A ênfase dos trabalhos, como nos anos anteriores, foi voltada para a história e cultura afro-brasileira. A professora Rita também aponta a inclusão da temática indígena na elaboração dos trabalhos devido a nova abordagem apontada pela lei 11645/08 que incluiu a

¹³ De 2006 a 2010 a escola foi dirigida pelo Professor Alexandre Nascimento, militante do movimento Negro, que também idealizou o Projeto. Em Janeiro de 2011, após processo democrático de eleição na unidade escolar, assume a Professora Graça que está dirigindo a escola atualmente e também continuou apoiando o projeto.

¹⁴ Na rede FAETEC os professores são contratados em regime de 20 horas ou 40 horas, perfazendo um trabalho em sala de aula de 12 tempos ou 24 tempos semanais, respectivamente e outros 4 tempos fora dela atuando no que denominam Centro de Estudos.

temática indígena nos mesmos artigos da LDB 9394/96. O ponto forte dos trabalhos, contudo, continuava voltado para as culturas afro-brasileiras como mostram algumas fotos abaixo.



Abertura do projeto em 2010



Alunas caracterizadas para apresentação no Projeto - 2010



Trabalhos dos alunos sobre adinkras - 2010



Trabalhos de alunos - 2010



Alunos apresentando trabalhos para alunos e professores 2010



Trabalho de alunos realizado pela professora de educação Artística - 2010



Trabalho dos alunos de Educação Artística - 2010



Apresentação de alunos - 2010



Participação de professores - 2010



Participação dos alunos – 2010



Grupo de Professores

4.2 A África e suas tecnologias

O tema central do trabalho de 2011 foi a África e suas tecnologias. Cada turma e cada professor ficou responsável por apresentar um país da África e todos os aspectos pertinentes ao mesmo destacando visão cultural, econômica, política, social. A escola toda se movimentou muito para o trabalho.



Entrada da escola – culminância do projeto 2011

Os trabalhos foram bem variados e houve um grande avanço em relação aos anos anteriores. Todas as turmas participaram, assim como professores de outras disciplinas diferentes da área de Ciências Humanas. A professora de matemática orientou um trabalho sobre a origem da matemática no Egito, a professora de química também orientou trabalhos que estavam ligados a biodiversidade do continente africano, já a professora de estatística orientou trabalhos que estivessem ligados ao tema. Assim relato as palavras da professora Rita:

“Em 2011 todas as turmas da escola participaram, até as de 3º ano, preocupadas com estágio e vestibular. Participaram de uma maneira muito efetiva, muito presente e com muita disposição. Fizeram trabalhos magníficos sobre a África agora, com questões de doença, de miséria, mas também com questões de educação, de diversidade, que a gente tem na África, questões de desenvolvimento da África, não percebendo a África só como um continente de miséria, o outro lado da África foi mostrado.”

No dia da culminância, em 2011, houve a presença da mídia e da assessoria de comunicação da FAETEC que publicou matéria sobre o projeto em seu sítio na internet¹⁵. A escola também foi destacada em uma reportagem exibida no jornal da noite da TV Brasil¹⁶. Há também referência em matéria publicada na revista Appai Educar nº 75 - 2011 Páginas 32, 33 e 34. Percebo que a relação do projeto com a mídia tem sido não de vaidade, mas com a intenção de partilhar uma experiência positiva.

Abaixo a demonstração de mais trabalhos dos alunos no ano de 2011:



Abertura do Projeto em 2011

¹⁵ Conferir em: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/noticias/3056-escola-tecnica-estadual-oscar-tenorio-realiza-mais-uma-edicao-do-projeto-malungo>.

¹⁶ Conferir em: http://www.youtube.com/watch?v=Quw5SAJbc_w



Apresentação dos alunos



Alunos com vestimentas africanas



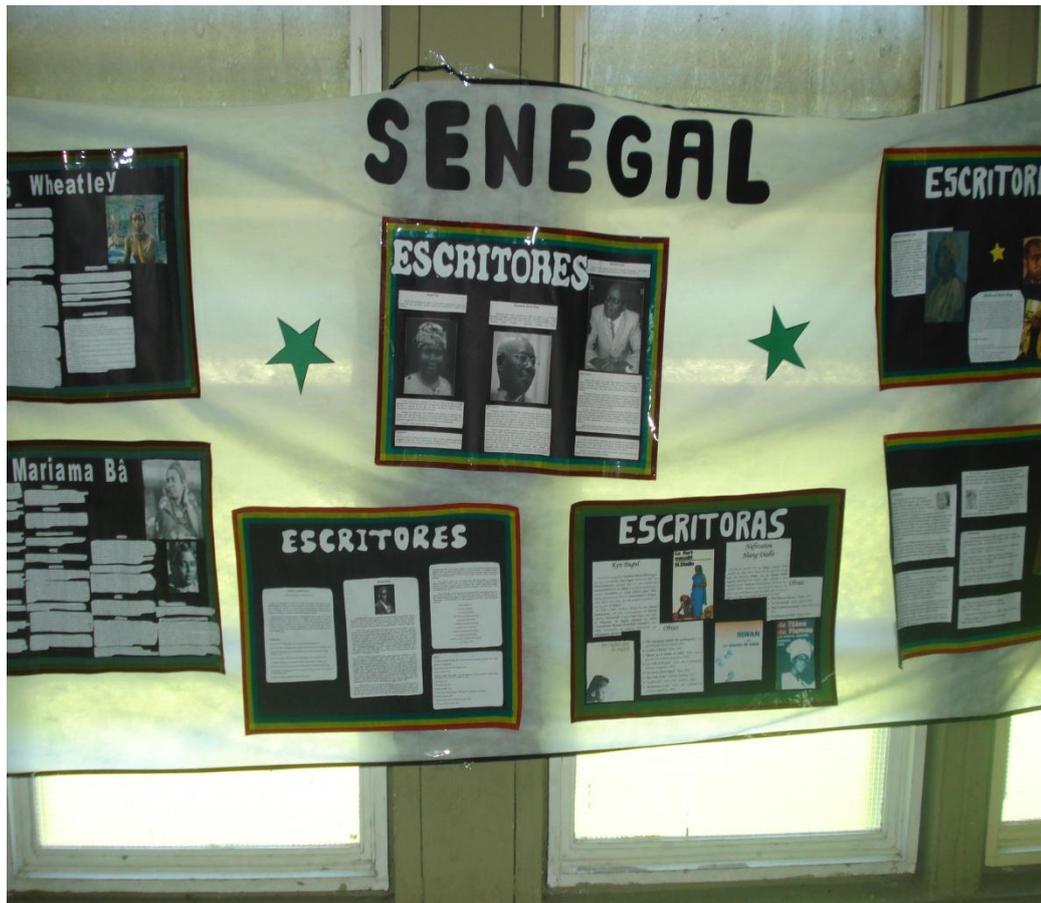
Trabalho sobre os Orixás



Trabalho de Educação Artística



Apresentação de danças africanas



Trabalho de alunos



Diretora Márcia, Prof. Rita, eu e Prof. Fátima



Trabalho de alunos

Perguntei a professora Rita se ela achava que estavam atingindo os objetivos do Projeto e ela pontuou o seguinte:

“Estamos repensando o projeto este ano justamente para ver se os objetivos estão sendo atendidos, pois ainda notamos alguns conflitos, algumas insinuações preconceituosas e é isso que queremos evitar. Infelizmente a gente tem percebido, não é assim constante, mas em alguns momentos, em alguns grupos, na maneira de se tratar, os apelidos, aqueles apelidos. As pessoas que recebem esses apelidos nem se sentem ofendidas, acham natural e normal terem aqueles apelidos. Porque o preconceito está tão arraigado, o sentimento de inferioridade está tão arraigado que eles nem questionam esses apelidos. E é isso que a gente tem de mudar, evitar.”

Apesar disso, a coordenadora também revela-se muito à favor da manutenção do projeto para diminuir o preconceito. “Com certeza esse é o caminho e se todas as escolas fizerem caminhos nesse sentido, com o tempo, com certeza o preconceito vai diminuir.”

Outra questão levantada foi sobre a aplicação da lei 10639/03 e o livro didático que consta como um dos seis eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009):

“Esse ano, em história, percebemos que todos os livros didáticos tratam da África. Ou num capítulo separado ou junto com outros conteúdos, mas África está sempre presente. Isso foi um fator que nos alegrou muito; em saber que os autores, professores e historiadores estão tendo essa preocupação de incluir no livro didático a questão da África.” E, para finalizar, a professora disse:

“É uma alegria muito grande trabalhar numa escola com esse projeto, com alunos interessados, com professores, até das áreas técnicas, engajados no projeto, com todo amor, com toda boa vontade, então é uma alegria muito grande participar do projeto.”

Valéria Ramalho Peixoto é professora de sociologia, está nesta escola há um ano, mas conta dez anos de magistério. Ela relata suas primeiras impressões disse sobre o Malungo:



Professora Valéria

“As primeiras impressões foram ótimas, eu já trabalhava com o assunto na minha disciplina, sociologia, mas a atuação da escola em relação a discriminação, a luta contra a discriminação racial é muito importante para o colégio, para a vida dos alunos. A participação dos professores na realização do projeto é muito boa, todos gostam muito do projeto. A luta que a gente tem no Brasil e no mundo contra a discriminação é muito grande, encontrar num colégio do estado, um projeto sobre isso, é 100% de acerto.”

A professora também disse que trabalha em escola municipal do Rio de Janeiro e que as coisas são muito diferentes, principalmente no que se refere às religiões de matriz africana. “Lá tudo é macumba, é coisa do demônio, tem muito evangélico! totalmente diferente daqui, onde a gente não vê ou não percebe esse tipo de preconceito.” A diferença, de acordo com ela, se explica justamente pela existência do projeto.

4.3 Filosofia e samba

O professor de filosofia José Avenas, há doze anos lecionando na escola, também acompanhou o nascimento do projeto Malungo e partilha conosco algumas impressões a respeito. “Eu posso considerar um projeto extremamente relevante porque tem como objetivo, entre outros, destacar, ressaltar e chamar a atenção para a importância dos valores culturais de origem africana, de origem negra, dentro da formação do povo brasileiro. A Lei é importante porque possibilita a iniciação de um debate, de uma reflexão toda em torno da cultura afro, do povo negro de uma maneira geral, e de sua cultura. Creio que aqui na escola, o trabalho tem sido feito de forma razoável. É um trabalho de introdução, mas a gente já tem avançado, visto alguns resultados, na formação dos nossos alunos quanto a consciência dessa cultura afro. A gente percebe também uma reflexão profunda sobre essa questão e uma diminuição de manifestações de preconceito, isso a gente tem percebido no relacionamento com os alunos.”



Professor José Avenas

A partir dos depoimentos dos professores e da observação no espaço escolar a percepção que tenho é que não há atitudes contundentes de preconceito racial nesta escola. As entrevistas realizadas com alunos também nos aproximam mais dessa percepção. O mesmo professor de filosofia, por exemplo, ressalta a relação com o preconceito:

“Com certeza existe. Todo mundo sabe da importância e influência que o professor exerce. Mas o preconceito é um processo histórico. A discriminação, essas expressões de racismo são muito antigas e já vingaram por muito tempo na nossa sociedade, que passou por um processo também ditatorial e acentuou ainda mais essa discriminação. Portanto, mudar isso também é um processo histórico e lento. Mas eu vejo as coisas acontecendo, coisas que ajudam a transformar essa realidade dos nossos alunos, professores e da sociedade.” Quanto ao livro didático do PNLN de filosofia contemplar a lei 10639/03 ele destaca:

“O livro, ele contempla no sentido que a filosofia é um componente curricular bem aberto. Reflexões filosóficas não são reflexões restritas a Europa, se bem que o livro didático contém predominantemente o pensamento ocidental, isso é verdade. É preciso ainda haver toda uma pesquisa do corpo docente de pesquisadores para buscar as fontes filosóficas africanas. Não temos isso no livro didático de forma acentuada. As buscas são muito individuais. No meu caso, pelo menos, eu procuro. Todas as vezes que vou veicular temas que posso relacionar à cultura negra, eu faço. Por exemplo: quando eu falo de mitologia grega eu falo também de mitologia africana e procuro fazer a comparação e mostrar que os dois tipos de pensamento buscam a mesma fundamentação: o mito, a questão do imaginário, a importância da imaginação humana para construção da cultura e para a significação da vida. Enfim, acho que o professor ainda é fundamental para relacionar estes temas predominantemente ocidentais da filosofia com as culturas africanas.”

Ressaltando as diversas redes educativas, destacamos que este professor de filosofia, José Avenas é compositor. Além de afirmar que não observa entraves para essa discussão na escola, o fato de ser compositor até ajuda. “Já fiz músicas em homenagem a África ou exaltando a cultura negra, algumas apresentadas na escola em datas de culminância. E finaliza dizendo. Só tenho visto atitudes que me estimulam cada vez mais a me engajar no projeto”, conclui.

4.4 Transformar a Lei em relação cotidiana

Outra entrevistada foi Regina Elena, professora e coordenadora da área de língua portuguesa e literatura, que tem 27 anos de magistério e está há 18 anos nesta escola. Assim como a professora de sociologia, Regina Elena me contou que mesmo antes do projeto

acontecer, vinha desenvolvendo trabalhos sobre o tema na sala de aula por conhecer a lei, que sempre esteve em pauta nas reuniões de centro de estudos. Até que resolveram sistematizar e criar o Projeto Malungo, pela força da lei, em 2008. Ela ajudou a criar o projeto e participa ativamente dele, mas acha que a escola tem que seguir adiante e transformar a aplicação da lei em uma relação cotidiana.



Professora Regina Elena

“Eu acho o projeto muito importante para nossa escola e traz uma reflexão muito importante para todos os professores. Agora acho também que a gente precisa avançar, e avançar pra mim é levar essa discussão para o nosso cotidiano, para a sala de aula, para nossos conteúdos mesmo e não ficar apenas nesta questão de culminância. Eu acho que isso é importante, não estou desmerecendo isso não, muito ao contrário, acho que é muito importante, dá uma visibilidade muito grande para o que estamos falando. Motiva professores, alunos e toda a escola. Mas acho que a gente precisa começar a levar a discussão para o nosso currículo mesmo, para as disciplinas. Para podermos falar, por exemplo, que na língua portuguesa existem palavras de cunho pejorativo referindo-se aos negros. Então, a gente precisa levar isso mais para o cotidiano.”

O interessante que percebo nesta fala é que essa mesma professora e tantos outros não fazem um trabalho só de culminância. Elas levam o debate para o cotidiano. Mas a

necessidade desse cotidiano impregnado pela História da África e suas culturas é tão forte que todo esforço e intenções realizadas parece sempre pouco.

Ela apontou que nem todos os professores de língua portuguesa/literatura desta escola participam do projeto, nem tampouco aplicam a lei “Nem todos participam, pois não somos um grupo coeso.” Contudo, ressalta que nos centros de estudo, o assunto continua sendo discutido, e que ela, como coordenadora, mostra a todos que é uma obrigação legal e que deveria ser cumprida por todos. “Houve avanço ao longo dos anos, mas isso não tem sido muito satisfatório. Precisamos tocar na ferida sim!” – enfatiza.

Quanto ao livro didático no PNLD de Língua Portuguesa a professora Regina Elena diz:

“Tem muito a ser feito, mas já está melhorando. Assim como os PCNs que são orientações para o currículo, os livros não dão conta. Na área de língua portuguesa e literatura, os livros que são adotados pelo MEC e que fazem parte do PNLD, não dão conta nem dos PCNs, quando dizem respeito a lei 10639. A gente adotou um livro hoje da editora moderna, que já traz autores africanos e afro-brasileiros, mas geralmente isso acontece num boxzinho, num hipertexto, não é um capítulo todo. Mas eu acho que já é um avanço. Nós tivemos um outro livro aqui há dois anos e ele falava da participação do negro como se fosse uma coisa pequena. No entanto, a participação dos escritores negros dentro da nossa história da literatura é muito grande, sendo que foi muito rejeitada e discriminada mesmo. Lima Barreto, por exemplo. Ele e tantos outros são praticamente desconhecidos. Mas uma das coisas que mais destaque é a necessidade de se tratar o preconceito implícito na linguagem. Isso eu não estou vendo não”, afirma.

Quanto ao preconceito racial a professora coloca que o projeto foi criado para combater o preconceito, mas como ele está muito arraigado na sociedade ela não pode afirmar se tem melhorado. Acha que deveriam fazer uma pesquisa na escola com alunos e professores para se ter noção dessa percepção. Quanto a isso, afirma:

“Os alunos e professores podem até estar participando do projeto será que refletimos sobre nossas atitudes diárias? Eu não sei se o Projeto Malungo alcança essa reflexão. Mas acho que é um sacode, uma chacoalhada que faz todo mundo pensar alguma coisa. Cabe a cada um enxergar isso”, define. A mesma professora também ressalta a existência do preconceito religioso e racial contra as religiões de matriz africana.

“Por exemplo, nas aulas de português quando vou usar sinônimo de algumas palavras, eu falo igreja, templo, sinagoga e terreiro como sinônimos de templo. A grande maioria não entende porque não aceita. Eu digo que terreiro é um lugar sagrado, mas não tem jeito, não entendem”.

Ela também aponta o que considera como fragilidade na formação dos professores como um dos principais problemas para o trato da questão aqui abordada. “Não fomos formados pra fazer essa discussão. Não temos literatura africana no currículo da formação do professor de literatura, por exemplo”, enfatiza.

4.5 **Todo mundo aprende**

Outra professora entrevistada foi Josélia de Castro Silva, que está na escola há um ano e leciona a disciplina de história também em uma escola do estado e na Universidade Estácio de Sá. E ela relata sua visão inicial sobre o projeto e mais especificamente sobre a lei 10639/03:

“Já cheguei na escola encontrando o Projeto Malungo e me enquadrando dentro do Projeto. Acho uma iniciativa importante principalmente para interar os alunos acerca dessa necessidade sim de estar resgatando bastante a nossa história. Porque nós temos o hábito de construir muito uma história com foco europeu e desmerecendo muito o que é a história do Brasil, que é uma história de interdisciplinaridade, de uma gama de vários povos que formaram o Brasil. Há muito essa coisa de perceber o Brasil só pelo viés europeu. E hoje inclusive, a história tem uma tendência muito forte de estar resgatando outra história. Eu mesma aprendi muitas coisas sobre o Projeto Malungo. Trabalhei com a Etiópia e, para fazer a pesquisa, aprendi coisas sobre a Etiópia que eu também desconhecia. O Malungo é uma iniciativa muito importante que deveria ser estendida a outras unidades escolares, que deveria ser melhor trabalhada dentro da própria educação mesmo. É realmente um prazer participar do projeto”. No entanto, a professora de história chama a atenção para a carga horária da própria disciplina de história¹⁷.

¹⁷ Atualmente nas escolas públicas do Rio de Janeiro seja da FAETEC ou Secretaria de Educação a carga horária semanal é de dois tempos de aula cada um com 50 minutos..



Professora Josélia

“Para que a lei realmente pudesse ser válida, para que pudéssemos colocar tudo isso na prática, seria interessante inclusive aumentar a carga horária da disciplina de história. Para que? Para que o docente pudesse trabalhar o que ele tem de trabalhar, Pudessem ter mais tempo para trabalhar de uma forma muito melhor o que está sendo proposto pela lei. É uma falha da lei, e é uma interpretação própria, mas acredito que faltou isso na lei. Simplesmente implementaram, colocaram lá mas não deram suporte para o docente trabalhar isso e fazer bem feito.”

4.6 Sair do foco europeu

Também entrevistei o professor de Geografia Rafael Bueno que está na escola há dois anos e meio e tem dez anos de magistério. Sua percepção da lei 10639/03 vai na mesma direção apontada na entrevista anterior. Ou seja, a necessidade de se romper com uma visão monocultural muito presente nas escolas.



Professor Rafael Bueno

“Vejo a lei de forma muito benéfica porque a educação sai do foco europeu. A nossa educação é muito europeizada, então agora, você, além de conhecer a Europa com aquele estilo muito heróico que eles passam, também estuda um pouco mais outras regiões que contribuíram para nossa história para nossa formação, acho isso muito importante. Como muitas vezes isso nunca foi valorizado, inclusive na faculdade, na formação do profissional, ele acaba encontrando uma dificuldade maior e acaba optando por não trabalhar o tema, que é difícil. Você passa a trabalhar com uma gama muito diversificada de culturas. Então isso serve tanto para o conhecimento do aluno como para a diminuição de preconceito. É uma possibilidade de entender mais o que se considera diferente, ou outras culturas que não sejam as dadas como padrão. A Lei força um pouco a barra para que os professores trabalhem nesse sentido.” E continua:

“Dá pra ver a diferença de tratamento aqui e acho que sim, o projeto é que ajuda. Por exemplo, você vê a forma de se referir ao colega. Há uma melhora muito grande em relação às outras escolas. No máximo, o que você costuma ver nas outras escolas é que quando você faz uma pergunta direta sobre o preconceito, gera uma saia justa e eles dizem não haver preconceito, mas na prática existe. Mesmo o preconceito contra as religiões de matriz africana eu considero preconceito racial e aqui na escola há um comportamento diferente. Até mesmo os evangélicos que estão aqui, mesmo que eles tenham o preconceito eles toleram. Não é que eles vão gostar, mas pelo menos eles não deixam transparecer. O projeto Malungo trabalha

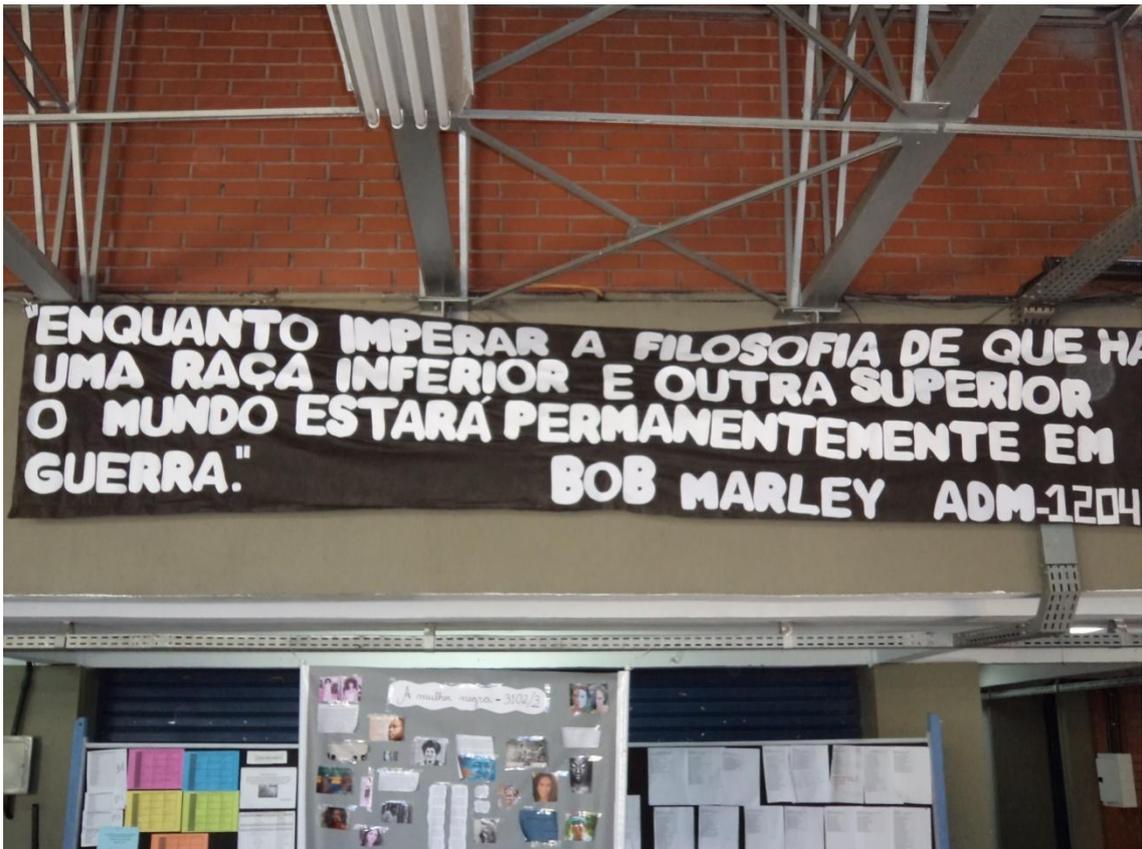
essas questões também, então alunos e professores aprendem a retirar o preconceito que a sociedade impôs a eles e que passam a usar naturalmente, mas não é natural.”

Já quanto ao livro didático no PNLD de Geografia, o professor falou:

“Houve uma pequena melhora, abordando mais essa questão mesmo da África. Mas ainda assim, temos muito que mudar, já que a questão europeia ainda está muito enraizada. Ainda está tudo na mesmice. Quase não se trabalha a África e, quando se trabalha é com uma visão muito eurocentrada.

Observo que na fala não só deste, mas de outros professores e professoras se usa muito o termo “tolerar” verbo do qual Mãe Beata de Yemonjá, em diversas entrevistas já afirmou não gostar e concordo com ela. Quando toleramos será que não nos colocamos na posição de “suportar o outro?” A intenção aqui certamente não é essa, mas, como nos ajudou a refletir a professora de língua portuguesa, as palavras são impregnadas de sentidos e, “tolerar”, aqui, pode ser usada como sinônimo de respeito, o que parece ser essa a ideia dos professores e professoras quando a usam. É uma questão a mais para se pensar.

No início de 2012 os alunos trabalharam o Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Todas as turmas do curso de Administração se vestiram de preto. Cada turma criou um crachá com uma frase alusiva ao preconceito racial e todos os alunos o usaram no dia 21 de março. Espalharam cartazes pela escola. Faixas foram fixadas com frases sobre o racismo. Elaboraram vídeos sobre a temática. Foi um dia de protesto.



Trabalho sobre a luta do preconceito racial - 2012



Trabalho sobre a luta do preconceito racial - 2012



Trabalho sobre a luta do preconceito racial/2012





Trabalho sobre racismo 2012



Trabalho sobre racismo - 2012

4.7 O que pensam os estudantes

“Eu acho importante porque também é uma maneira de acabar com o preconceito. Porque pelas pessoas não conhecerem elas tem um certo preconceito, a ideia delas é errada e tal.”

Daiana Regina, 18 anos, 3ª série do ensino médio



Janine, Leonardo, Thaianne e Daiana participando do projeto Malungo/2010

“Existe, claro que existe racismo no Brasil. É evidente que ainda existe o racismo. Se você for perguntar para a maioria das pessoas, de dez, cinco já sofreram preconceito. Eu nunca sofri, mas eu conheço pessoas do meu convívio que já sofreram. A opinião é de Daiana

Regina, 18 anos, estudante da 3ª série do ensino médio. Já em relação sobre a escola em que estuda, ela afirma: “Na escola não vejo muito preconceito não. Porque acho que é uma coisa bastante falada aqui. Mas acredito que há tempos atrás tinha mais. A lei 10639 é importante porque também é uma maneira de acabar com o preconceito. Porque pelas pessoas não conhecerem elas tem um certo preconceito, a ideia delas é errada e tal.”

Perguntei a Daiana se o Projeto Malungo ajuda na desconstrução do racismo.

“O projeto ajuda a incentivar e a conhecer, a mostrar para os alunos que a África e outros países têm coisas boas e que a gente não conhece. Então o projeto ajuda a interar as pessoas e dar esse conhecimento”, afirmou a estudante, que é umbandista, portanto, praticante de religião de matriz africana. Já sobre o preconceito aos praticantes de religiões como a sua e do candomblé, Daiane afirmou:

“Eu acho que existe, pois as pessoas têm uma ideia errada das religiões africanas. Eu acho que todo mundo tem o direito de gostar ou não, mas não de julgar, de dizer que é bom ou ruim. Acho que cada um sabe o que é melhor pra si. Mas o que eu acho é que o preconceito acontece justamente porque as pessoas não conhecem. Então ninguém pode julgar uma coisa sem conhecer, porque eu tenho uma religião e você tem outra, você não tem o direito de julgar a minha religião e nem eu a sua. A partir do momento que você conhece a minha religião você pode dizer se foi bom para você ou não. Mas se foi bom para você ou não, não significa que para mim não vai ser. E aqui, na escola, eu não vejo no todo essa relação do preconceito, são pessoas isoladas, mas agora eu vejo que tem gente que aceita mais e acho que o projeto ajuda, pois a partir do momentos que as pessoas começam a conhecer elas começam a ter um certo respeito. Por mais que não gostem, mas elas respeitam.”

4.8 “Racismo é burrice”



Ruam Marques e Júlio César

Júlio César Ferreira Porto tem 19 anos, cursa a 3ª série do Ensino Médio, é atuante no Projeto Malungo e foi o vencedor na escola em 2010, do concurso de redação sobre João

Cândido, o Almirante Negro, promovido pelo CEAP¹⁸. Sua redação foi publicada em um livro desta entidade. Ele me disse que não esperava, que apesar de gostar de escrever, fez a redação porque valia ponto na matéria, mas ficou super feliz com o resultado e do conhecimento adquirido sobre João Cândido que liderou o levante que ficou conhecido como “A revolta da Chibata, em 1910 e foi responsável pelo fim dos castigos corporais na Marinha Brasileira.

A respeito da discriminação racial, o responsável pelo texto sobre o líder negro, João Cândido, tão pouco conhecido nos livros escolares, diz:

“Na minha escola em si não existe muito, pois aqui tem todo um histórico de luta contra o preconceito, tem até o Projeto Malungo, que visa valer a aplicação da lei 10639 para a educação das relações étnicorraciais. O projeto mostra o outro lado da história, pois a „história das caçadas é contada pelos caçadores e não pelos leões“ e, enquanto não houver leões historiadores, a história sempre será contada pelos caçadores. Nós vivemos em um país onde a história é toda de matriz eurocêntrica. Ou seja, é a perfeição do homem branco, as religiões entre aspas brancas, o catolicismo, o cristianismo em geral, isso é que é passado como perfeito. Tudo que foge disso é ruim, entre aspas. Voltando ao colégio, tem uma política mais diferenciada, dá para gente perceber isso. Em outros colégios pode haver racismo, mas aqui, se existe é quase imperceptível. Na verdade, racismo é burrice, é bobeira. Tem até uma música do Gabriel Pensador que o título é Racismo é Burrice. Então a gente não pode pensar assim, tem que pensar de modo mais amplo. O projeto, por ser amplo e envolver todo o colégio, acaba que a gente aprende bastante e elimina um pouco desse preconceito”, diz Júlio César.

Já para o estudante Ruan Marques Campos (ao lado de Júlio César, na foto), de 18 e do 3º ano do Ensino Médio, o preconceito ou racismo existem na sociedade e na escola também, mas fora da sala de aula, no lugar denominado por ele como “área externa”.

“Eu acho que existe sim o preconceito e com certeza também acontece na escola. Eu vejo o preconceito com certos tipos de brincadeiras, piadas que a gente vê e ouve no ambiente externo da escola, quero dizer fora da sala de aula, no pátio mesmo, quando os alunos tem mais liberdade e brincam uns com os outros. Agora, o Malungo é importante, porque ajuda a

¹⁸ CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, uma ONG que promove a Educação das Relações Étnico Raciais e tem como uma das atividades a promoção de um concurso de redação sobre uma personalidade negra, premiando alunos, escolas, professores orientadores e publicando as melhores redações em um livro..

conviver melhor e saber o que os povos africanos passaram. A gente passa a dar valor a identidade cultural do nosso país.

4.9 “A gente leva o povo africano como muito inferior”



Henri Luiz Pena Couto e Victor Veríssimo

Para o estudante Henri Luiz Pena Couto, de 18 anos e também da 3ª série do Ensino Médio, o Projeto Malungo é “interessantíssimo e poderia acontecer em todas as escolas, porque o que traz para a gente é a fundação do nosso país, a cultura africana, que a gente não tem muito na sala de aula. É dessa maneira prática que conhecemos o trabalho de outras pessoas e desenvolvemos o nosso trabalho. O projeto traz para gente um conhecimento muito grande e até mais respeito pela cultura dos outros.”

Assim como os outros estudantes entrevistados, Henri também acredita que o contato maior com culturas africanas ajuda a desconstruir o preconceito e as atitudes de discriminação.

“O projeto também ajudou, pois a gente leva o povo africano como muito inferior, porque a gente conhece o povo africano apenas como escravo aqui no Brasil. Até porque muitos dizem que a primeira vida, que o primeiro ser humano foi encontrado na África, a gente vê que não é nada disso que a gente pensa. Que cor da pele pouco significa, que a cor da peles deles é só pelo local que eles vivem. E eu acho que é um projeto assim sem igual, sabe qual é? Eu acho que ele deveria ser mais abrangente e acontecer mais vezes no ano e quem sabe se espalhar e acontecer em todo o nosso país.”

A fala de Henri não é a única entusiasmada. O mesmo entusiasmo circula entre os demais estudantes, professoras e professores entrevistados. Talvez porque a coragem seja algo contagiante e nos explicamos.

De acordo com Lins e Oliveira, nos estudos históricos da civilização humana, a ideia de um processo civilizatório africano anterior ao europeu aparece como grotesco ou obtuso. Para estes pesquisadores, é preciso ter coragem para afirmar que a África, além de ser o berço da civilização humana, conheceu processos socioculturais, econômicos e políticos muito antes do advento da civilização ocidental européia. “Mas este mesmo processo, foi interrompido pela chegada dos europeus no continente africano e, a partir daí, inicia-se um extermínio civilizacional que continua até os dias atuais”. (Lins e Oliveira, 2012, p. 356). Pelo que pude observar nas entrevistas e nas atividades das quais eu mesmo participo como professor dessa escola, ir na contra-mão desse extermínio civilizacional encoraja, entusiasma.

4.10 Uma Ekedí na escola



Rafaela Pitta

Rafaela Pitta, 18 anos, 3ª série do ensino médio e Ekedí. O termo circula pouco na escola, mas quem frequenta o candomblé o conhece bem. Ekedí é uma função muito importante nesta religião. São as Ekedís as responsáveis por cuidarem dos Orixás (as energias da natureza cultuadas no candomblé). A estudante reconhece a existência do preconceito contra sua religião, mas, diferente de muitos alunos praticantes do candomblé, ela diz que nunca se sentiu discriminada na escola. “Existe o preconceito sim, a primeira coisa que as pessoas associam quando você diz que é praticante de religião de matriz africana, de candomblé, umbanda, qualquer uma, é que você tá mexendo com o demônio ou algo desse tipo. Sempre tem, acho que se acentuou mais do que diminuiu, de uns tempos para cá. Apesar disso, eu nunca sofri preconceito na escola não, diretamente não, ninguém nunca me falou nada não. A não ser que eu não tenha ouvido.”

Rafaela também acha que o Malungo ajuda a diminuir o preconceito contra sua religião. “Pode diminuir sim, se for em todas as escolas sim. Se for para outros lugares colabora mais

ainda para a mudança. Não só projeto Malungo, mas pode ser qualquer outro nome. Ter um projeto sobre a cultura africana e sobre o racismo, em cada escola, vai sim diminuir. Vai porque, desde criança e será ensinado a respeitar as diferenças”.

4.11 “Dizem que não, mas os brancos se acham superiores aos negros”

A afirmação acima é de Thiago Silva, 19 anos, do 3º ano. “O preconceito existe sim, as pessoas acham que são muito superiores umas das outras, acham que são melhores, que podem mais. Dizem que não, mas os brancos se acham superiores aos negros, que os negros são inferiores, não são capazes de nada, mas aqui na escola eu ainda não vivenciei isso não”. Thiago é de umbanda e, assim como Rafaela, observa que a discriminação de religiões como a sua existem porque historicamente sempre foram associadas ao diabo.

“Se as pessoas soubessem os fundamentos nossas religiões iriam ver que não é nada disso. Tem muita coisa diferente do que pensam. E, na escola, o que mais tem são pessoas que não querem ouvir a verdade, só querem dizer aquilo que pensam, pois acham que é a verdade, mas na verdade não é. Eu nunca sofri preconceito aqui na escola, porque também eu nunca dei oportunidade para isso. Cada um tem o direito de escolher aquilo que quer. Eu digo que sou umbandista, mas tem pessoas que não dizem que são umbandistas com medo de sofrer preconceito, ficam receosas e não falam nada, mas eu falo, deixo bem claro a minha religião.”



Thiago Silva e Henri Luiz

4.12 “Eu não vou deixar um relato, eu vou deixar como eu me sinto”



Denner (na frente) - com os colegas de turma

Denner dos Santos Ferreira Silva é estudante do 1º ano do ensino médio, tem 17 anos e acha que nossa sociedade é muito marcada pelo racismo. O estudante não é adepto de religiões de matriz africanas, mas acredita em sua importância. “Até porque são as minhas raízes, mas as pessoas têm muito preconceito contra essas religiões justamente por serem de raiz africana. As pessoas olham de uma maneira muito ruim, demoníaca até, por causa do preconceito contra o negro”. Para ele, o racismo está em toda parte. “O preconceito racial existe, inclusive o preconceito existe na cabeça de todas as pessoas. Aqui, nessa escola, eu nunca fui discriminado, mas fora da escola é complicado. Na rua no ônibus, nos lugares que eu vou, no shopping, em todo lugar é difícil não ter preconceito, as pessoas já te olham de um jeito diferente”, afirma. Para ele, a lei 10639 pode diminuir o preconceito, pode conscientizar, já que, acredita, o preconceito também envolve educação, mas não só nas escolas. Fechamos esse capítulo com a fala desse estudante. Melhor, com seus sentimentos...

“Eu não vou deixar um relato eu vou deixar como eu me sinto: desde o momento que eu saio da minha casa, do portão para fora eu sofro preconceito, até chegar na escola, até chegar em qualquer lugar eu sofro o preconceito de todas as pessoas que passam e me olham e me olham diferente. E isso deixa você magoado. Na verdade isso é uma coisa que me frustrou pois quando eu era mais novo eu não sabia lidar com isso, eu ficava revoltado. Eu fico até hoje mas eu reajo de forma diferente, antigamente eu reagia de forma até errada por causa disso. Só na minha casa eu me sinto seguro, minha mãe é que mais me dá apoio, minha mãe e meu pai, só ali que eu me sinto seguro.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou: uma a entrevista comigo mesmo

Antes de tentar me aproximar das questões que fiz na introdução dessa dissertação sobre o projeto aqui apresentado como tema, é preciso dizer que pesquisei a escola em que trabalho. No início, achei que seria uma contradição, mas não foi. Impregnado do Projeto, pude perceber mais o próprio Projeto e relacionar as falas de estudantes, professores e professoras com as questões que eu mesmo trazia já há tempos. Então, talvez eu possa arriscar-me a dizer, que esta última parte da dissertação, é uma entrevista comigo mesmo, professor desta escola.

Minha primeira impressão confirmada é que o Malungo desestabiliza o silêncio e, assim, enfrenta o silêncio. Eu já via isso. Talvez, vendo as imagens aqui reunidas e as falas dos entrevistados, vocês também vejam. É um pouco o que diz o Boaventura de Sousa Santos (1996) sobre a pedagogia do conflito e o seu conceito de imagens desestabilizadoras. Santos não quer uma pedagogia do silêncio que sufoque ou esconda conflitos. Muito pelo contrário, ele vai defender uma educação que parta da conflitualidade dos conhecimentos. O que acontece então? Para o sociólogo, o conflito serve justamente para vulnerabilizar, para fragilizar os “modelos epistemológicos dominantes”. No nosso caso, os modelos epistemológicos dominantes ficam bem evidenciados.

Lins e Oliveira (2012) chamam a atenção para o fato de que diversos estudos, ricos em documentação arqueológica, lingüística e histórica, divulgados por estudiosos como Ivan Sertima (1985) e Cheikh Anta Diop (1959), registraram a presença africana na Europa antiga. Citam também que Martin Bernal (1987), lingüista e cientista social, registrou a existência de raízes africanas e asiáticas na civilização greco-romana.

Poderíamos citar vários elementos dessa influência e de aspectos históricos negados, como os três papas negros que a historia oficial do Vaticano omite e dissimula, a presença do metal estanho no norte da Europa, levado pelos egípcios, as escavações de Schliemann em Tirins e Micena (Grécia) que levou a uma conclusão relatada aos seus colegas: “Parece-me que esta civilização pertencia a um povo africano”. Enfim, a presença africana na Europa antiga é cada vez mais difícil de ser negada. (LINS e OLIVEIRA, 2012. p. 363)

E a experiência dos africanos com a navegação? Para Lis e Oliveira, o desconhecimento e a omissão de que os africanos conheciam as técnicas de navegação resulta do preconceito eurocêntrico da existência de grandes civilizações africanas anteriores às européias. “A experiência de navegação, por exemplo, em alto mar de algumas civilizações africanas, eram superiores à dos europeus do séc. XV”. (Idem, p. 363).

O que estes autores destacam é que nossa juventude em idade escolar, assim como parte de nossa geração de historiadores e sociólogos, jamais soube de histórias como essas e de uma imensidão de histórias outras dos povos africanos. E é por isso que concordamos, mais uma vez, com Oliveira (2012), para quem a Lei 10639, tenta responder justamente a estas demandas destinadas aos sistemas de ensino, escolas e professores, refletindo e se inscrevendo sim nas reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de Histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros.

Mas, além disso, na nossa compreensão, estudar a História da África, é, como afirma Moore (2008)¹⁹, indispensável para o conhecimento do mundo no qual vivemos e dos mundos que nos precederam. Mais ainda: conhecer esse imenso continente é um direito de toda criança, de todo jovem. Um direito que há muito foi subtraído não só dos afro-descendentes, mas principalmente deles.

O projeto Malungo nasceu com o nome de companheiro e com a intenção de amizade, mas só consegue promover esse desejo porque primeiro desestabiliza e provoca conflitos, sejam internos, sejam evidentes, sejam os dois. Ele desestabiliza a ideia que temos dos povos africanos, partilha seus modos de conhecer e interpretar o mundo, alimenta nossos conhecimentos sobre a resistência dos negros e negras em nosso país, que foi gigantesca, mas não apenas para ter uma “influência” na nossa cultura brasileira. Contudo, seu aspecto mais positivo, apontado em quase todas as falas é: conhecer essa história ajuda na desconstrução de preconceitos, na desconstrução do racismo. A escola é apontada como menos discriminadora com um espaço em que quase inexistia a presença do racismo porque trabalha o conhecimento das questões africanas, incluindo, seus aspectos religiosos, isso não é pouco. Assim, embora reconhecendo que o Projeto Malungo contribui para uma educação antirracista, os

¹⁹ MOORE, Carlos. In: Nascimento, Elisa Larkin (ORG), Cultura em movimento – matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

entrevistados garantiram a urgência de se trabalhar mais, porque não se debela facilmente um racismo tão estrutural como o nosso.

Os limites revelados pelas falas, a necessidade de ampliar projetos como esses destacam também uma desconfiança que tínhamos, ou seja, o quão profunda é a necessidade de mudança curricular, de mudança na formação de professores e professoras nas licenciaturas. Mesmo nessa escola, com projeto sobre a lei, realizado desde 2008, dos 183 alunos que responderam ao nosso questionário, 75 disseram que conheciam a 10639 e 108, afirmaram não a conhecer.

É por isso que concordamos com a fala de uma das professoras entrevistadas quando esta diz que: “É preciso que a história da África seja uma prática cotidiana”. Também acreditamos nisso. Nada garante que cada escola realize projetos. Nada garante que cada projeto não mude seus temas anuais secundarizando e mesmo desprezando o ensino de História da África. Mudanças forjadas pelos preconceitos, pela falta de formação dos envolvidos. Vimos então que os desafios são muitos. Acredito que nosso racismo é estrutural e, sendo assim, nosso esforço antirracista também deve ser estrutural. Para tanto, é preciso desestabilizar estruturas, mudar estruturas.

Mesmo as palavras que circulam em meio a este debate estão sendo procuradas. O historiador Joel Rufino, por exemplo, em artigo publicado na revista Caros Amigos, de abril de 2012, portanto, de ainda ontem, quase, questiona: “Por que afro-descendentes?” e segue em sua sensível reflexão, com a qual permitimos nos alongar aqui, dizendo que palavras vivem e morrem, apontando, inclusive, para seu próprio ofício, ao afirmar que é para isso que servem os historiadores, “para mostrar como um país, um deus, uma palavra se transformam em outros, parecidos, mas diferentes”. Rufino argumenta que, hoje em dia, muitos se aborrecem quando chamados de negros, crioulos, escuros, de cor, etc e que exigem o afrodescendente (ou afro-brasileiro). Já outros, lembra, ridicularizam o termo e se aborrecem com “sua catadura politicamente correta”.

A palavra afrodescendente tem menos de 30 anos. A geração anterior se chamava a si de negros, rejeitando os apelativos de cor, preto, escuro, moreno, etc. A mudança dessa preferência não foi aleatória, correspondeu a mudanças em outros setores da sociedade. A economia brasileira se tornou competitiva, surgiu um movimento negro, a África ganhou prestígio mundial, o mito da democracia racial brasileira virou pó etc. Nesse meio

tempo, a ideia de Brasil continuou parecida, mas ficou diferente. Essa nova ideia, no que respeita aos negros (afrodescendentes), trocou o nome antigo pelo novo. Negros politizados e mídia popularizaram o termo afro-brasileiro. A África, até pouco tempo, não era uma referência popular no Brasil. Só lembrava Tarzan, Jane, Lothar. Para a maioria dos negros brasileiros, sua ascendência africana nada representava, tal a ignorância sobre o continente africano. Hoje, não. Lembra, por exemplo, Nelson Mandela. (Caros Amigos, abril, 2012, pg. 17).

Para este historiador, é importante questionar: Em que somos africanos? Podemos, interroga, usar a palavra afrodescendente para nos identificar?

Rufino informa que a UNESCO está relançando no Brasil a História Geral da África e, de acordo com o historiador, os mais conceituados africanistas nos mostram como as populações africanas mudaram desde a pré-história até hoje.

Descobrimos nessa obra monumental, em vários volumes, que há muitas Áfricas dentro da África; como há muitas Américas dentro da América; Ásias dentro da Ásia; e Europas dentro da Europa. Na África há povos que nunca se conheceram, culturas que nunca se cruzaram. A questão se repõe: somos afrodescendentes de quem? (Ibidem)

Para Rufino, é necessário decompor a resposta. No plano genético, recorda que sim, os brasileiros descendem em boa parte de africanos. Contudo, para ele, a questão não é simples já que, primeiro, todos os seres humanos descendem genericamente de africanos e, segundo, todos os brasileiros descendem, em graus variáveis, de africanos.

Valores e hábitos africanos continuaram no Brasil, entrelaçados, por vezes fundidos, a europeus e indígenas. A civilização brasileira, isto é, a nossa maneira de ser, dá continuidade à africana, em outro ambiente (a América) e em outro tempo (os tempos modernos). Os brasileiros, e não só os negros, são, em certo sentido, neo-africanos. Quanto à dinâmica histórica, Padre Vieira lembrou que sem Angola não haveria Brasil; e sem o tráfico, para não ir longe, o capitalismo brasileiro não teria deslanchado. (Ibidem)

Assim, diz, ainda Rufino, que a palavra afrodescendente é sim verossímil e aceitável. Mas, de acordo com o historiador, há um problema, já que tanto África como Brasil mudaram muito desde que existem. Por fim, questiona que se, ao invés de nos atermos a certos valores e hábitos, quisermos realçar o que mudou? E, acrescenta: “Talvez, então, seja preferível a palavra a geração anterior: negros. Só para religiosos há uma Palavra verdadeira. Para os historiadores há palavras, cada uma com sua verdade”.

A peleja suave que Rufino trava com as palavras/conceitos/noções nos permite ver o quanto é nova essa velha discussão porque ainda tateamos para encontrar uma pele mais adequada ao que queremos dizer. Ou seja, precisamos todos e todas recomeçar a aprender sobre as desconhecidas Áfricas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

BAUMAN, Zygmunt, **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 2.ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL, Constituição de 1988.

_____. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**.

_____. **Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. DOU de 10/01/2003**

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 003/2004**. Brasília: CNE 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e diversidade**: educação, africanidades, Brasil. Brasília: SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade**: orientações e ações para a educação das relações étnico raciais. Brasília: SECAD, 2006

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnicorraciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Relatório do Comitê Nacional para a preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Seção 1, p.11 DOU de 22 de junho de 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel : Bertrand Brasil, 1979

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.), **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Culturas e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. Ogan, adósu,òjé, égbomi e ekedi: o candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**, São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Juventude e identidade negra: os grupos culturais juvenis como espaços educativos. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ANTROPOLOGIA, 1., 2005, Argentina. **Anais...** Rosário: Universidad Nacional de Rosário, 2005. p. 1-11.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

_____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classe, raças, e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

GRIN, Monica. **“RAÇA”**: debate público no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2010

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FLORENTINO, Manolo. Em costas negras. In: JUNIOR, Roberto Catelli. **História, texto e contexto**. Volume único. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2006

LOPES, Nei, **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo, 2004

MATTOS, Marcelo Badaró, **Reorganizando em meio ao refluxo**, Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2009.

MILLER, Joseph . **Revista de história da Biblioteca Nacional**. 10. ed., 2006.

MIRANDA, Claudia; LINS, Ferreira Mônica Regina; COSTA, Ricardo Cesar. **Relações etnorraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10639. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ ; GOMES, Nilma Lino, O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Orgs.). **Adinkra sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

_____ (Org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FERRAZ, Maria Cláudia de Oliveira, **Escola, cultura e diferenças**”. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernando; LINS, Mônica Regina Ferreira. Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re) educação das relações étnico-raciais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 17, 2008.

PRANDI, Reginaldo, **Contos e lendas afro-brasileiros**: a criação do mundo. São Paulo: Cia das Letras; 2009.

_____. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Cia das Letras; 2001.

QUIJANO, Aníbal. Dossiê América Latina. **Estudos Avançados**, v.19. n.55, 2005.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, entrevista, Brasil, **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, p.5-23, ju.l/dez. 2003.

_____. Para uma pedagogia do conflito In: _____. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro DP&A, 2005.

VALENTIN, Daniela, F.C., A experiência das ações afirmativas na UERJ: problematizando a questão do mérito. In: CANDAU, Vera (Org.). "Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

VELHO, Gilberto, **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.