UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Rachel Rua Baptista Bakke

Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na
aplicação da Lei 10.639

São Paulo
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na
aplicação da Lei 10.639

Rachel Rua Baptista Bakke

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de Doutora em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Vagner Gonçalves da Silva

São Paulo
2011

Agradecimentos

Um trabalho de tanto tempo nunca se constrói sozinho, sempre contamos com companheiros que nos ajudam a perseguir esse caminho, e, no meu caso, foram mais que companheiros, amigos sem os quais jamais teria chegado até aqui.

Por isso, inicio esse agradecimento aos meus amigos e professores do Departamento de Antropologia Social da USP, pela convivência, inspiração e ajuda, fundamentais para meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

Agradeço especialmente às professoras Lilia M. Schwarcz e que estiveram presentes em minha banca de qualificação cujas leituras foram inspiradoras e estimulantes, espero ter atingido, neste trabalho, um pouco das inúmeras questões que me colocaram.

A Carla, Jayne e Helena, amigas inseparáveis, companheiras de trajetória, que sempre estiveram do meu lado e nunca me deixaram desanimar.

Agradeço à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, pela bolsa concedida.

A todos educadores que se dispuseram a participar desta pesquisa, em especial a Elisabeth de Souza e a Antonio Carlos Malachias.

Aos meus pais, João e Sandra, pelo exemplo que sempre foram para mim, por nunca me deixarem desistir, por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo quando eu teimava em desacreditar. Nunca poderei agradecer por tudo que me deram.

Aos meus sogros, Karin e Almério, pela paciência com que sempre me trataram, e por toda atenção e ajuda que me deram.

Ao Carlos, meu companheiro, aquele que “aguentou” cada minuto deste doutorado. Imagino o quanto devem ter sido infundáveis esses quatro anos e meio de adiamentos, “abandonos”, distância e ansiedade. A fonte de esperança para aquela a quem sempre faltou fé.

Ao Vagner, a melhor tradução do que é ser um orientador, você foi meu amigo, meu professor, meu norte. Obrigado por ter me conduzido até aqui desde a iniciação científica, por ter me apresentado esse mundo da cultura afro-brasileira e despertado em mim o interesse pela antropologia.

Por fim, quero agradecer imensamente pela oportunidade de ter convivido com uma das pessoas mais generosas que já conheci em minha vida, Rita Amaral, que também me acompanhou desde a iniciação científica, incentivando, estimulando orientando. E é a você, Rita, que dedico este trabalho.

Resumo

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos escolares do país. A partir disso, as religiões afro-brasileiras começaram a ser abordadas em sala de aula, como parte de um conjunto de práticas e valores de origem africana importante no desenvolvimento da população negra no Brasil. Este trabalho teve como objetivo estudar o modo como essas manifestações religiosas aparecem nos materiais didáticos, cursos de formação continuada de professores e, por vezes, na própria sala de aula a partir dessa Lei, assim como procurou identificar as tensões e negociações verificadas quando essas religiões saem de seus espaços de manifestação próprios, os terreiros, e adentram a escola. As relações entre a visão de mundo religiosa e do senso comum (presente nos discursos e práticas de professores e alunos praticantes de diferentes denominações religiosas: como o catolicismo, pentecostalismo etc.) com o ensino e aprendizado de valores vistos simultaneamente como “religiosos” e “símbolos culturais étnicos” (a serem mobilizados na constituição de identidades diferenciais) constituem, portanto, o foco desta pesquisa.

Palavras-chave: cultura e religiões afro-brasileiras; educação; símbolos étnicos; identidade cultural

Abstract

Law n. 10.639/2003 made the teaching of African and Afro-Brazilian Culture obligatory in Brazilian schools. In this way, the African-Brazilian religions started to be addressed in the classrooms as part of a set of practices and values of African origin important in the historical development of the Brazilian black population. This study aimed at analyzing how these religious expressions are approached in school text books, in continuing education courses for teachers and, in some cases, in the class room since the approval of this Law, as well as tried to identify the conflicts and the negotiations occurring when these religions leave their own traditional places, the “terreiros”, and move into the schools. The relations between the religious environment and the common sense (present in the discourses and the practices of teachers and students who are followers of different religions as Catholics, Pentecostals and others) and the teaching and learning of values seen at the same time as “religious” and “ethnic cultural symbols” (to be mobilized in the building up of differential identities), are, therefore the focus of this research.

Key words: Afro-Brazilian culture and religions; education; ethnical symbols; cultural identity.

Sumário

Introdução	7
Capítulo I	17
Modos de “ser”: religião, cultura e identidade	
1.1 Diversidade, Igualdade e Diferença	17
1.2 Candomblé e Umbanda: caminhos para a construção de uma cultura afro-brasileira	29
Capítulo II	42
Modos de “Fazer”: a Lei 10.639 e o ensino de história africana e afro-brasileira	
2.1 Caminhos que levariam à Lei 10.639	42
2.2 Agora que é Lei, como implementar?	57
2.2.1 Ações no nível Federal	66
2.2.2 Ações no Plano Estadual – São Paulo	70
2.2.3 Ações no plano Municipal – São Paulo	75
2.3 Material Didático e Paradidático: proposta sobre como fazer	90
2.4 Onde entra as religiões afro-brasileiras nesse fazer?	112
Capítulo III	145
Modos de “Interagir”: cursos de formação de professores e as práticas escolares	
3.1 Mergulhando no Contexto	146
3.1.1 Cursos em contexto universitário	162
3.1.2 Cursos oferecidos por ONG	166
3.1.3 Cursos oferecidos pelo sistema público de ensino	169
3.2 Os orixás nas salas de aula	179
Considerações Finais	204
Referências	208

Índice de Figuras

Figura 1	104
Figura 2	106
Figura 3	131
Figura 4	131
Figura 5	114
Figura 6	115
Figura 7	118
Figura 8	119
Figura 9	119
Figura 10	120
Figura 11	120
Figura 12	122
Figura 13	122
Figura 14	123
Figura 15	125
Figura 16	126
Figura 17	127
Figura 18	127
Figura 19	129
Figura 20	129
Figura 21	129
Figura 22	130
Figura 23	130
Figura 24	130
Figura 25	130
Figura 26	132
Figura 27	132
Figura 28	133
Figura 29	134
Figura 30	139
Figura 31	140
Figura 32	140
Figura 33	140
Figura 34	142
Figura 35	190
Figura 36	190
Figura 37	191
Figura 38	191
Figura 39	192
Figura 40	193
Figura 41	194
Figura 42	194
Figura 43	195
Figura 44	195
Figura 45	196
Figura 46	196
Figura 47	198
Figura 48	199
Figura 49	199
Figura 50	200
Figura 51	200

Introdução

No início do século XXI, mais precisamente em janeiro de 2003, o então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e explicitando¹ a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira como temas transversais do currículo das escolas de ensino básico, públicas ou privadas.

A promulgação dessa Lei representou, por um lado, uma vitória dos movimentos sociais negros, que, desde a década de 1970, vêm se organizando e reivindicando a adoção de políticas públicas de afirmação, em especial na área da educação. Por outro lado, indicou uma mudança substancial do posicionamento do Estado brasileiro em relação ao racismo, explicitando que entraríamos num novo momento político no qual dois modelos de nação entrariam em debate no plano. O primeiro, a partir de um discurso mais universalista, assume a existência do racismo na sociedade brasileira, mas opta por saídas não racialistas, colocando-se, assim, em oposição à adoção de políticas públicas que levem em consideração o termo raça. O segundo, articulado pelos movimentos sociais negros e intelectuais, propõe o combate ao racismo a partir de uma ressignificação do termo raça, desassociando este de seu passado biológico, e o aproximando de seu caráter político. Nesse contexto, o termo negro também é ressignificado, passando a abarcar as pessoas que se autoclassificam como pretos e pardos, dividindo a população da nação em dois grupos negros e não negros. Esse modelo, defendido pelos movimentos sociais negros, passa a pautar a luta contra a desigualdade e o racismo a partir de um discurso de valorização da diferença para a igualdade de condições de acesso a bens e direitos. As políticas públicas de ação afirmativa são, nesse cenário, instrumentos privilegiados de luta.

¹ A Constituição de 1988 já determinava o ensino de história dos diversos povos que contribuíram para a formação da Nação, a LDB de 1996 também definiu isso, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Nesse sentido a lei vem para explicitar aquilo que já estava determinado nas leis e orientações anteriores.

A promulgação da Lei 10.639 é mais um capítulo da disputa entre esses dois modelos, assim como as políticas de cotas para o acesso à universidade pública. Para entender o cenário de articulação e gestação dessa política pública, optamos por retroceder na história até a década de 1970.

Os anos de 1970 compõem um período de ebulição no processo de rediscussão de uma identidade negra. Inspirados nos movimentos de descolonização de países africanos, na renascença cultural caribenha, na luta contra o *apartheid* na África do Sul e nos movimentos de luta pelos direitos civis nos EUA começa a se articular, na sociedade civil, um movimento político de conscientização da identidade negra que culminará na fundação do MNU (Movimento Negro Unificado) no ano de 1978.

Diferente de outros movimentos sociais negros que até então existiram em nível nacional, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), os quadros do MNU eram formados, em sua maioria, por negros egressos do ensino superior, mas que, mesmo assim, continuavam enfrentando barreiras discriminatórias no processo de inserção no mercado de trabalho e ascensão social.

Até então, tanto a FNB quanto o TEN possuíam um discurso de combate ao racismo pautado na busca pela inclusão do negro na sociedade nacional como brasileiros, a partir, principalmente, do acesso à educação. O discurso do MNU caminhou para a tomada de consciência da negritude e, a partir da autoafirmação, para a conquista da igualdade de direitos como afro-brasileiros.

Essa é uma mudança significativa em termos de posicionamento político e marca o processo de gestação desse segundo projeto de nação que vem repercutir, para além dos meios da militância nos dias de hoje.

Os anos 1960 e 1970, também são um período de efervescência cultural no qual a identidade nacional será novamente questionada e reconstruída. Nesse cenário, os símbolos da herança cultural africana também foram mobilizados, seja para a reafirmação da ideia de miscigenação, seja para a valorização de uma conscientização de negritude, ou de identidade regional². Exemplos disso se encontram na Música Popular Brasileira, com o Afro-samba de Vinícius e Baden Powell, o Tropicalismo³ ou as obras de Clara Nunes⁴ e Martinho da Vila; na literatura com os livros de Jorge Amado, *Tenda dos Milagres* (1969) e *Dona Flor e Seus dois Maridos* (1966); nos blocos de carnaval de Salvador (*Ilê Aiyê*, *Araketu* e *Filhos de*

² Ver: Santos, 2005

³ Ver: Amaral e Silva, 2006

⁴ Ver: Bakke, 2007

Gandhi), no cinema com o filme *Macunaíma*⁵ (1969) e *O amuleto de Ogum*⁶ (1974), entre outros.

Com o processo de distensão política e da redemocratização do país, já na década de 1980, os movimentos sociais ganharam, através de sua mobilização, mais espaço, e o movimento negro acabou conseguindo se fazer representar na Constituição de 1988.

Mais tarde, em 1995, por ocasião das comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, os movimentos sociais negros realizaram uma marcha – a *Marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares* – até Brasília, onde entregaram uma reivindicação por políticas públicas de ações afirmativas ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Nessa comemoração, o presidente fez um discurso no qual, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhecia oficialmente a existência do racismo, mudando o posicionamento até então adotado, sem grandes alterações, desde a década de 1930. No ano seguinte, a luta dos movimentos sociais negros também aparece na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que reafirma a orientação de que os currículos escolares deveriam tratar da participação dos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Contudo, foi apenas após a participação do Brasil na Conferência de Durban, em 2001, da qual resultou a assinatura de um documento no qual o governo brasileiro assumia a responsabilidade por adotar políticas públicas de ação afirmativa, que o debate ganhou força na opinião pública.

Em decorrência deste posicionamento, o debate público a respeito do racismo e de seu combate foi fomentado e disto resultou a adoção de políticas de cotas em Universidade Federais a partir de 2003⁷, a promulgação da Lei 10.639, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais positivas de 2004, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara Federal em 9 de setembro de 2009⁸ e a elaboração do Plano Nacional de Implantação da Lei 10.639, também deste ano.

Esta tese é resultante de uma pesquisa realizada entre 2007 e 2011, período de mobilização para a efetivação da Lei 10.639. Debruçamo-nos sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, buscando compreender a mobilização das religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé e a umbanda, como

⁵ Direção: Joaquim Pedro de Andrade.

⁶ Direção: Nelson Pereira dos Santos.

⁷ Fonte: Carvalho, 2006

⁸ Vale a pena ressaltar que o texto aprovado na câmara dos deputados federais, no que diz respeito à educação, reafirma a inclusão de disciplinas que estudem história da África e do negro no Brasil no currículo escolar obrigatório.

símbolos de uma herança africana importantes para o processo de resistência cultural dos afro-brasileiros e, portanto, elementos importantes para a construção de sua identidade.

A partir de um tempo e local específico, a promulgação da Lei 10.639 e sua aplicação, constrói-se uma análise a respeito do uso das religiões afro-brasileiras como símbolo cultural e marcador de diferença, num momento em que as representações coletivas sobre as relações raciais e sobre a própria nação brasileira estão colocadas em questão.

No mundo atual, cada vez mais a diferença cultural ocupa lugar central nas construções identitárias que visam à aquisição de direitos políticos, econômicos e sociais. As religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé, nesse universo, apresentam-se como ícones poderosos, com capacidade de mobilizar laços de continuidade entre África e Brasil, ocupando, nesse último, o papel de símbolo de resistência e marca da diferença.

Essa força simbólica das religiões afro-brasileiras pode ser entendida dentro do próprio processo de formação da antropologia como um campo do saber acadêmico. Conforme Vagner Gonçalves da Silva (2002), o negro, em seus aspectos raciais e religiosos, foi construído como “objeto de pesquisa” e formação de uma “ciência do Brasil”, a partir do final do século XIX, nas obras de Sílvio Romero, Nina Rodrigues, entre outros. Mais tarde, com Artur Ramos os aspectos biologizantes e o paradigma racial da análise de Nina Rodrigues foram substituídos pela concepção de cultura, e a religião se apresentou como via de acesso a essa cultura negra. Nesse período, Ramos defendeu a introdução do negro e de sua religiosidade como parte do currículo oficial da disciplina de antropologia na universidade brasileira (Silva, 2002:89).

Foi com Gilberto Freyre que o estudo sobre as relações raciais entre negros e brancos se tornou uma área de pesquisa autônoma, distanciando-se assim das questões culturais e religiosas que acabaram por serem classificadas na chave da etnografia, enquanto a primeira tratava da conversão de análises históricas, sociológicas e antropológicas. Mas, apesar desse processo de separação, em alguns trabalhos, como no de Donald Pierson ou no de René Ribeiro, raça e religião aparecem novamente juntas explicitando vínculos entre o campo etnográfico das religiões afro-brasileiras e as análises das relações raciais.

Vale ressaltar ainda aqui, que a construção dessas religiões como objeto de análise etnográfica muitas vezes reforçou um olhar que valorizava muito mais entender “as partes indissolúveis da África no Brasil” do que as “formas com que a África se dissolveu no Brasil” (Silva, 2002:95). Esse tipo de valorização das

continuidades da África no Brasil pode ser encontrado tanto em Nina Rodrigues, passando por Herskovits, e também em Roger Bastide, guardando-se, é claro, as diferenças de concepção de raça e cultura que há entre as abordagens desses autores. Fato é que, como apontam autores como Beatriz Góis Dantas (1988), esse olhar valorizou um modelo específico de culto religioso, o nagô⁹, e teve repercussões no campo religioso, como as disputas de legitimidade entre as casas de culto que se afirmavam ressaltando a “pureza” de suas práticas e a sua aproximação com a África, valendo-se muitas vezes das próprias pesquisas antropológicas e a aproximação com esses pesquisadores.

Essa leitura das religiões afro-brasileiras, em especial do modelo nagô, permite sua construção como símbolos da herança africana no Brasil. Indo além, nos anos de 1980, com uma mudança de interpretação do papel da religião nos movimentos sociais politicamente alinhados à esquerda¹⁰, observa-se a aproximação entre de líderes religiosos do candomblé e representantes dos movimentos sociais negros que “passam a tentar cooptar o candomblé como elemento e afirmação da identidade negra, compreendido agora como símbolo de resistência, associado a outros, como os quilombos” (Amaral e Silva, 1996:207)

O recorte religioso para a análise da Lei 10.639 possibilita a reflexão sobre o momento atual, no qual raça e cultura de alguma forma aparecem novamente juntas para a construção de uma identidade e, a partir dela, o acesso a direitos, a luz do contexto de construção do negro e da religiosidade negra com o objeto de pesquisa da própria antropologia brasileira.

O projeto de pesquisa previa o levantamento de dados para análise a partir de três tipos de fonte:

- a. Material didático e paradidático produzido tanto no âmbito dos três níveis governamentais – federal, estadual e municipal – que desse sustentação à implantação do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na região metropolitana da cidade e São Paulo¹¹;
- b. Observação participante dos cursos de formação e formação continuada

⁹ Vale ressaltar aqui que ioruba é utilizado como sinônimo de nagô quando se trata das nações do candomblé.

¹⁰ Anteriormente, nos anos 1960 e 1970, movimentos sociais alinhados à esquerda, de cunho marxista, como os movimentos negros, olhavam a religião como alienação e entrave para o processo de transformação social.

¹¹ Cabe reforçar aqui que não havia condições de empreender uma análise com um recorte de delimitação nacional, portanto decidiu-se pelo recorte municipal, e nesse sentido, as referências às ações de nível federal e estadual são citadas na medida em que tocam a realidade municipal.

voltados para professores, tanto organizados pelo Estado, quanto pelas organizações da sociedade civil como ONG (Organizações Não Governamentais), Sindicatos, Entidades ligadas aos movimentos sociais negros, etc.;

- c. Realização de observação participante nas escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio a fim de fechar o ciclo da implantação da Lei e ter uma visão do processo de construção do currículo escolar desde sua idealização, a partir da elaboração dos materiais didáticos e da formação de professores para a aplicação da Lei, até a sala de aula, local onde o ensino se concretiza.

Esse tipo de recorte, *a priori*, permitira acompanhar a construção do currículo sobre ensino de história da África e cultura afro-brasileira, identificar o momento e o contexto de utilização das religiões afro-brasileiras como símbolos de uma identidade negra *suis generis*, e encontrar as tensões advindas disso, ou seja, tantos os conflitos que surgem entre as escolhas religiosas individuais de cada um, professores, alunos e seus pais, e o ensino, ainda que laico e não proselitista, de elementos religiosos como símbolos culturais; como também a tensão entre as representações de um “Brasil Mestiço” ou de um “Brasil Dividido”, ambas passíveis de serem construídas a partir da mobilização dos mesmos símbolos culturais, entre eles a religião, dependendo da ênfase que é dada aos elementos de negociação ou de separação que eles possuem ao mesmo tempo.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foram surgindo vários obstáculos para a concretização desse projeto inicial. A pesquisa de campo, então, teve que passar por um projeto de reformulação provocada pelo fato de não haver um plano estruturado, nem institucionalizado de implantação da Lei e de suas diretrizes.

Ir às escolas, muitas vezes nos mostrava que muitos professores não conheciam a Lei, ou apenas “havam ouvido falar dela”¹², outras que até era possível encontrar estabelecimentos de ensino com a preocupação de debater a questão das relações étnico-raciais, contudo os obstáculos para a efetivação do debate eram grandes, e a mobilização para superá-los, pouca.

Acompanhar as atividades em sala de aula se mostrou um caminho pouco viável, pois não se sabia quando os professores iriam abordar a temática de história

¹² Vale ressaltar aqui que ao longo da pesquisa foi diminuindo sensivelmente as vezes em que os professores demonstravam desconhecer a lei. Nos dois últimos anos de pesquisa, já não encontrávamos nenhum que afirmava desconhecer-la, mas as dificuldades para incluí-la em sala de aula persistiram.

da África e cultura afro-brasileira, uma vez que esta não constava no planejamento. Por outro lado, a participação nos cursos de formação continuada de professores e o contato maior com esses indicavam que, muitas vezes, era uma situação em sala de aula – uma atitude expressa de racismo por parte de algum aluno – que provocava a abordagem das relações étnico-raciais, outras vezes, era a participação do professor nesses cursos que motivava a elaboração de alguma atividade a ser realizada em alguma semana temática na escola, como evento comemorativo da cultura popular ou mesmo, a semana da consciência negra, em novembro.

Não foi possível observar as abordagens improvisadas, ou motivadas por eventos ocorridos em sala de aula, pois nenhum estabelecimento de ensino nos permitiria observar todas as aulas de uma determinada turma à espera de um ato racista que provocasse a discussão, assim, esses casos só foram apreendidos por meio de relatos de professores. No entanto, as salas de aulas de cursos de formação e os congressos, seminários, e demais eventos, mostram-se espaços privilegiados de observação, nos quais era possível acompanhar a construção de propostas curriculares e de conteúdos a serem abordados, assim como captar as dificuldades que os professores tinham em trabalhar com as temáticas, os materiais didáticos e fontes de informação a que recorriam, assim como descobrir alguns eventos ocorridos em classe que pudessem ser observados.

Em todos os espaços circulados, em maior ou em menor grau, encontramos certa resistência por parte dos professores da rede em relação à pesquisa. Os posicionamentos sempre se revelavam defensivos, pois muitas vezes eu era vista como uma espécie de “espiã” ou fiscal das ações de implantação da Lei. Em outros momentos, me enxergavam como colega ou uma especialista, e, portanto, capaz de oferecer formação para os professores daquele estabelecimento de ensino ou de indicar material e formas de se trabalhar com a temática étnico-racial.

Em termos metodológicos, essas tensões tiveram impactos na captação dos dados da pesquisa, não nos sendo foi possível circular por todos esses espaços, além de somente poucos atores se disponibilizaram a conceder entrevistas formais. A negativa nunca era explícita, inicialmente diziam que sim, davam-me e-mails com o contato, e depois nunca respondiam ao pedido. Alguns levaram-me nas escolas para ver as atividades em momentos especiais, mostravam-me a atividade, mas se esquivavam de falar sobre elas.

Mesmo formadores, ou pessoas ligadas à academia me concediam entrevista, mas colocavam algum tipo de dificuldade para seu registro, havia pedidos para que ela não fosse gravada, narravam-se atividades, mas sem identificar o local onde elas haviam ocorrido, usando, por vezes o recurso de “agora não lembro o

nome da escola, mas me passa um e.mail que eu respondo” e nunca respondendo.

Nesse sentido, investiu-se em outros métodos de pesquisa, especialmente na observação participante dos cursos de formação (fossem na academia, fossem em ONGs, fossem em espaços da administração pública) das palestras¹³ e de algumas práticas em escolas. A partir das reações da platéia, das questões que eram levantadas em debates, dos discursos proferidos, da circulação desses sujeitos nesses espaços, e principalmente nas conversas informais travadas nos cafés, nos horários de intervalo, nas caronas concedidas, ou seja, nas interações cotidianas é que atingimos grande parte das informações aqui apresentadas.

A informalidade neste campo foi o grande aliado que nos permitiu estabelecer algum tipo de interação com esses sujeitos, pois, nesses momentos, eu deixava de ser uma “espiã”, ou uma “avaliadora”, ou ainda uma “especialista” e conseguia me transformar numa interlocutora e através desse diálogo ir me inteirando desse universo.

Muitos dos meus interlocutores no campo solicitaram que não fossem identificados, outros, não me fizeram esse pedido formal, mas apenas conversaram comigo em situações informais, recusando-se a participar daquelas mais formais. Portanto, recorreremos ao uso de pseudônimos a fim de não identificar professor, diretor, coordenador pedagógico ou escola frequentada, apenas citamos as disciplinas que ministram e as regiões da cidade em que ficam as instituições na medida em que essas informações fossem relevantes. No entanto, as pessoas que concederam entrevista formal são identificadas, além daquelas que mesmo falando apenas informalmente permitiram sua identificação. Esses casos envolvem mais gestores, professores de cursos de formação e alguns professores e voluntários em escolas.

Se a presença do antropólogo em campo nunca é neutra, no caso desta pesquisa a interferência foi muito significativa, pois o fato de estar na escola alterou o comportamento dos sujeitos, por exemplo, alguns professores incluíram aulas sobre o tema depois de conversarem comigo, um diretor deu maior visibilidade à atividade desenvolvida por uma classe para me dizer que a escola, como um todo, estava implantando a Lei. Mais do que isso, muitas vezes esse professores tentavam me transformar em fonte de informação, com perguntas sobre quais conteúdos abordar, com e quando.

O problema da falta de institucionalização da implantação da Lei 10.639 também acarretou em outra reformulação do projeto inicial. Se antes, prevíamos

¹³ Fez-se uso da prática de gravar as falas dadas em palestras e seminários públicos para uso como material da análise.

circunscrever a observação ao município de São Paulo, devido à falta de um projeto claro de formação continuada por parte do governo municipal, e do governo estadual entre 2007 e 2009¹⁴, expandimos o campo ao município de Várzea Paulista, no qual encontramos um curso oficial oferecido pela prefeitura.

Nesse sentido, as fontes de dados desta pesquisa se constituíram de:

- a) Material Didático e paradidático produzido, tanto pelo governo em seus três níveis, quanto pela iniciativa privada, para a implementação da Lei 10.639;
- b) Observação de cursos de formação e formação continuada de professores oferecidos tanto pelas secretarias de educação, quanto por entidades privadas e organizações não governamentais;
- c) Observação de Congressos, Seminários, Encontros e demais eventos cujo intuito era discutir a Lei 10.639, ou o Ensino para as relações étnico-raciais;
- d) Observação de atividades realizadas em escolas como semanas de cultura, dia da consciência negra etc;
- e) Levantamento e análise de documentos, projetos e avaliações produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), ou pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) a respeito da educação das relações étnico-raciais.

A tese está dividida em três capítulos. Em “Modos de Ser: religião, cultura e identidade”, procura-se discutir os conceitos de diferença, desigualdade e igualdade, como isso se articula com o multiculturalismo e as interpretações pós-modernas de identidade, visando compreender seus impactos na educação, principalmente a partir do momento em que a identidade cultural se torna elemento central na articulação do movimento político em busca de acesso a direitos. Num segundo momento, mostraremos como as religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé, assumem papel importante na construção do afro-brasileiro.

Já em “Modos de fazer: a Lei 10.639 e o ensino de história africana e afro-brasileira”, exploraremos a construção de um saber afro-brasileiro para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Quais são os materiais didáticos? Quem os produz? Quais são as fontes de informação e os conceitos que estão por trás dessas propostas pedagógicas?

¹⁴ Em 2010 foram pensados e organizados cursos de formação pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e pelo Centro Paula Souza, responsável pelas Escolas Técnicas Estaduais. Apenas em 2011 esses cursos se efetivaram como será visto mais adiante em detalhes.

Por fim, no último capítulo, “Modos de interagir: cursos de formação de professores e as práticas escolares” apresentaremos as práticas em sala de aula, seja nos cursos de formação de professores, seja nas escolas de ensino básico., como pensadores e articuladores da Lei e suas Diretrizes interagem com os professores do ensino fundamental e médio e os conflitos advindos dessa interação e da abordagem dos conteúdos sobre as religiões afro-brasileiras.

Capítulo I

Modos de “ser”: religião, cultura e identidade

1.1 Diversidade, Igualdade e Diferença

Nos últimos anos, tem-se observado um crescente uso político dos termos diferença, diversidade e igualdade, principalmente em circunstâncias em que a identidade é utilizada para acessar direitos. Muitas vezes, esses termos são usados quase como sinônimos, diferença e diversidade são frequentemente intercambiáveis, e ambos são utilizados para produzir a igualdade entre os diferentes.

Neste capítulo, buscaremos formular conceitualmente como esses termos serão tratados neste trabalho e, numa segunda parte, entender como as religiões afro-brasileiras foram mobilizadas em diferentes momentos para a construção de diferenças, diversidades e, também, em certa medida, igualdades.

O dicionário da língua portuguesa Houaiss define diferença, diversidade e igualdade, respectivamente, como:

s.f. **1** falta de semelhança, desigualdade <há d. entre os desenhos>, < percebe-se uma leve d. na atenção que dá aos filhos> antônimo de igualdade **2** alteração <d. de atitude na última semana> antônimo de manutenção **3** falta de harmonia; divergência <de opiniões> antônimo de concordância.
s.f. **1** qualidade do que é diferente, variado; variedade, antônimo de uniformidade.
s.f. **1** fato de não apresentar diferença quantitativa <i. de salário> antônimo de diferença **2** uniformidade; estabilidade <i. de pulso> antônimo de inconstância.

As definições do dicionário nos ajudam a perceber porque muitas vezes

diferença e diversidade aparecem nos discursos de maneira intercambiável, ou porque esses mesmos discursos “jogam” com a naturalização da oposição entre “diferença”, como desigualdade, e “igualdade” para propor a construção de outra forma de se produzir a última. Contudo, propomos voltar nossa atenção à perspectiva dos estudos culturais e entender como estes articulam diversidade, diferença e igualdade com o conceito de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva em seu texto presente no livro *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (2009) aponta que, nos últimos anos, questões levantadas pelas discussões multiculturais e da diferença ganharam expressiva importância na teoria educacional crítica e, mesmo na esfera pedagógica oficial, onde ocupam o espaço de temas transversais e são reconhecidas como “legítimas questões de conhecimento” (Silva, 2009:73).

O mesmo autor nos chama atenção para o fato de que essa discussão é feita sem a elaboração de uma teoria da identidade e da diferença. Isso, em sua argumentação, ocorre porque o multiculturalismo visto “apoia-se em um vago e benevolente discurso à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (Silva, 2009:73), limitando-se a explicitar a existência da diversidade, mas sem realizar uma crítica política da identidade e da diferença.

O problema dessa abordagem, que se limita a reconhecer a necessidade de se tolerar a diversidade, é que não explicita o jogo político e as disputas de poder que estão por trás das construções identitárias e das diferenças. Trabalhar com o multiculturalismo na pedagogia para o combate ao racismo só faz sentido e só atingirá seus propósitos, se levarmos em conta que “Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.” (Silva, 2009:96)

Silva afirma que a perspectiva da diversidade que vem sendo trabalhada, os conceitos de identidade e diferença acabam se naturalizando, essencializando, como dados da realidade “diante dos quais se deve tomar posição” (2009:73). E se questiona se a adoção de uma atitude liberal diante da proposta de reconhecer e celebrar a diferença e a diversidade são suficientes para a produção de uma pedagogia crítica.

O autor parte, então, para a definição desses conceitos que gostaríamos de recuperar em parte aqui.

Ao definir aquilo que é, em consequência, também anuncia aquilo que não é, nesse sentido identidade e diferenças andam juntas. Contudo, como aponta Silva

(2009:76), na perspectiva em que são correntemente tratadas, a diferença ocupa espaço da variável dependente, enquanto a identidade é tomada como referencial, ou seja, aquilo que somos é visto como norma que serve de parâmetro para avaliar o que não somos.

O autor propõe que olhemos para esses conceitos como variáveis mutuamente determináveis, ou seja, que entendamos a diferenciação como um processo a partir do qual tanto identidade quanto diferença são construídas.

Indo além, Silva, afirma que “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são resultado de atos de criação linguística” (2009:76). E ao dizer isso, nos chama atenção para o fato de que, como criações linguísticas não são dados da natureza, fatos essenciais, colocados na nossa frente, para serem vistos, reconhecidos, respeitados ou tolerados. Identidade e diferença são ativamente produzidas nas relações sociais e culturais.

Só que sua produção não se dá num ambiente de relações simétricas, suas configurações são disputadas palmo a palmo por grupos sociais assimetricamente situados que visam, através delas, atingir acesso privilegiado a bens e direitos.

Nessa disputa, muitas vezes, as representações identitárias hegemônicas se colocam no lugar da norma, provocando uma hierarquização entre as diversas identidades e diferenças. Não se pode esquecer, como aponta Silva (2009), que normalizar é um processo de manifestação de poder no campo das identidades e diferenças. Selecionar uma identidade “normal” significa elegê-la como parâmetro positivo, a partir do qual, todas as outras estarão submetidas, geralmente de forma negativa.

O processo de formação da identidade, e da diferença, oscila entre dois polos, de um lado encontram-se forças que tendem a fixar e estabilizar a identidade, e do outro, forças que tendem a desestabilizá-la.

Autores da teoria social, pós-estruturalista, como Babah (2007) e Hall (2006), vêm buscando entender esses fenômenos que fixam e desestruturam a identidade em diversas dimensões como a de Gênero, Étnico-raciais, Nacionais. Gostaríamos de recuperar aqui a reflexão acerca das identidades nacionais e étnico-raciais.

A nação, como definiu Anderson, é uma comunidade política imaginada – “imaginada porque mesmo os membros das mais minúsculas das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (2008:32).

As nações vão se diferenciar, então, pelo “estilo [em] que são imaginadas” (Anderson, 2008:33). Essa imaginação da nação será sempre limitada porque as

fronteiras são finitas, e não há como uma nação abarcar toda a humanidade, a nação é soberana porque foi pensada no contexto do iluminismo e da liberdade do Estado Soberano, e ela é uma comunidade porque se pensa, em seu interior, “como uma profunda camaradagem horizontal” (2008:34).

As identidades nacionais, nesse contexto, mobilizam mais aspectos essencializantes do que destotalizantes da construção identitária. Na construção dessas “comunidades imaginadas”, não raro, recorre-se a mitos fundadores para produzir as ligações sentimentais afetivas que produzem a sensação de existir algo, original e ancestral, que liga as pessoas e lhes dá sensação de pertença.

A língua é identificada por Anderson (2008) como um desses elementos, mas a condição nacional também pode ser associada a outros como raça, cor de pele, parentesco etc.

Raça, nos dizeres de Brah “atua como marcador aparentemente inerradicável da diferença social” (2006:331). A experiência, para Brah (2006), não reflete uma realidade pré-determinada, mas é uma construção social, um processo de significação, é o lugar da formação do sujeito. O etnicismo define a experiência dos grupos racializados pela diferença cultural e a coloca como instância privilegiada de produção de significado a respeito da vida social.

No caso do Brasil, a ideia de raça é central para a construção da Nação. Não é por acaso que o mito fundador de nossa nação é chamado de “*Mito das três raças*”. Prevaleceu, entre nós, uma forma mestiça de imaginar a nação, como se fôssemos resultantes biológica e culturalmente do encontro entre o português colonizador, do negro africano escravizado e do, ora bom, ora mau “selvagem”, indígena autóctone.

No campo das artes, os integrantes do movimento modernista, inspirados pelo interesse do escritor suíço Blaise Cendrars, abandonariam o “puro vanguardismo internacionalizante” e construiriam uma saída simbólica para a questão da unidade nacional ao inventarem uma imagem do Brasil que incluísse negros e indígenas. Assim, o Movimento Modernista ajudou a criar uma moda naturista na alta sociedade paulistana que produziu um orgulho pela nossa “excentricidade”, pelas “coisas brasileiras”. (Vianna, 1995)

No campo do pensamento social brasileiro, Gilberto Freyre não foi o primeiro, nem o único a trabalhar com esse ideal de mestiçagem, no entanto, sua obra, em especial *Casa Grande e Senzala* (1977) e *Sobrados e Mucambos* (1968), ficou marcada como paradigmática da elaboração teórica desse ideal.

Antonio Sergio Guimarães sintetiza precisamente a abordagem de Freyre na apresentação que faz do livro *Tirando a máscara*, organizado por ele e Lynn Huntley

(2000:21):

Para Freyre: (a) o negro foi um elemento constituinte e decisivo na formação da civilização brasileira; (b) as relações entre brancos e negros foram sempre íntimas, carregadas de afeições, ainda que às vezes violentas e brutais; (c) nossa estrutura social, marcada pelo paternalismo, ainda que tenha evoluído para um certo aristocracismo político, permitiu a democratização das relações raciais, justo ao contrário dos EUA, que evoluiu no sentido de uma democracia política e de um aristocracismo racial. (2000:21)

A partir de Freyre, a mestiçagem se transforma no elemento que pacifica os antagonismos nacionais; as singularidades de cada segmento que forma a sociedade brasileira passam a conviver mediante o equilíbrio precário que nos transforma em brasileiros, não em negros, brancos ou indígenas, pois misturados seríamos um pouco de cada, e as diferenças deveriam ser procuradas em outras esferas da vida social.

Pesquisas empreendidas por autores como Donald Pierson e Marvin Harris entre os anos de 1940-60 reafirmaram a tese da democracia racial brasileira afirmando que: “cor” e “aparência” (fenótipo) são mais importantes do que “raça” (genótipo); que “cor” é de uma categoria nativa que se expressa através de um contínuo e é no interior desse contínuo, somado a outro de prestígio social, que se organiza a polarização entre branco e negro; que embranquecimento está associado à ideia de ascensão social e aculturação de negros e pardos; a discriminação racial, quando existe, é uma manifestação individual e não coletiva, não se constituindo assim em racismo; e que a variável classe seria mais significativa na produção de discriminação do que raça (Guimarães e Huntley, 2000).

O castelo de areia da democracia racial brasileira foi logo questionado, nas décadas de 1950-1960, quando pesquisas que procuravam entender a singularidade brasileira, em busca de um antídoto universal contra o racismo, revelaram que ao contrário, havia, sim, racismo no país, contudo ele possuía características diferentes das então reconhecidas¹⁵.

Esse é o período de obras como as de Florestan Fernandes – *Branços e Negros em São Paulo*, em conjunto com Bastide (2008), e *A Integração do negro na sociedade de classes* (2008), nas quais o autor tentou explicar o preconceito racial como uma herança da ordem oligárquica escravocrata anterior, nos dizeres de Guimarães, “Foi a partir da comparação entre as funções sociais de preconceito racial, antes e depois da abolição que Florestan o explicou, no presente, como uma

¹⁵ Para maiores informações sobre o Projeto UNESCO ver Maio, 1999.

tentativa das oligarquias dominantes de preservarem os privilégios de uma ordem social arcaica, baseada no prestígio de posições herdadas” (2005:83).

É dessa época também, o trabalho de Oracy Nogueira¹⁶ no qual o preconceito racial brasileiro vai ser diferenciado do norte-americano por se caracterizar como preconceito de “marca” e não de “origem”, ou seja, enquanto nos EUA, o que valeria seria a regra *one-drop rule*, bastando uma gota de sangue negro para ser considerado negro, no Brasil essa classificação variaria conforme maior ou menor presença de traços fenotípicos atribuídos à raça negra, como a tonalidade da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz.

Se, no plano intelectual, havia questionamento a respeito da noção de brasilidade baseada numa suposta harmonia racial, não encontramos o mesmo no plano do senso comum. O racismo brasileiro, quando não negado claramente, ao menos é considerado “menos violento” que o norte-americano ou o sul-africano. Ou seja, negação da existência do racismo, ou pelo menos a afirmação de que o Brasil não seria um país tão discriminador quanto os EUA, ou a África do Sul, permanecia forte no senso comum.

O senso comum, mais do que conclusões úteis a que qualquer um que esteja em sã consciência pode chegar, é na verdade, segundo Geertz, “um corpo organizado de pensamento deliberado” (2003:114), e este senso comum, e especialmente o bom senso que deriva dele, não é aquilo que uma mente pode apreender espontaneamente da experiência, desde que livre de artificialismo, mas antes “aquilo que uma mente repleta de pressuposições conclui”(2003:127).

Não se pode ignorar a força que o senso comum possui de explicar os fatos da vida em seu âmago, seu poder de construir verdades. Ele é outra instância poderosíssima, como a ciência, de construção de verdades em nossa sociedade.

A saída simbólica para a inclusão dos negros e indígenas na nacionalidade brasileira, elaborada pelo movimento modernista nos anos de 1930, permanece ativa no senso comum da nação. O problema é que, essa saída, como bem aponta Guimarães (2000), inclui negros e indígenas como marcos de brasilidade, mas não como cidadãos.

No final da década de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU), com a

¹⁶ Nogueira, Oracy. “Atitude de alguns anunciantes de São Paulo em relação os empregados de cor”. In: Sociologia. São Paulo, IV (1), 1942; Nogueira, Oracy. “Relações raciais no município de Itapetininga”. In: Bastide, Roger e Fernandes, Florestan (orgs). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo*. Editora Anhembi Limitada, 1995.

Esses conceitos de “preconceito de marca” e “preconceito de origem” foram aprofundados mais tarde na obra *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais* de 1985.

proposta de construir uma consciência negra, faz da contestação do “Mito da Democracia Racial” uma de suas bandeiras.

O MNU não foi a primeira organização social negra de combate ao racismo e inclusão do negro na sociedade brasileira. Antes dele podemos citar pelo menos dois movimentos de âmbito nacional, a Frente Negra Brasileira (FNB), da década de 1930, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), da década de 1940-50. Contudo, esses movimentos não promoveram um processo de crítica à mestiçagem da mesma ordem que o MNU fez nos anos 1970 e 1980.

Hofbauer (2006) aponta que a FNB construiu um discurso antirracista e reivindicatório da plena integração do negro na sociedade brasileira afirmando a brasilidade deste. O alvo eram os imigrantes estrangeiros que concorriam diretamente com os negros, e muitas vezes em vantagem, pelos empregos.

A FNB via a si mesma como “(...) uma organização de autodefesa e de autoajuda para um grupo social identificado como ‘raça negra’” (Hofbauer, 2006:350). Porém, chama atenção que a FNB tinha uma proposta de ação antidiscriminatória que não se mobilizava em torno de uma referência cultural negra ou africana, tratava-se mais de um movimento que visava mudar a situação de exclusão e marginalização do negro no mercado formal de trabalho. Por isso, como aponta Santos (2005), a escolarização formal foi eleita por esse movimento como uma espécie de “2ª abolição”, a que realmente permitiria sua ascensão social.

Hofbauer (2006) mostra que a construção da identidade negra elaborada pelos fretenegrinos articulava os conceitos de raça e cultura de maneira semelhante aos autores evolucionista do século XIX. Cultura era usada como sinônimo de Civilização, algo desejável e possível de ser alcançado pela educação.

Ainda, como aponta Hofbauer (2006), os fretenegrinos admitiam a existência de raças e uma hierarquização entre elas. Assumiam uma correlação entre Raça e Cultura na qual raças inferiores corresponderiam a culturas mais atrasada e vice-versa. Apesar disso, essa diferença do ponto de vista biológico cultural não representava uma impossibilidade às raças inferiores de atingirem o grau de civilização das superiores; pois a ideia de evolução também se fazia presente, e essa, por meio do processo educativo formal, por exemplo, permitiria que o negro atingisse o mesmo nível civilizatório que o branco, justificando por que o acesso a escolarização podia ser entendido como uma 2ª abolição.

(...) A FNB apontava que em um processo de ‘aprendizado cultural’ poderia elevar ‘a raça negra’ ao nível das ‘raças adiantadas’. Manifestações como o samba, capoeira e as diferentes formas religiosas de matriz africana não eram tidas como tradições

genuinamente negras, mas práticas a serem superadas com o decorrer do tempo (Hofbauer, 2006:358)

A construção de uma identidade negra *suis generis*, baseada num passado africano ou numa cultura negra não foi a saída proposta pela FNB. Visava-se a “integralização absoluta completa do negro em toda vida brasileira – política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática” (Santos, Arlindo Veiga Santos, *apud* Hofbauer, 2006:355). E, nesse sentido, os fretenegrinos estavam preocupados em “educar” os negros em relação às suas vestimentas, ao vocabulário empregado, e a combater, denunciando como hábitos atrasados que deveriam ser superados, as reuniões de samba, de capoeira e as expressões religiosas de matriz africana – especificamente a umbanda em São Paulo, onde a FNB se formou e mais atuava.

A escravidão foi reinterpretada pela FNB de forma a minimizar seus horrores. Claramente se entendia que não havia o quê justificasse a sua existência no passado recente da nação, mas o negro tinha, por seu lado, “passado por cima” disso e desde o início atuou na construção do país. Palmares foi eleito o principal símbolo dessa construção uma vez que a FNB enaltecia Zumbi e o Quilombo que esse chefio como o primeiro passo dado em direção à liberdade política do, então, Brasil Colônia. E o dia 13 de maio era considerado pelos fretenegrinos como uma vitória de toda nação brasileira, e não apenas do negro, já que a abolição da escravidão representava o progresso da nação.

Percebe-se, assim, que o discurso da FNB se alinhava, perfeitamente, à concepção mestiça de nação presente tanto na obra de Freyre, quanto no projeto modernista de 1922. Não havia, para os fretenegrinos, motivos para a exclusão do negro dessa sociedade e sua integração definitiva passava pela possibilidade de se modernizar, ou ainda “civilizar-se”, através do acesso à educação escolar e profissional formal. A FNB acabaria em 1937 com o advento do Estado Novo.

Em meados da década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), outro movimento social negro com atuação mais ampla no cenário nacional, surge propondo posições diferenciadas daquelas adotadas pela FNB em relação à cultura negra, na medida em que elegia como uma de suas bandeiras a construção de uma identidade negra própria, que ressaltasse sua especificidade cultural e valorizasse sua estética.

Idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, antigo integrante da FNB, o TEN tinha como objetivo a valorização do negro através do teatro. Sua proposta era promover a cidadania por meio da alfabetização do ator negro,

recrutado entre favelados, empregadas doméstica, operários e modestos funcionários públicos. Os textos interpretados falavam do negro, sua cultura e formas de vida, além disso, foi o TEN uma das primeiras organizações que promoveu um concurso de beleza negra, valorizando uma estética até então associada ao feio ou ao ruim.

A educação formal também era vista, pelo TEN, como uma das vias de ascensão social do negro. Na coluna “Nosso Programa” da primeira edição do jornal *O Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro* ¹⁷, Abdias do Nascimento escreveu que era necessário “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares” (*apud* Santos, 2005:23).

O posicionamento do TEN, segundo Hanchard (2001), estaria exatamente no local de passagem entre uma concepção de combate ao racismo a partir de um discurso nacionalista, cujo foco estava muito voltado para a questão da inclusão no mercado de trabalho, daí a defesa do negro como brasileiros em contraposição aos trabalhadores brancos imigrantes; e uma concepção de combate ao racismo em que a construção de uma consciência pautada na ideia de negritude que marcaria o MNU nos anos 1980.

Formado por negros egressos do sistema educacional superior, e que, mesmo assim, não atingiram a inserção no mercado de trabalho esperada, o MNU abandona o discurso nacionalista e essencialmente voltado para a inserção no mercado de trabalho. O combate ao racismo passa a articular um discurso cujo alvo é a desconstrução do “Mito da Democracia Racial”.

Com o MNU, o movimento negro nacional, aproxima-se dos movimentos políticos e culturais negros em outros países, em especial dos EUA, inserindo-se no contexto daquilo que Gilroy (2001) chamou de *Atlântico Negro*. A Negritude, nesse cenário, transforma-se na pedra angular para celebração do negro e construção com a alteridade com o ocidente branco (Hanchard, 2001).

Vários foram os elementos que permitiram essa mudança de posicionamento do movimento negro segundo Hanchard, a entrada dos negros na universidade, a formação de uma nova esquerda, no cenário político brasileiro, que começa a reconhecer a existência do racismo como forma de produção da desigualdade para além das questões de classe, a distensão política da ditadura que permitiria a

¹⁷ *O Quilombo* foi um jornal editado por Abdias do Nascimento entre os anos de 1948 e 1951. Seu objetivo era divulgar as ideias do TEN para a opinião pública em geral. Para mais informações ver Nascimento, 2004.

organização desses movimentos e o *Black Soul*. Este, inclusive, seria na época um dos vários fenômenos da diáspora africana que permitiriam aos afrodescendentes de um determinado contexto nacional e cultural se apropriarem de algumas formas simbólicas e materiais de outros contextos nacionais e culturais

Até os anos 70, as formas culturais negras que mais serviam para construções coletivas de consciência racial eram aquelas que emergiam das escolas de samba e dos cultos religiosos. A referência eram sempre a brasileira, pouco a africana. A proliferação dos bailes *afro soul* em São Paulo e Rio de Janeiro, como aponta Fry (*apud* Hanchard, 2001:134) foi exemplar de uma nova forma de produção de símbolos étnicos, de acordo com as experiências sociais mais amplas que o contexto nacional.

É um movimento estético cultural de ressignificação e reinterpretação do lugar conferido ao negro na sociedade e na cultura nacional e global e, ao mesmo tempo, um movimento político que combate o racismo presente nas estruturas sociais e nas relações cotidianas (Costa, 2006:134)

Dessas experiências que emergem das ações do MNU e dessa proposta de construção da consciência negra baseada num combate sistemático da ideologia da mestiçagem e da aproximação de experiências socioculturais do *Atlântico Negro* começa a ser elaborada uma nova forma de interpretação da cultura e identidade negra que subsidiará uma série de conquistas, no plano legal principalmente como veremos mais adiante.

O corpo, como observa Costa, é central nesse processo de recuperação, é na articulação do corpo negro com a ideia de africanidade que se constrói, ainda que vagamente, a “cultura negra”. Exemplos desse processo são os salões étnicos, o *funk*, o *soul*, o *hip hop* e os “blocos afros” de Salvador como o *Ilê Ayê* e o *Ara Keto*.

Cultura negra é uma denominação genérica para todo tipo de manifestação cultural relacionada com as diferentes formas de resistência da população negra contra o racismo. A ideia de identidade negra, por sua vez, não diz respeito a uma forma de vida específica ou a alguma referência estética particular. Trata-se de uma alusão a um tipo de consciência política, qual seja, a assunção pública do antirracismo, que pode assumir naturalmente formas culturais muito diversas (2006:144)

O que se vê aqui é o florescimento de uma nova proposta de interpretação da nação, a partir do questionamento do “Mito da Democracia Racial”, na qual a mobilização identitária nos discursos políticos, em certa medida, afasta-se de uma elaboração nacionalista, pautada numa forte ideia de origem e caminha em direção

à articulação identitária mais variável, sem um núcleo fixo estável.

Não se entenda aqui que não haverá nessa proposta elementos essencializadores, nem que esse processo é tranquilo, sem tensões. Ao contrário, os processos identitários sempre carregam vetores essencializadores e vetores destotalizantes, e no caso da cultura afro-brasileira o desafio de interpretar essas forças é sempre muito instigante na medida em que os mesmos símbolos são utilizados para essencializar ou para reformular.

O que queremos aqui é chamar a atenção para o fato de que essa nova proposta étnica que começa a ser gestada com o MNU, mas que tem desdobramentos ao longo dos anos de 1980, 1990 e primeira década do século XXI, aproxima-se daquilo que Hall chama de “novas identidades”. Em oposição a formas identitárias como a nacionalidade ou pertencimento rígido a determinado grupo étnico que supõe identidades essencializadas, essas “novas etnicidades” se constroem na articulação móvel das diferenças. Nas palavras de Costa: “É precisamente na articulação dessas diferenças – todas elas móveis, cambiantes, construídas no momento de sua manifestação discursiva – que o sujeito da resistência antirracista pode se constituir” (2006:113).

O conceito de “novas etnicidades” de Hall nos remete novamente à discussão inicial que elaboramos a respeito da diferença, e como ela se constrói no jogo político identitário. A análise proposta por este autor parte da história dos movimentos antirracistas do Reino Unido na década de 1960. Inicialmente, esses movimentos cunharam o termo *Black* para representar uma experiência comum de marginalização e das práticas racista dominantes, e a partir disto reivindicaram para si o direito à produção de sua própria autorrepresentação. É a fase que o autor classifica como “Campo das relações de representação”, em contraposição a um segundo momento, quando essa resistência antirracista estabeleceu diálogos com os estudos feministas, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Esses diálogos alteraram profundamente os movimentos antirracistas, que segundo Hall, perderam a sua inocência e viram que o termo *Black* como uma construção política e cultural “não pode ser fundada num conjunto de categorias raciais fixas de natureza transcultural ou transcendental ou que encontre suporte na natureza” (Hall, 1996:443 *apud* Costa, 2006:113).

A consequência disso foi o reconhecimento do descentramento do sujeito e a busca pela construção da identidade a partir do “jogo da *différence*”.

Trazendo isso para o contexto brasileiro, a contestação do discurso nacionalista homogeneizante presente na mestiçagem a partir de outro que procura demonstrar as relações existentes entre a formação da nacionalidade e questões

como racismo e produção de desigualdades, fez com que, nas palavras de Costa, “(...) a nação brasileira, monocultural em sua festejada mestiçagem, se transformasse numa sociedade extremamente plural e diversa” (2006:133).

Vive-se atualmente no Brasil um embate entre propostas de interpretação da nação. De um lado, um grupo que defende que a utilização do termo raça para explicitar o fato de que esse termo é uma construção social que atua produzindo hierarquias e desigualdades. Assim sendo, Costa demonstra que, para os estudos raciais, se a polaridade branco/“não branco” estrutura o acesso às oportunidades sociais, essa mesma polarização deveria ser assumida em termos de identidade cultural e política por todos os “não brancos”. “Caberia, assim, a todos ‘não brancos’, no Brasil, absorver a cultura afro-brasileira e o legado do *Atlântico Negro*, construindo assim, sobre essas bases, sua ‘verdadeira identidade racial’” (2006:2007).

Por outro lado, há um grupo que se coloca radicalmente contra essa posição, defendendo que a adoção por parte do Estado de políticas públicas de ação afirmativa pode provocar uma reengenharia racial na sociedade brasileira. É como se estivéssemos construído “uma retórica cuja motivação maior se encontra no desafio de reinventar ou de deixar que se reinvente ‘raça’ no Brasil, acreditando-se ser essa a melhor da luta contra o racismo” (Grin, 2005-2006: 41). Nesse processo, a identidade está sendo instrumentalizada e a cultura reificada.

A educação talvez seja um dos espaços sociais onde esse embate se apresenta de forma mais explícita. Talvez porque a adoção de políticas públicas de ação afirmativa tenha ganhado maior expressão nos meios de comunicação de massa com a adoção de cotas para a entrada na universidade pública, e isso tenha causado um debate acalorado nessa primeira década do século XXI, talvez, porque, como já vimos, o acesso à educação formal sempre foi uma reivindicação dos movimentos sociais negros.

A Lei 10.639 é, sem dúvida, mais um elemento do campo educacional que trás esse debate “à baila”. Entendemos que a análise do papel assumido pelas religiões afro-brasileiras no processo de implantação desta Lei, assim como na produção de material didático e paradidático, nos cursos de formação e formação continuada de professores e nas práticas observadas em sala de aula nos permite compreender melhor como a diversidade, a igualdade e a diferença estão atuando no espaço escolar articulando esse confronto de representações de nação.

A pergunta que deve estar passando agora pela cabeça do leitor talvez seja “mas por que mobilizar as religiões afro-brasileiras para entender o ensino de história da África e cultura afro-brasileira no ensino básico com vista ao combate ao

racismo?” procuraremos responder essa questão no próximo tópico deste capítulo.

1.2 Candomblé e Umbanda: caminhos para a construção de uma cultura afro-brasileira

Tomando como paradigmática as trajetórias de consolidação e de legitimação do candomblé e da umbanda, tanto como religiões quanto como objetos de estudos das ciências sociais no Brasil, percebe-se que há um entrelaçamento dessas trajetórias com as formulações a respeito da cultura negra, e da própria cultura brasileira.

Nessa parte do texto, procuraremos, através da recuperação de alguns pontos importantes levantados pelos estudos a respeito das religiões afro-brasileiras, demonstrar o papel que essas ocupam na construção de uma percepção de cultura afro-brasileira que, como veremos adiante, são mobilizadas, em diversos momentos, pela aplicação da Lei 10.639.

A antropologia se estabeleceu no cenário acadêmico brasileiro através de duas linhas de pesquisa: o estudo das populações indígenas, por um lado, e os estudos afro-brasileiros do outro (Silva, 2002). Ambas as linhas de pesquisa inaugurais desta ciência já nos dão as pistas de nossas duas alteridades por excelência, o negro e o índio.

A tradição de estudos indígenas, pode-se dizer, começou com os naturalistas estrangeiros e ganhou força com as expedições científicas do início do século XIX, depois da vinda da corte portuguesa para os trópicos. Já a tradição afro-brasileira começou mais tarde, já no final do século XIX, com os estudos do médico legista maranhense Raimundo Nina Rodrigues.

Autor polêmico, e por vezes paradoxal, Nina Rodrigues é lembrado como um dos fundadores da linha de pesquisa dos estudos religiosos afro-brasileiros, com a publicação de quatro artigos intitulados como *O Animismo fetichista dos negros baianos*, e publicados na Revista Brasileira, ao longo do ano de 1896.

Esta obra de Nina Rodrigues foi considerada uma “etnografia detalhada e verossímil da religião afro-brasileira, e seu autor, talvez o primeiro etnógrafo do Brasil urbano” (Fry e Maggie, 2006). No entanto, por sua adesão às interpretações raciais, que teoriza e defende a existência de diferenças ontológica e hierarquizantes entre as raças formadoras da nação brasileira, e por sua ação política, como médico legista e pesquisador, também ficou conhecido como um “autor maldito” (Schwarcz, no prelo).

Sua produção se deu num momento em que a intelectualidade brasileira entendia a ciência como uma espécie de “anjo tutelar da sociedade” (Corrêa, 2001), e tinha como questão central entender o brasileiro como povo e o país como nação¹⁸. Orientados pelos paradigmas do evolucionismo, os autores desta época, trabalharam com o problema da nação em locais, até então não muitos usuais, como na literatura, na política, ou ainda na religiosidade de grupos marginalizados da sociedade brasileira. Dentro dessa perspectiva a raça era o conceito-chave para todos, ainda que com ênfases diferentes, e ao qual todos os outros conceitos estavam subordinados, como aponta Corrêa: “Antes de ser pensada em termos de cultura, ou em termos econômicos, a nação foi pensada em termos de raça” (2001:41).

O animismo fetichista dos negros baianos, cujo subtítulo, posteriormente suprimido era *Ensaio de etnografia religiosa e de psicologia criminal*, foi definido pelo autor como:

(...) uma simples contribuição de nossa parte ao vasto problema da influência social exercida pelas raças negras no Brasil que há muito tempo chamou e mantém nossa atenção (...) Não ocultamos o pequeno valor destes estudos. Mas, por mais incompletos que sejam, temos a convicção de que eles ajudarão, ainda que numa frágil medida, a elucidação de graves questões sociais relativas ao nosso destino como povo em vias de formação (Nina Rodrigues *apud* Corrêa 2001:155)

Com seu texto sobre os rituais fetichistas dos negros baianos, Nina Rodrigues inaugurou uma linha de pesquisa antropológica, uma forma de relatar esse fenômeno religioso, marcada pela preocupação em explicitar uma minuciosa e

¹⁸ É importante ressaltar que esses autores estão atuando num contexto de institucionalização de uma ciência e de legitimação de um campo de saber acadêmico. Os estudos antropológicos iniciados nessa época não possuíam o mesmo significado que têm hoje. Por exemplo, havia nos textos de Silvio Romero e de Nina Rodrigues uma diferenciação no emprego dos termos etnologia e antropologia, enquanto o primeiro se referia à definição cultural dos grupos humanos, o segundo tinha seu significado fortemente ligado à biologia, e é com essa concepção de antropologia que Nina Rodrigues desenvolveu seus trabalhos.

severa documentação daquilo que foi observado em campo. A partir de Nina Rodrigues essa religiosidade tornou-se passível de ser observada seriamente pela ciência. (Silva, 2002).

Em *O animismo fetichista dos negros baianos*, Nina Rodrigues deu ao candomblé um tratamento não exótico, diferenciando-se assim do que até então havia sido escrito sobre esses cultos em jornais e revistas (Fry e Maggie *apud* Nina Rodrigues). Indo além, nesta obra, o autor estabeleceu uma agenda de pesquisa e questões que norteariam a área dos estudos afro-religiosos por anos, como: o destaque da importância do ambiente urbano para a consolidação das casas de culto; a distinção entre o modelo de culto nagô do modelo de culto banto e a suposta pureza e superioridade do primeiro em relação ao segundo; as formas minuciosas de descrição etnográfica desse fenômeno religioso e a importância da aproximação entre terreiros e elites na busca de proteção desses espaços de cultos.

Nos anos de 1920, o médico psiquiatra Artur Ramos, trabalhando na Faculdade de Medicina da Bahia, entra em contato com a obra etnográfica de Nina Rodrigues que lhe desperta o interesse pelos estudos religiosos afro-brasileiros. Em 1935, Ramos reuniu os artigos de Nina Rodrigues publicados na *Revista Brasileira* e edita *O animismo fetichista dos negros baianos* em forma de livro, retomando assim os estudos deste autor.

Ramos se identificava como um pesquisador de uma fase “pós-Nina Rodrigues” (Silva, 2002:89), mas discípulo do grande mestre. Propunha promover uma nova interpretação metodológica e a acrescentar dados etnográficos à obra deixada pelo médico maranhense. Para isso, expandiu o campo analítico dos estudos religiosos para além dos terreiros de Salvador, incluindo desde o catimbó do interior do Nordeste às macumbas do sudeste. E no plano analítico, substituiu o conceito de raça pelo de cultura como explicação do fenômeno afro-religioso, permitindo que este deixasse de ser visto, quase que exclusivamente, como marca de inferioridade intelectual e psíquica provocada pelo pertencimento racial.

Contudo, se por um lado critica a utilização do conceito raça, por outro, Ramos destaca a detalhada etnografia empreendida por Nina Rodrigues e aponta sua descrição dos cultos religiosos como “ponto de partida imprescindível ao etnógrafo de nossos dias, interessado no problema da raça negra no Brasil” (Ramos *apud* Silva, 2002:89).

Ao expandir sua análise para o sul do país, Ramos se apropria da distinção feita por Nina Rodrigues entre candomblés de tradição sudanesa e banto¹⁹,

¹⁹ Vale ressaltar aqui que os termos sudaneses, nagôs e iorubas são equivalentes.

reafirmando a superioridade do primeiro em relação ao segundo. Assim, os cultos sudaneses de Salvador, mais organizados, ricos em seus rituais, hierarquia e mitologia, seriam tomados como modelos, a partir dos quais se construiria uma hierarquia analítica indo do maior grau de pureza ao menor, na sequência: Candomblés Nagôs, Candomblés de Caboclo, Macumbas Cariocas e Paulista. Estas últimas descritas como pobres em sua mitologia, com rituais muito simples e pouca hierarquia, facilmente influenciadas pelas tradições jêje-nagô, pelo catolicismo e cultos ameríndios (Silva, 1995).

Ramos deixa como legados algumas análises como a distinção entre os cultos encontrados no norte e no sudeste do país; o entendimento da macumba e da umbanda como uma modalidade de culto afro-religioso “degradado” e o uso de conceitos como “aculturação” e assimilação” no lugar de raça para explicar essa diferenças, mostrando a aproximação desse autor com o culturalismo norte-americano. Mas talvez, sua maior herança tenha sido o empenho em tornar a antropologia, e os estudos religiosos afro-brasileiros, um campo legítimo de atuação acadêmica, e para isso destacou-se seu empenho para a publicação de obras nessa área, sua atuação na Faculdade Nacional de Filosofia ocupando a cátedra de antropologia e etnografia, e a criação, em 1941, da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia.

Como aponta Silva (2002), em seu artigo a respeito da construção e legitimação do campo de estudos afro-brasileiros, em paralelo às atividades de Ramos e da Escola Nina Rodrigues²⁰, Gilberto Freyre, em Recife, vinha buscando definir outras linhagens para os estudos afro-brasileiros, que não aquela que remonta a Nina Rodrigues. Para isso, contrapôs-se à Ramos na medida em que este possuía uma formação médica e psiquiátrica, enquanto que ele, Freyre, tinha graduação e pós-graduação na área de ciências sociais.

Na construção de sua linhagem, Freyre remonta a outros intelectuais, entre eles, José Bonifácio, Silvio Romero, Alberto Torres, Roquette-Pinto, João Batista Lacerda, René Ribeiro.

Não é justo dizer-se de Nina Rodrigues nem de Artur Ramos que foram pioneiros ou fundadores dos modernos estudos brasileiros de Antropologia Social, História Cultural e Sociologia [...] Têm outra origem os estudos que situam o negro africano e seus descendentes na vida e na cultura brasileira e no meio (ecologia) americano, ou tropical-americano, separando sua condição de

²⁰ A linhagem acadêmica advinda dos trabalhos de Ramos e seus discípulos ficou conhecida como Escola Nina Rodrigues pela explícita ligação do primeiro com o médico maranhense. Para maiores informações consultar Corrêa, 2001.

inferioridade social – a de escravo – da sua condição de raça. Nem fundaram aqueles mestre tais estudos com essa orientação nem os associaram a estudos humanísticos, sem prejuízo para sua autenticidade científica (Freyre, 1959:LXVIII *apud* Silva, 2002:91)

O embate entre Freyre e Ramos acaba por demarcar como aponta Silva (2002) duas grandes linhagens nos estudos afro-brasileiros entre as décadas de 1940 e 1960. De um lado, a religião não seria o foco das atenções, apenas mais um elemento para se entender as relações raciais e culturais no interior da sociedade brasileira, de outro, a religião como centro de seu enfoque, mostrando como essa seria importante para a compreensão da singularidade da cultura nacional. Vale ressaltar que esse momento marca, definitivamente, a substituição da teoria racial de Nina Rodrigues pelas explicações de cunho sociológico, inspiradas nos conceitos de aculturação da escola culturalista norte-americana, a partir da qual as religiões afro-brasileiras, principalmente o candomblé, a umbanda e a macumba, passam a serem analisadas sob a ótica do sincretismo e da decadência.

O estudo das relações raciais entre negros e brancos se consolidou como uma área quase que autônoma para a qual convergiam enfoques sociológicos, antropológicos e históricos. Já os estudos sobre a herança cultural religiosa africana no Brasil, nos quais o candomblé e outras expressões ocuparam o papel central, acabaram se consolidando como antropológicos ou etnográficos (Silva, 2002:93)

Ainda na década de 30, essas duas vertentes dos estudos afro-brasileiros foram responsáveis por organizar os dois primeiros Congressos Afro-brasileiros. O primeiro em 1934, realizado em Recife, foi organizado por Gilberto Freyre, contou com a participação de pesquisadores do grupo de pesquisa do Serviço de Higiene Mental de Recife, em especial seu líder Ulysses Pernambucano de Mello, que foi patrono do evento. O segundo ocorreu em 1937 na cidade de Salvador, e foi organizado por Edison Carneiro²¹, contando ainda com a presença de intelectuais como Aydano Couto Ferraz e Reginaldo Guimarães.

Para além da participação dos intelectuais, os dois eventos tiveram como característica relevante a presença da população afro-brasileira, em especial de personalidade importantes do mundo religioso afro-brasileiro, como a *ialorixá* Aninha do Ilê Opô Afonjá e do *babalaô* Martiniano do Bonfim²².

²¹ Edison Carneiro, jornalista baiano, que enfrentou grandes dificuldades para se inserir no meio acadêmico de então, dá continuidade aos estudos afro-religiosos, sendo inclusive considerado discípulo de Artur Ramos.

²² Martiniano do Bonfim foi importante *Babalaô* no universo religioso afro-brasileiro, sua legitimidade foi construída em cima de uma ideia fundamental neste universo religioso que é

A despeito de suas diferenças, os dois congressos tiveram um objetivo em comum, buscar legitimidade para o candomblé que ainda sofria grande perseguição por parte da polícia. Essa legitimidade seria conseguida a partir da transformação deste em religião, encontrando em sua manifestação traços legítimos de uma herança africana. A difusão desta ideia modificava o status do candomblé, transformando-o de seita fetichista em símbolo de uma herança cultural que contribuía para a formação da nação.

(...) os dois eventos tiveram em comum a preocupação pela busca da África, pela autenticidade, baseada na pureza da apresentação dos ritos, e pela presença do popular, não só em termos de traços culturais ou 'raciais' do povo a serem dissecados mas também da presença física de pessoas do povo entre os congressistas (...) No bojo geral do movimento que ressalta e valoriza a herança africana como importante fonte de identidade social e cultural do Brasil, tornava-se mister não só exaltar o africano mas popularizar a exaltação dessa herança (Dantas, 1988:193-194)

Se nos anos 30, como vimos no início deste capítulo, houve a construção de uma nova representação de nação, com a valorização da mestiçagem biológica e cultural do povo brasileiro e a exaltação de suas três matrizes: indígena, europeia e africana; no plano religioso, sem sobra de dúvida, há o início do processo de uma nova representação do candomblé que deixará de ser exclusivamente pensado como feitiçaria e símbolo do atraso da nação, e ganhará certa legitimidade como expressão genuína de nossa matriz africana²³.

Entender o processo pelo qual o candomblé deixa de ser considerado mera feitiçaria e se transforma em herança nacional é o foco do livro *Fetishes and Monuments: Afro-Brazilian Art and Culture in the Twentieth Century* de Roger Sansi (2007), e aqui, procuraremos recuperar parte de sua argumentação. Diferente de

o retorno à África, como fonte de autoridade e conhecimento. Aos 14 anos, Bonfim viajou com o pai para a Nigéria onde aprendeu ioruba e se tornou babalaô, anos depois, de volta ao Brasil, ajudou Mãe Aninha a criar no *Opô Afonjá* o cargo de *Obá de Xangô* (olhos de Xangô). Este cargo hierárquico não existia até então no Brasil, foi um conhecimento que Bonfim trouxe da Nigéria e que aqui no Brasil possibilitou a criação de um cargo honorífico que passou a ser dado àqueles que ajudam a proteger o Terreiro, construindo um importante elo entre este e a elite social local e nacional. Importantes artistas, intelectuais e escritores ocuparam ou ocupam este cargo, entre eles Pierre Verge, Jorge Amado, Gilberto Gil, Carybé, Dorival Caymmi entre outros.

²³ É interessante notar que isso não ocorre apenas com o candomblé, mas também com outros símbolos da herança africana que vão lentamente se transformando em símbolos de brasilidade como o samba e a capoeira. Contudo, por ter sua legitimidade apoiada na manutenção de uma suposta "pureza africana" o candomblé nunca se torna efetivamente brasileiro como o samba e a capoeira, no campo afro-religioso esse papel é ocupado pela umbanda que adota para si o discurso da mestiçagem como será visto mais a frente. Para maiores informações consultar Silva e Amaral (1996), Reis (1993), Vianna (1995) e Bakke (2007).

outras obras que estão olhando para essa questão, Sansi não está preocupado em entender essa transformação como uma “Invenção da tradição”, ou ainda, como um instrumento de controle da população afrodescendente, mascarando o racismo presente na sociedade brasileira. Seu ponto de vista não parte da oposição entre autenticidade ou ficção, mas que essa transformação é fruto de um processo de troca entre intelectuais, artistas e povo de santo que acaba objetificando o candomblé e permitindo que esse se transforme em cultura afro-brasileira.

Encompassing these two discourses, we will see how Afro-Brazilian culture is neither a repressed essence nor an invention, but the outcome of a dialectical process of exchange between the leaders of Candomblé and a cultural elite of writers, artists and anthropologists in Bahia. In this dialectical process the cultural and artistic values of national and international anthropologists, intellectuals and artists have been synthesised with the religious values of Candomblé, generating an unprecedented objectification: ‘Afro- Brazilian culture’. At the same time, the leaders of Candomblé have recognised their own practice as ‘Culture’, and have become the subjects of their own objectification (Sansi, 2007:02)

No final dos anos 30, a temática afro-religiosa extrapola as fronteiras brasileiras e chama atenção de intelectuais estrangeiros que vem para cá realizar pesquisas na área, assim como para formar pesquisadores. Foram os casos de Melville Herskovits e Roger Bastide e Pierre Verger, este último com atuação bem menos institucional e de formação que os dois primeiros.

Herskovits veio para o Brasil na década de 1940, interessado em aprofundar seus estudos a respeito da aculturação dos afro-americanos, estudo este que já o havia levado ao Haiti, Daomé e Guiana Holandesa (Bastide, 1985). O objetivo de Herskovits era entender o processo de adaptação dos afrodescendentes na cultura Euro-americana nesse sentido, seu olhar ia para além do espaço sagrado, o terreiro, e tentava entender a inserção deste no contexto social que o circundava. Devido a isso também, o autor demonstrava mais interesse a respeito do sincretismo do que seus antecessores, o que lhe permitiu ter uma percepção diferente da relação entre o modelo banto e o modelo ioruba, como aponta Sansi.

As Herskovits said at that time, there was no anthropological or historical argument to qualify the Yoruba as ‘more advanced’, and more proud of their traditions, or as with less tendency towards ‘syncretism’ and ‘miscegenation’ than the so-called ‘Bantu’ (Herskovits 1967, quoted in Capone 1998) (2007: 62)

Mas foram as análises de Bastide, e não as de Herskovits, que mais influenciaram os estudos afro-brasileiros. Preocupado em entender, a partir de um

estudo de caso, quais as relações possíveis entre estrutura social e valores religiosos no fenômeno social total (Bastide, 1985), o autor vai procurar, a partir dos conceitos de classificação das sociedades primitivas (em especial o de consciência coletiva e da distinção entre magia e religião, de Durkheim e Mauss; do de sociologia profunda de Gurvitch; e do contínuo *Folk-Urban* pensado por Park), explicar os fenômenos do sincretismo e da aculturação.

Para Bastide, o tráfico de escravos e as condições do sistema escravocrata destruíram a estrutura social em que os valores religiosos desses povos africanos, para cá trazidos, estavam baseados. Os candomblés seriam formas de reconstituição desses valores anos nessa nova estrutura social, para ele, os africanos e seus descendentes aqui no Brasil viviam em dois mundos distintos, um africano, vivido dentro dos candomblés, outro brasileiro.

O que permitiria esses sujeitos viverem nesses dois mundos de maneira harmoniosa e transitar por eles sem dificuldade seria o que Bastide chamou de “princípio de corte”:

O negro respondeu a isso pelo que propusemos chamar de ‘princípio de corte’. Escapou à Lei do ‘marginalismo’ edificando em seu interior uma barreira quase intransponível entre os dois mundos oposto em que nele habitavam, o que lhe permitiu dupla fidelidade a valores frequentemente contraditórios (...) poder-se-ia dizer que quando entra em seu sindicato, em seu grupo profissional ou quando vai ao mercado, fecha a porta de seu pegi²⁴ e, da mesma forma, quando entra no pegi, deixa na entrada suas vestimentas de brasileiro, seu mentalidade em contato com o capitalismo por uma economia baseada em dinheiro e por uma sociedade fundamentada em modelos ocidentais(...) o candomblé graças a ele [o princípio de corte] pôde assim resistir vitoriosamente aos assaltos da sociedade-ambiente que podiam se organizar contra ele. (Bastide, 1985:238)

Como se vê, para Bastide, o candomblé não é só uma expressão da cultura popular brasileira, mas uma marca da civilização africana por aqui que se mantém, de certa maneira, autônoma, ou enquistada, na sociedade brasileira em geral.

Assim como Nina Rodrigues e Ramos, Bastide também enxerga maior “pureza” nos cultos nagôs da Bahia do que nos modelos bantos do sudeste, a explicação em seu caso para essa distinção, está nas transformações da infraestrutura provocada pelo sistema capitalista nos centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo.

Nessas cidades, a inserção dos negros na estrutura de classe não permitiu o

²⁴ Peji ou Pegi são espécies de altares feitos em homenagem aos orixás do candomblé e às entidades da umbanda.

mesmo enquistamento ocorrido com o candomblé nagô na sociedade baiana. Aqui, Bastide recupera a distinção entre Magia, que seria uma ação individual, e Religião, de caráter coletivo, para dizer que as pressões de um estilo de vida urbano, mais individualista, exerceu influência sobre o sistema de valores religiosos africanos esfacelando-os. Dessa desagregação surge inicialmente a macumba urbana e posteriormente, organizada sob novas bases a umbanda. (Silva, 1995)

Vale a pena aqui recuperar, em linhas gerais, as interpretações a respeito da macumba e da umbanda que vinham sendo construída por esses autores. Até o momento, o foco de atenção dos pesquisadores eram os candomblés, especialmente as casas tradicionais de culto nagô que se estruturavam em torno do discurso da “pureza africana”, a macumba e, posteriormente, a umbanda entrevam nesses estudos sob a chave da desagregação, do sincretismo, da aculturação, sempre no polo negativo, seja por representar uma inferioridade racial dos povos bantos, como em Nina Rodrigues, seja por ser fruto do processo de transformação que o ambiente dos centros urbanos capitalista operavam sobre os valores religioso afro-brasileiros, como em graus diferentes encontramos em Ramos e Bastide.

Talvez, nesse contexto, o autor que mais se distanciaria dessas interpretações seria Édison Carneiro, como aponta Silva sua obra é reconhecida “por apresentar interpretações sobre dados etnográficos em muitos aspectos inovadoras” (Silva, 1995:61), principalmente em seu esforço em dar outra interpretação aos cultos de origem Banto, “pouco etnografados até então, tentando reabilitá-los de sua posição de inferioridade, embora nem sempre consiga atingir seu objetivo”(Silva, 1995:62)

Foi a partir dos anos 50, sobretudo, que a umbanda ganhou maior relevância no cenário intelectual brasileiro, os estudos desta época, de uma maneira geral, interpretaram a umbanda como uma religião típica do ambiente urbano em contraposição ao candomblé, mais tradicional.

Para Ortiz, como para Camargo, a umbanda reproduz em suas práticas mágico-religiosas as contradições da sociedade urbana brasileira, sendo uma alternativa encontrada pelos seus adeptos, de atribuição de ‘sentido de mundo’ frente à crescente racionalização que representaria o estilo de vida nas cidades. (Silva, 1995:66)

Indo além, Ortiz (1999) entende que em contraposição ao candomblé que representava a conservação da memória coletiva africana, a umbanda representa uma reinterpretação moderna das práticas afro-brasileiras. A África, para o candomblé, continuava a ser o repositório do sagrado, da tradição; na umbanda

essa África mística perde sua centralidade, ganhando força as influências do espiritismo kardecista e do próprio cristianismo, nesse contexto.

É fundamental entender aqui que enquanto o candomblé, historicamente constrói sua legitimidade se afirmando como herança cultural africana, a umbanda se afirma a partir de um discurso nacionalista, ela “se quer brasileira” (Ortiz, 1999:16), e para tanto pensa a si mesma como síntese moderna das diversas tradições religiosas presentes no cenário nacional, o seu sincretismo reflete no plano religioso a mestiçagem do plano sociocultural da sociedade brasileira. Essa distinção tem impacto significativo nos dias de hoje, quando essas religiões são mobilizadas como símbolos de uma cultura afro-brasileira como ser verá mais a frente.

Paralelamente a esse processo de valorização da umbanda no meio acadêmico, no candomblé, esse processo de passagem de magia à símbolo da herança cultural vai ganhando novo caráter nos anos 60 e 70. Sansi (2007) aponta que se anteriormente a aproximação entre povo de santo e intelectuais se dava com o primeiro sendo informantes das pesquisas do segundo e este, em contrapartida, assumia cargos honoríficos nos terreiros ajudando-lhes a construir a legitimidade necessária para driblar as perseguições policiais e demais dificuldades que enfrentavam; agora o povo de santo também passa a se sentar nos bancos da academia.

O exemplo paradigmático dado pelo autor é a criação do CEAO (Centro de Estudos Afro-orientais) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse centro de estudos passou a oferecer cursos como de língua ioruba, dos quais muitos adeptos do candomblé participaram, além disso, aumentou o número de intercâmbio entre docentes e estudantes da África no Brasil, e vice versa.

Talvez, os casos mais marcantes desta mudança sejam o de Vivaldo da Costa Lima, que como os pesquisadores e artistas da década de 1930, acaba se aproximando tanto do universo religioso que é eleito *Obá de Xangô* no *Opô Afonjá*, ou de Júlio Braga, que além de antropólogo acaba se tornando também pai de santo. Indo além, há o caso da antropóloga argentina Juana Elbein dos Santos e do artista plástico e filho de Mãe Senhora, do *Opô Afonjá*, Deoscoredes M. dos Santos, Mestre Didi.

Elbein veio ao Brasil onde conheceu e passou a estudar os terreiros de Salvador, sob a orientação de Bastide, e foi iniciada por Mãe Senhora, tornando-se filha de santo. Mais tarde casou com o filho carnal de Mãe Senhora, com que fundou, em 1974 a Sociedade de Estudo da Cultura Negra no Brasil, SECNEB.

As atuações de Elbein e Mestre Didi revelam um momento muito significativo que foi o processo de reafricanização tanto das religiões afro-brasileiras,

em especial o candomblé, como do cenário cultural brasileira, com ênfase em Salvador, que ocorreu nos anos 70. É um momento significativo porque marca a saída da religião para espaços mais amplos da cultura nacional, para além dos terreiros.

Em meados da década de 60, a parceria musical entre Vinícius de Moraes e Baden Powell faria surgir os chamados “Afro-sambas”, fruto da experiência que o poeta teve no terreiro do Gantois, quando foi apresentado a Mãe Menininha por intermédio de sua então esposa, Gessy Gesse, filha de santo desta *ialorixá*. Os “afro-sambas” abriram caminho para a reaproximação da MPB com os temas afro-religiosos, como ocorreu nas primeiras décadas do século XX, sendo a casa da Tia Ciata, quituteira e mãe de santo, um ponto de encontro da comunidade negra do Rio de Janeiro onde se organizaram cordões carnavalescos e grupos de samba. Seguindo Vinícius e Baden, temos o exemplo de Clara Nunes, intérprete que construiu sua carreira artística pautada na estética e nos valores das religiões afro-brasileiras, e de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Maria Bethânia e Gal Costa que no show *Doces Bárbaros* (1976), em comemoração aos seus 10 anos de carreira, usaram e abusaram de referências ao universo afro-religioso²⁵.

Em Salvador, o bloco de afoxé Filhos de Gandhi, depois de um momento de decadência, ressurgiu com força no cenário carnavalesco baiano, e outros blocos afro aparecem com estreita ligação com os discursos anti-racistas construídos pelo movimento negro norte-americano e os movimentos artísticos da diáspora, mantendo ainda assim o estreito relacionamento com as casas de culto afro-brasileiro, como é o caso do *Ilê Ayê*.

Por outro lado, as escolas de samba tradicionais do Rio de Janeiro, vão recuperar nessa mesma época as temáticas africanas em seus sambas-enredos²⁶. Essa recuperação se dá num contexto em que a África e a cultura afro-brasileira são fonte de misticismo da cultura popular, como aponta Augras (1998).

Nos anos 80, o candomblé se transforma em uma religião de conversão universal, e atinge um prestígio e reconhecimento até então não alcançados na sociedade brasileira. Há, por parte do Estado, o reconhecimento das associações

²⁵ Para maiores informações sobre a relação entre religiões afro-brasileiras e a MPB ver Silva e Amaral (2006), e Bakke (2007).

²⁶ São desta época os enredos: Festa para um rei negro (Salgueiro em 1971); *Ilú Ayê* (Portela, 1972); Lendas do Abaeté (Mangueira, 1973); Dona Santa, rainha do maracatu (Império, 1974); Festa dos deuses afro-brasileiros (Em cima da Hora, 1974). E entre as escolas menos tradicionais tiveram entre 1972 a 1975: Banzo Ayê (Unidos do Jacarezinho); Ganga Zumba (Unidos da Tijuca); Chico Rei (Unidos do Campo Grande); Samba, dança para os orixás (Unidos da Ponte); A deusa dos Orixás (Unidos de Vaz Lobo); entre outros (fonte: Augras, 1998).

religiosas e culturais como de utilidade pública, terreiros e espaços públicos de culto tornam-se objetos de políticas de tombamento cultural, o movimento negro, reconhece a religião como forma de resistência cultural, como os quilombos (Silva, 1996).

As obras de antropologia a respeito desta religião se transformam em literatura para esses novos filhos de santo advindos das classes médias, com bagagem cultural diferenciada, mostrando que a conversão não é apenas espiritual, mas também cultural.

Por outro lado, é também nos anos 80 que surgem trabalhos acadêmicos que começam a questionar essa construção da “pureza nagô”. Entre esses trabalhos destacamos o texto *Vovó nagô e papai branco* de Beatriz Góis Dantas (1988).

A partir do trabalho etnográfico que realiza em Laranjeiras, município de Sergipe que fica a 23 km da capital Aracaju, e seguindo os questionamentos já elaborados por outros autores como Birman, Fry e Maggie, que já estavam questionando os pressupostos da “nagocracia”, Dantas procura entender aquilo que chama de “busca obstinada da África e, particularmente, a glorificação da tradição ‘nagô mais pura’, feita por toda uma corrente de intelectuais” (1988:22).

Os dados etnográficos de Dantas demonstram que aspectos que eram considerados símbolos de “pureza” nos terreiros tradicionais baianos em contraposição às práticas do candomblé de caboclo ou mesmo da umbanda, em outro contexto geográfico e social passam a ser consideradas marcas da “impureza”, levando-a questionar a formas como os intelectuais construíram essas classificações. Na visão de Dantas, os antropólogos haviam se apropriado da categoria nativa utilizadas pelos terreiros, ou seja as nações como marcas de pertencimento étnico, para a construção de suas diferenças e expressões de sua rivalidade.

Ao transformar esta categoria nativa em categoria analítica, prática que se teria iniciado com Nina Rodrigues e se firmado com toda uma corrente de estudiosos do candomblé da Bahia apegados aos africanismos, os antropólogos teriam contribuído, especialmente na Bahia, através da construção do modelo *jêje-nagô*, tido como mais ‘puro’, para a cristalização de traços culturais que passam a ser tomados como expressão máxima de africanidade, através dos quais se representará o africano (Dantas, 1988:148)

Indo além, Dantas mostra que a valorização da herança africana e da cultura negra ocorrida na década de 1930, via movimento modernista ou via regionalismo, na verdade escamoteava o preconceito racial presente na sociedade. Essa valorização era uma forma de controle das manifestações culturais negras e encerra

em si uma espécie de contrapartida cultural do mito da democracia racial, com o candomblé transformado em mercadoria folclorizada, tirando dele todos seus aspectos culturais e religiosos para fugir das questões étnicas.

Mas o candomblé, enquanto religião popular e de negros, poderia também ser um sinal de nossa 'democracia cultural', dando a impressão de que aí haveria espaço para as mais variadas e contraditórias articulações de valores. Assim, além do seu uso como símbolo nacional e portanto, destinado a nos identificar no conjunto das nações, a valorização e a legitimação do Candomblé, um dos sinais desta 'democracia cultural', teriam sua contrapartida de uso interno, permitindo às camadas dominantes escamotear a intolerância não só contra os movimentos negros mas também contra o próprio negro, enquanto categoria étnica (Dantas, 1988:206)

Traçar as trajetórias de construção de legitimidade dos cultos religiosos afro-brasileiros, em especial do candomblé e da umbanda, permite-nos entender como essa herança africana foi manipulada ao longo do século XX, de magia à religião, de folclore à cultura. É preciso entender o quanto essas religiões extrapolam o campo religioso exatamente porque sua legitimidade foi construída como herança cultural, no caso do candomblé, ou como expressão de brasilidade, no caso da umbanda.

Agora, no século XXI, quando se institui a Lei 10.639, esse ensino de história e cultura africana e afro-brasileira vai, de diversas maneiras, dialogar com essas construções aqui apresentadas. E é isso que veremos nos capítulos seguintes.

Capítulo II

Modos de “Fazer”: a Lei 10.639 e o ensino de história africana e afro-brasileira

2.1 Caminhos que levariam à Lei 10.639

A perspectiva da educação como algo de acesso universal e generalizado para a população de uma nação foi algo que surgiu apenas com a modernidade, quando o predomínio de uma vida urbana e o do modo de produção industrial se impuseram ao antigo estilo de vida rural. Nessa nascente sociedade em que as relações foram se tornando mais formais, sistematizadas e expressas pela escrita ampliou-se a necessidade de cada vez mais, maiores parcelas da população ingressassem na cultura letrada. Foi nesse contexto da modernidade que a educação passou a ser cada vez mais sinônimo de educação escolarizada.

É assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a promovê-la através da abertura e manutenção de escola (Saviani, 2004:3)

O século XVIII, a partir das ideias iluministas e da Revolução Francesa, torna-se o século da Educação Pública, Estatal e Laica; já o século XIX ficou conhecido como o século da Educação Pública de caráter Nacional. Porém, é somente no século XX que a educação escolar se torna uma educação pública e democrática, tanto no sentido quantitativo, a partir da noção de universalização do acesso e da extensão do ensino básico, quanto no qualitativo, com as chamadas revoluções pedagógicas que vão buscar entender as formas de ensino e aprendizado (Saviani, 2004).

O Brasil surge para esse mundo ocidental no século XVI, exatamente no momento que a educação escolarizada começa a se apresentar como uma questão nacional (Saviani, 2004). Aqui, o acesso à educação escolarizada esteve direcionado a uma camada privilegiada da população que podia arcar com os custos.

Durante boa parte do período colonial, a educação escolar no Brasil esteve a cargo dos jesuítas e não passava do ensino elementar, voltado para as classes dominantes, formadas pelos portugueses, senhores de terra, e seus descendentes, ou então, para a catequização do indígena, o que significava muito mais um processo de conversão religiosa do que de escolarização, propriamente dita. Àqueles que quisessem, ou podiam ir além do ensino elementar, restava sair da colônia e completar seus estudos na metrópole, mais especificamente em Coimbra (Schwarcz, 2001).

Foi apenas com as reformas empreendidas pelo Marques de Pombal, já em meados do século XVIII, que a escola deixou de estar a cargo dos jesuítas, adquirindo uma postura mais laica e estatal, influenciada pelos ideais iluministas introduzidos na corte por Pombal.

Quando o Brasil se torna independente, o governo imperial declara a educação popular livre, deixando de ser uma questão estatal, como Pombal havia instituído, abrindo caminho para a iniciativa privada, e deixada via Constituição de 1834, em seu nível primário, a cargo do governo provincial, liberando o governo central desta obrigação.

A educação escolar só virá a ser uma questão estatal nacional com os anos de 1930, quando efetivamente o país começa a passar pelo processo de modernização com o crescimento das áreas urbanas e o início de sua industrialização. Nesse período, o analfabetismo é destacado como uma moléstia nacional que precisa ser combatida para o país finalmente se modernizar.

Nesse momento, é criado o ministério da Saúde e da Educação, em 1931 ocorrem reformas no sistema educacional promovidas pelo ministro Francisco Campos e no ano seguinte, em 1932, ocorre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que propôs, entre outra, a construção de um sistema de educação nacional.

Em 1934, então, foram criadas diretrizes nacionais de educação, e oito anos mais tarde, no período de atuação do ministro Gustavo Capanema entre 1942 e 1946, foram criadas Leis referentes ao ensino primário que passou a ser definido como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas. Eram os primeiros indícios de uma universalização do ensino fundamental. Contudo, a primeira Lei de diretrizes e bases da educação nacional só foi surgir anos mais tarde, em 1961.

Durante todo esse período histórico a que rapidamente nos referimos, o negro no Brasil viveu à margem desse processo de escolarização. Inicialmente, durante a colônia e o império, devido a sua condição de mercadoria, como escravo, seu acesso à escolarização foi negado, mesmo quando se tratava de libertos. Leis como a nº 14 de 22 de setembro de 1837 da então província do Rio Grande do Sul, o decreto nº 1331A de 1854 e o Aviso Imperial 144 de 1864, atestam isso na medida em que proibiam a frequência de escravos, negros libertos e portadores de doenças contagiosas nas escolas públicas²⁷.

A abolição da escravidão, com a promulgação da Lei Áurea, acabou com os impedimentos legais da frequência dos negros nas escolas públicas de instrução primária. Porém, isso não significou que eles passariam a se sentar nos bancos das escolas, porque essa Lei não veio acompanhada de políticas públicas de inclusão desta população negra como cidadã do Estado Nação, não lhes foi garantido o acesso à terra, o acesso ao trabalho, muito menos à educação formal.

Como foi dito no capítulo anterior, durante a República Velha, vigorou no Brasil um projeto de nação que propunha o branqueamento da população e da cultura brasileira a fim de nos modernizarmos. A concepção racial da nação, que classificava os indivíduos entre superiores e inferiores, estava respaldada num discurso científico e influenciou a adoção de políticas públicas conhecidas como políticas higienistas. Essas políticas, por exemplo, incentivaram a imigração europeia com o objetivo de acrescentar “sangue branco” à população brasileira, e provocaram a expulsão da população pobre, em sua maioria negra, para os morros e locais periféricos da capital federal, com o fim dos cortiços.

As políticas públicas de educação, e a própria pedagogia desenvolvida na época não ficaram imunes a esse plano nacional. O processo de branqueamento não se limitava ao âmbito da “mestiçagem biológica”, a sua contrapartida cultural, ou civilizatória, ocorria nas escolas, com uma educação formal eurocêntrica.

A mudança empreendida nos anos 30 que culminou com o elogio da mestiçagem, não alterou significativamente o cenário das políticas educacionais. Se a década de 1930, como vimos, marca o início do processo de universalização do ensino, isso não significou, por outro lado, o abandono do discurso dominante das décadas anteriores que, tendo como parâmetro as máximas do darwinismo social, implantou um sistema rigoroso de seleção, com múltiplas barreiras no decorrer da vida escolar, como por exemplo, os exames de admissão entre os ciclos. Mesmo

²⁷ Fonte: FONSECA, Dagoberto José. “Diversidade e Educação: apontamentos necessários”. In Apostila, sem data, PP. 5; Marco Conceitual do Projeto a Cor da Cultura, página 22, disponível em www.cordacultura.org.br, consultado em 16/10/2007).

com a adoção dos princípios universalistas, os negros continuavam sendo excluídos tanto como aluno, quanto como sujeito nos conteúdos abordados pelas disciplinas escolares, pois nestes, o modelo universal civilizatório era o homem branco europeu.

Vale ressaltar a exclusão do negro, nesse período, não ocorria apenas no âmbito dos alunos e dos conteúdos. O papel de docente também lhe era negado, pois os sistemas de classificação dos candidatos às escolas normais, apesar de não afirmarem categoricamente que negros não seriam aceitos, promoviam a segregação racial através de testes médicos arbitrários que incluíam, por exemplo, uma nota a respeito da cor da pele do indivíduo.

Le développement du système scolaire brésilien, même s'il accompagne l'émergence de l'idéologie de la démocratie raciales, se fait selon des principes fortement excluants, non affirmés mais bien ancrés. Un certain décalage existe donc entre l'image du Brésil forgée par ses interprètes dans les années 1930 et la réalité d'une domination blanche que se réinvente dans l'éducation sous les habits de l'universalisme. (Maillet, 2006:27)

O modelo educacional brasileiro, a despeito das mudanças na interpretação sobre a mestiçagem, continuava pautado na tradição europeia, em especial a francesa, negando a diversidade e sustentando uma universalidade humana expressa num currículo que tinha como modelo civilizatório o homem branco, europeu, heterossexual, abastado.

Contudo, a educação formal representava para a população negra desse período uma das poucas vias possíveis de integração e ascensão social, por isso, desde muito cedo, a reivindicação por acesso à escola pública sempre esteve presente nos movimentos sociais negros.

Não foi por acaso que a tanto a FNB quanto o TEN elegeram a educação formal como uma segunda abolição, ou seja, aquilo que completaria a primeira abolição, dando ao negro a cidadania que a última não garantiu.

Até os anos de 1970, o que se observou nos movimentos sociais negros foi essa luta pelo acesso à educação escolarizada, o objetivo era conquistar o direito de se sentar nos bancos das escolas. Não se via um questionamento de uma abordagem eurocêntrica, nem se denunciava a invisibilidade do negro, como sujeito histórico e político, no currículo escolar.

A situação começou a se alterar, quando no final dos anos 70, MNU intensificou as reivindicações na esfera educacional com uma proposta diferente daquelas feitas até então. Como vimos, os quadros do MNU era formados por uma classe média urbana negra que havia passado pelo processo de formação

educacional e profissional formal e que se identificava politicamente à esquerda.

Seus objetivos eram denunciar a existência do racismo, mostrar o fracasso da perspectiva de que a modernização da sociedade brasileira acarretaria a inclusão do negro – tese de Florestan Fernandes (2008). Para o MNU, o capitalismo se apropriou do racismo como doutrina legitimadora da exploração de todo um grupo.

O racismo sempre existiu. Mas foi na sociedade capitalista que o racismo ganhou forma de doutrina, sistematizando idéias de superioridade e inferioridade biológica, entre homens e povos, buscando justificar a dominação e exploração de povos inteiros (Programa de Ação, 1984:18 *apud* Hofbauer, 2006:381)

Seu discurso apresentava, então, uma articulação entre raça, cultura e identidade negra bastante diferenciada em relação àquela realizada pela FNB. Enquanto raça permaneceu no plano essencialmente biológico, a cultura foi desassociada da idéia de civilização, permitindo a elaboração de uma concepção mais sistêmica e relativista da mesma, que passou a ser entendida como um campo de valores.

Cultura é o modo como o homem vê sua relação com a natureza e com os seus semelhantes. [...] a Cultura é a visão de mundo que implica na valorização de certas práticas e desvalorização e abandono de outras (Programa de Ação, 1984:10 *apud* Hofbauer 2006:392)

Num contexto político em que a “tomada de consciência” era fundamental para a mobilização do grupo, a ideia de “identidade negra” ganhou cada vez mais espaço dentro do MNU, não só como elemento importante para a conscientização da exploração e discriminação que sofre o povo negro, mas também como um elemento diacrítico significativo que marcava essa população negra por uma força civilizatória que diferenciaria o “mundo dos negros” do “mundo dos brancos” (Hofbauer, 2006).

Essa força civilizatória poderia ser encontrada, na concepção do MNU, em um conjunto de características irreduzíveis que seria expresso, por exemplo, por nova estética que valorizasse o corpo negro, sua cor, seu cabelo, ou ainda, pela eleição de alguns símbolos de resistência negra como os quilombos e os terreiros de candomblé, espaços importantes de articulação e manutenção dessa força civilizatória.

O MNU apresentou, assim, uma postura política e de ação bastante diversa da FNB, saindo da chave da miscigenação em direção da etnização da questão.

Não se tratava da assimilação do negro na sociedade brasileira, mas da afirmação de uma diferença, da diversidade mostrando que essa foi usada como mote para o estabelecimento de relações de exploração e discriminação a serem superadas.

A educação formal passou a ser reivindicada, não mais como forma de inclusão do negro na sociedade de classe, mas como veículo para a tomada de consciência da “identidade negra”. Por isso, a agenda de demanda do movimento, no que concerne a educação, reivindicava a não discriminação racial e veiculação de ideias racistas nas escolas, melhores condições de acesso ao ensino para a comunidade negra, reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na história do Brasil e a introdução de matérias como história da África e línguas africanas, e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Santos 2005). Tratava-se não só do acesso aos bancos escolares, mas também da participação do negro na elaboração e aplicação dos currículos e conteúdos escolares.

Com a chegada da década de 1980 e a redemocratização do Brasil abre-se um cenário de novas possibilidades de atuação de políticas em torno das noções de etnia e cultura que possibilitaram ganhos consideráveis ao movimento político negro em diversas áreas, inclusive na educação.

Desde o meados do século XX, nota-se no âmbito internacional um processo de diversificação e a ampliação da noção de direitos humanos que corresponderia à “uma crescente particularização dos sujeitos a que se refere esse direito” (Fonseca, 2009:72).

O final da segunda Guerra Mundial, a luta por acesso a direitos civis, os processos de descolonização dos continentes africano e asiático entre outros, marcaram uma lenta, mas significativa mudança que se caracterizou pela passagem de uma ordem em que a identidade política dos sujeitos eram construídas a partir do pertencimento a uma nacionalidade ou à classe social para outra em que essa identidade política pode ser reivindicada pelo pertencimento étnico, de gênero, religião ou cultura, entre outros.

A consequência disso é a ampliação da noção de cidadania e de direitos humanos, sendo que estes últimos, além de se referirem aos direitos políticos, fundamentado na ideia de liberdade passam também a englobar os direitos econômicos, sociais e culturais, fundamentados na construção de igualdades; e os direitos de solidariedade, remetendo à ideia de fraternidade.

A noção de direitos culturais pautados na concepção de igualdade chama aqui nossa atenção. Fonseca (2009) indica que contribuíram para a inclusão dos direitos culturais no rol de direitos humanos, o fim do colonialismo e a reconstrução

das culturas próprias nas áreas das antigas colônias europeias na Ásia e na África; o aumento significativo do consumo de bens culturais; e uma espécie de aproximação por parte dos órgãos de patrimonialização da noção antropológica de cultura.

Vale aqui rápida digressão para pensar essa questão do patrimônio nacional a partir do caso dos tombamentos de terreiros de candomblé ocorridos nos anos 80 e 90. Monumentos são, segundo Sansi (2007:109), “um objeto ou local que represente a memória da nação”²⁸, e para tanto esse objeto ou local, deve ser grande, espetacular e durável para representar aquilo que se pretende, a importância da nação.

Sabe-se que durante o governo militar, as políticas voltadas para a área cultural se basearam muito em questões voltadas para o patrimônio histórico, no sentido de conservação de uma herança cultural, e em seu uso turístico (Sansi, 2007), e que muitas vezes, essas políticas foram inovadoras para a época e contaram com a contribuição de alguns antropólogos. É dessa época, 1980, a criação da Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), que iniciou um projeto nacional de preservação da memória e da história de grupos étnicos presentes na sociedade nacional, conhecido como “Etnias e sociedade nacional”.

Deste projeto saiu, em 1981 uma parceria entre o FNPM e a Fundação Cultural do Estado da Bahia para elaborarem o Projeto de Mapeamento dos Sítios e Monumentos Religiosos Negros na Bahia (MAMNBA), coordenado por Ordep Serra. O objetivo desta iniciativa era dar o devido reconhecimento aos patrimônios relacionados às tradições religiosas negras que haviam sido, até então, desprestigiados pelas políticas nacionais de patrimônio.

Desse mapeamento que surgiu a proposta de tombamento da Casa Branca do Engenho Velho, *Ilê Axé Iyá Nassô Oka*, considerada a mais antiga casa de culto nagô de Salvador. O terreno em que o terreiro ficava era alugado, e por causa da valorização imobiliária, o proprietário começou a reparti-lo e cedê-lo para outros usos, como por exemplo, a construção de um posto de gasolina onde antes era um espaço de culto a Oxum. Houve uma campanha pública para pressionar a preservação deste espaço de culto, porém, conforme relata Sansi (2007), o processo de tombamento não foi tranquilo, e envolveu uma disputa entre antropólogos e os técnicos do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural (IPAC). Os argumentos foram que era difícil medir o valor arquitetônico do terreiro em termos de história da arte, além disso, seu reconhecimento poderia provocar um efeito em cascata, no qual inúmeras outras casas de culto religioso afro-brasileiro poderia

²⁸ Tradução minha do original “an object or place that embodies the memory of a nation” (Sansi, 2007:109)

requerer o mesmo status. Ou seja, a dificuldade era medir o valor material do espaço, e o que o diferenciaria das demais casas de candomblé do Brasil, para se tornar um ícone patrimonial. Por outro lado, foi argumentado, principalmente por Gilberto Velho que fazia parte da comissão de avaliação, que era necessário, neste caso, adotar uma postura mais flexível, e entender que se tratava de preservar o estilo de vida comunitário que existia naquele espaço. Começava assim, a ganhar força, no interior das políticas de patrimonialização a noção de patrimônio imaterial, que só viria ser regulamentado no início do século XXI.

Com a democratização do Brasil, principalmente nos anos iniciais com os governos a partir de 1985, as políticas culturais, já inovadoras no período anterior, foram ampliadas e radicalizadas no sentido de “democratizar” a cultura, ou seja, reconhecer como símbolo de herança nacional não apenas a “alta cultura” da elite, mas também a pluralidade cultural étnica brasileira (indígena e afro-brasileira) que haviam sido relegadas ao segundo plano como “cultura popular”, referindo-se como cultura das classes menos privilegiadas, manipuladas como folclore.

É interessante notar, que nesse período, os chamados direitos culturais, especificamente aqueles ligados à noção de etnia, ganham força no cenário político nacional. Na constituição de 1988 eles aparecem em diversas esferas, seja com o reconhecimento dos direitos quilombolas, seja nas reivindicações de inclusão da pluralidade cultural nos currículos escolares da escola básica.

É em 1988, também que Zumbi, o lendário líder do Quilombo de Palmares, entra para a história nacional como herói, e foi criada, no interior do Ministério da Cultura, a Fundação Palmares, responsável pela preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro e pela implantação de políticas nessa área, como por exemplo, a identificação de potenciais grupos quilombolas e seu reconhecimento jurídico.

Nesse contexto, os movimentos políticos negros mais do que denunciarem o racismo e buscarem igualdade de condições dentro de uma sociedade de classes, passaram a reivindicar políticas públicas de ação afirmativa que garantissem o reconhecimento de que a sociedade brasileira é composta por uma população racial e culturalmente diferenciada.

A política de afirmação reivindicada envolvia, não apenas o reconhecimento da especificidade racial e cultural do negro, como também a inclusão dessa população como cidadãos, a afirmação dos seus direitos civis e uma política de redistribuição, ou de cotas, dentro de uma lógica de reparação aos séculos de exclusão sofrida pelos negros.

A educação, nesse momento, reaparece como elemento central para os movimentos sociais negros. Estudos científicos desenvolvidos na área da pedagogia

e ciências sociais, em especial os trabalhos de Hasenbalg e Hasenbalg e Silva (1979 e 1988), denunciaram a realidade de exclusão vivida pelo negro dentro da escola, demonstraram como a experiência escolar representava uma forma de dominação sobre o negro, nunca representado nos conteúdos estudados.

A proposta, então, era usar a diferença como fundamento da pedagogia, e baseados em experiências concretas, os militantes negros propuseram a reforma do sistema de ensino e a adoção do ensino de história da África e dos Afro-brasileiros como conteúdo obrigatório.

No plano oficial, essas reivindicações estiveram presentes durante a constituinte, numa subcomissão chamada “Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias” no interior da comissão de “Ordem Social”. Inicialmente, no âmbito da subcomissão, as reivindicações na área da educação foram aceitas, constando no projeto inicial que “A educação versará sobre a igualdade dos sexos, a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, e afirmará as características multiculturais e pluriétnicas do povo Brasileiro”²⁹. Porém, no texto constitucional, a redação do parágrafo ficou mais vaga, a obrigatoriedade do ensino da história da população negra, tanto reivindicada pelos movimentos negros, desapareceu dando lugar à seguinte construção: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro”³⁰.

Anos mais tarde, na promulgação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve a tentativa de se incluir novamente a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Contudo, as pretensões foram novamente frustradas, e os acréscimos em relação ao texto constitucional foram mínimos, ficando o artigo 26 da LDB da seguinte forma:

O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação da população brasileira, especialmente as matrizes indígenas, africanas e europeias. (LDB *apud* Maillet, 2006)

Porém, a década de 1990, ainda reservaria outras vitórias significativas para os movimentos sociais negros, no combate ao racismo. Talvez, a maior delas tenha sido o fato de conseguirem ganhar força no interior do Estado, a ponto de conseguirem o reconhecimento oficial da existência do racismo na sociedade brasileira. Nesse contexto, o episódio da *Marcha Zumbi dos Palmares contra o*

²⁹ Proposição da subcomissão para o artigo 4 da Constituição Federal citado por Maillet, 2006:56.

³⁰ Artigo 242, § 1, da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

racismo, pela cidadania e pela vida, em comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi, foi paradigmático.

No evento da Marcha, representantes do movimento entregaram ao presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, uma série de reivindicações, dentre elas a implementação da Convenção sobre a eliminação da discriminação racial no ensino, o monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União, o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente a diversidade racial, a identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e a compreender o impacto da discriminação na evasão e repetência das crianças negras (Santos, 2005).

O governo brasileiro, em virtude da repercussão das mobilizações ocorridas em todo o Brasil, em especial da “Marcha”, reconheceu oficialmente pela primeira vez a existência do racismo. A visão oficial de uma nação miscigenada levava aqui um importante golpe.

Esse reconhecimento provocou mudanças crescentes nas direções até então adotadas pelas políticas públicas de educação. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definiram a pluralidade cultural como tema transversal do currículo oficial, já no ano seguinte foi acrescentada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a recomendação da inclusão nos livros didáticos de textos e imagens que valorizassem a pluralidade cultural e racial brasileira, abrindo espaço para os negros e indígenas.

Sobre os PCNs, vale aqui uma reflexão mais detalhada. A educação governamental tinha como objetivo claro ter a cidadania como eixo central da educação escolar, porém, era sabido que as disciplinas, em sua organização tradicional, separadas por áreas específicas de conhecimento, de maneira sistemática e linear, não conseguiria dar conta do desafio que era a formação de cidadãos.

Para isso foram criados os chamados “Temas Transversais”, temas considerados fundamentais, tanto pela sua urgência social, ou seja, pela necessidade de serem abordados para o pleno desenvolvimento da cidadania, pela sua abrangência nacional, pela sua possibilidade de serem tratados no ensino fundamental, quanto pelo favorecimento que permitem no momento de se compreender a realidade social em que se está inserido.

A transversalidade foi adotada, como já foi mostrado, porque seus temas não poderiam ser suficientemente abordados a partir de uma única disciplina, pelo contrário, eles devem ser abordados em todas as áreas, guardando suas

especificidades, colocando-as em diálogo, contemplando, também, a atualidade vivida pelos alunos. Nesse sentido, é necessário estar atento às seguintes determinações do MEC a respeito dos temas transversais (Brasil, 1997:26-27):

1. Os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
2. A proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;
3. A perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
4. A inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo da “natureza” dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente.

No texto a respeito da transversalidade, fica claro que esta deve ser tratada com o mesmo *status* que os conteúdos tradicionalmente tratados nas disciplinas, porém, no que diz respeito à avaliação reconhece-se que deve ser feita no interior das disciplinas, e que não é tarefa fácil por ser tratar de avaliação não de conteúdos, mas de valores, normas e atitudes.

Há também a orientação para que os temas transversais sejam trabalhados em projetos “como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorecer a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento”(Brasil, 1997:36)

Os temas transversais que devem ser trabalhados nas escolas são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. E é exatamente este último que nos interessa aqui.

Quando os PCNs elegem a Pluralidade Cultural como uma temática que deve ser abordada como tema transversal já está introduzindo a questão étnico-racial no currículo escolar. Essa pluralidade é definida como um ensino que se orienta pelo respeito e valorização das diversidades étnicas e culturais presentes nos grupos sociais que compõem a nação. Indo além, é um ensino que deve tratar das construções das desigualdades socioeconômicas e criticar as práticas discriminatórias existentes no Brasil.

O tema da diversidade, da igualdade e da desigualdade já é apresentado no PCN de 1997, quando este propõe que seja esclarecida a distinção entre diversidade cultural e desigualdade social, afirmando que “A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política” (Brasil, 1997:19)

O PCN reconhece a existência do racismo, não só na sociedade brasileira, como também no interior da escola. Reconhece, também, que se trata de uma temática de difícil abordagem, principalmente pela existência de uma interpretação homogênea do país que levaria a existência da “democracia racial”.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. (Brasil, 1997:20)

A escola apresenta em seu interior as mesmas contradições existentes na sociedade mais ampla. Seu pecado, nesse caso, foi o de não abordar diretamente a temática reproduzindo e disseminando, assim, o preconceito, ainda que involuntariamente, seja através do uso de material didático com conteúdos racistas sem uma reflexão crítica, não estando atenta à diversidade cultural trazida de casa pelos sujeitos que a compõem (alunos, professores, familiares e demais funcionário), passando assim uma noção única de cultura, e possibilitando a hierarquização das diferenças.

A saída apontada pelos PCNs é a de promover a devida formação para que o docente possa lidar com essa realidade, abandonando a postura de silenciamento. Só assim se atingiria a meta idealizada no PCN, qual seja: através da abordagem da temática da pluralidade cultural (Brasil, 1997:43):

1. Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
2. Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
3. Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
4. Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
5. Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
6. Exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
7. Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
8. Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.

Considerando a Constituição de 1988 e a LDB, constatamos a orientação para que o ensino de história dos diversos povos que contribuíram para a formação do Brasil, os PCNs, embora não tendo força de Lei, e sendo orientações gerais para construção e reflexão dos currículos escolares, já introduziam a questão das relações étnico-raciais e a importância de sua efetiva abordagem na educação. Contudo, essas orientações não se concretizaram na prática escolar, e os problemas advindos das práticas racistas e excludentes nas escolas, como, por exemplo, a concentração de maior evasão e repetência entre negros do que brancos, persistiram.

Nos anos 2000, as políticas públicas de ação afirmativa entram de vez no cenário brasileiro. Marco disto foi a participação do Estado brasileiro na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, quando assumiu uma posição oficial positiva em relação à adoção de políticas públicas de ação afirmativa.

Nos planos mais locais da federação, a adoção de políticas de ação afirmativa já era uma realidade. A pressão exercida pelos movimentos sociais negros locais já haviam conseguido que alguns estados e municípios promulgassem Leis locais que, por exemplo, tornavam obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, como é o caso da Bahia, de Teresina, Belo Horizonte, entre outros.

A participação em Durban muda o cenário nacional, porque a partir dela são criadas políticas federais de inclusão, como a adoção de algumas universidades

federais de sistemas de cotas para ingresso em seus cursos de ensino superior.

A Lei 10.639, promulgada em 2003, é uma destas Leis que institui uma política pública de ação afirmativa, ao alterar a LDB de 1996, e tornar obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, acatando nacionalmente uma reivindicação do movimento negro desde a Assembleia Constituinte da década de 80.

A Lei 10.639/2003 possui os seguintes artigos:

Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§3º (VETADO)

Art. 79-A (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Cinco anos mais tarde, em março de 2008, em decorrência das reivindicações dos movimentos indígenas, a Lei 10.639 foi alterada pela Lei 11.645/08 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, passando a vigorar com os seguintes artigos:

Art. 1º: O art. 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art.26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

ART. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A promulgação da Lei 11.645/08 ainda não promoveu mudanças na prática. Nos cursos de formação, os professores e os agentes formadores ainda se referem à Lei 10.639 e quando se menciona na história indígena, tem sido apenas para falar que ela também deve ser incluída no currículo escolar. Por esse motivo, e pelo recorte aqui adotado, apesar da alteração ocorrida em 2008, continuaremos a nos referir à Lei 10.639 e não à 11.645/08.

No Brasil é comum a expressão, “será que essa Lei pega?”, ou então o dito “isso é Lei para inglês ver”. O nossa relação conflituosa com as normas e a maneira informal do brasileiro de lidar com a formalidade já foi amplamente analisada no pensamento social brasileiro, por autores como Sergio Buarque de Holanda (1995), Roberto DaMatta (1997), entre outros.

As determinações da Constituição e da LDB foram muito vagas, os PCNs, por outro lado, não possuíam força de Lei. Para o enfrentamento da questão racial na escola foi necessário a promulgação da Lei 10.639, em 2003, mas ainda hoje, oito anos depois, ainda é possível se questionar em que medida essa Lei está sendo observada ou não.

Propomos aqui, considerar agora o processo de implementação da Lei entendendo os sistemas jurídicos e os processos de negociação pós-legislativa como locais de produção de sentido, nos quais não são só produzidos obrigações e direitos, mas também, onde identidades estão sempre em processo de negociação e que em seu decorrer podem ocorrer transformações, tantos nas práticas culturais, quanto nessas construções identitárias.

Seguiremos aqui, algumas questões levantadas por Jan French em *Legalizing Identity* (2009), quando, a partir de casos de regulamentação de terras indígenas e quilombolas na região da Ilha de São Pedro, em Sergipe, ela discute como a Lei pode inspirar a formação de novas identidades étnicas e uma revisão das práticas culturais.

2.2 Agora que é Lei, como implementar?

Promulgada a Lei, era necessário estabelecer orientações nacionais mínimas para a implantação do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, para isso o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” em março de 2004. Vale lembrar que como as “Diretrizes” regulamentam a implantação da Lei, elas passam a valer como tal.

O parecer para a votação das Diretrizes no CNE foi escrito pela então Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva³¹, sua elaboração partiu de uma consulta realizada através de um questionário enviado a grupos do Movimento Negro, a militantes individuais, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, aos professores que já vinham abordando a temática em suas práticas docentes, a pais de alunos, etc. No total foram enviados 1000 questionários respondidos, individualmente ou em grupo, por 250 pessoas de diferentes faixas etárias (crianças e adultos), gêneros (homens e mulheres) e níveis de escolarização.

O parecer foi organizado em três partes que estabelecem conceitualmente as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, os pressupostos históricos e teóricos assumidos pelo governo para a aplicação da Lei 10.639 e indica conteúdos que devem ser abordados nesse ensino.

Neste texto, o CNE assume claramente que entende a Lei 10.639 como uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente por políticas públicas de ação afirmativa, sendo que se entende por ação afirmativa políticas de reparação, reconhecimento e valorização da cultura, história e identidade de um determinado grupo étnico-racial brasileiro, os afrodescendentes.

Sendo uma política de ação afirmativa, a perspectiva é que com esta Lei, seja possível promover, divulgar e produzir “conhecimentos, formação de atitudes,

³¹ Profa. Titular de Ensino-aprendizagem da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), é pesquisadora do NEAB/UFSCar e Coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da mesma universidade. Foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, entre 2002 e 2006 e relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É ainda, Conselheira do World Education Research Association (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e foi homenageada pela SEPPIR, por ser a primeira mulher negra a ter assento no CNE/MEC e contribuição à educação brasileira no combate ao racismo, recebendo o prêmio, Educação para a Igualdade Racial.

posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (...) para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (SECAD, 2006: 231)

O foco das diretrizes seria, então, regulamentar as ações de implantação da Lei que assegurassem políticas públicas que permitissem aos afrodescendentes a expressão de sua identidade específica, assim como a presença desta identidade nas escolas, em todos os níveis de ensino. Ou seja, que os afro-brasileiros sejam representados em sua especificidade, e como sujeitos históricos, tanto nos materiais didáticos, quanto nos currículos. E que se garanta a presença de profissionais qualificados para lidar com as questões das relações étnico-raciais e da pluralidade cultural promovendo uma reeducação das relações estabelecidas entre esses diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade.

Entende-se que a política de ação afirmativa é composta por três níveis: reparação, reconhecimento e valorização.

A reparação significa ressarcimento, por parte do Estado, dos afrodescendentes pelos traumas psicológicos, materiais, sociais e educacionais provocados pelo período escravagista, pela política, explícita ou não, de branqueamento da população nacional e pela manutenção dos privilégios de um determinado grupo sobre os negros, impedindo que esses tivessem acesso a determinados direitos civis em todo o período após a abolição.

A efetivação dessa reparação, no plano da educação, significa, segundo o parecer, promover políticas que garantam o acesso e permanência do negro em todos os níveis educacionais, e a presença e valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro.

O reconhecimento é entendido como valorização da diversidade que distingue os negros dos demais grupos étnico-raciais que compõem o Brasil. Espera-se obter com esse reconhecimento a desconstrução do “Mito da Democracia Racial” que impede a percepção da estrutura hierárquica presente na sociedade brasileira responsável pela exclusão do negro dessa mesma sociedade. Nesse sentido, o parecer aponta que reconhecer implica o questionamento das relações étnico-raciais que desqualificam os negros; a valorização e divulgação das ações de resistências dos africanos e seus descendentes; a valorização e respeito das pessoas negras, quer de seus traços físicos (textura dos cabelos, cor, tamanho dos lábios etc.), quer de seus traços culturais, como o caso das religiões de matriz africana; e a existência de estabelecimentos de ensino com instalações, equipamentos e corpo docente adequados para tratar as questões étnico-raciais a

fim de corrigir posturas e atitudes que geram desrespeito e discriminação.

Por fim, afirma-se que a política de ação afirmativa implica a reparação, reconhecimento e valorização voltada à “correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para o tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.” (SECAD, 2006:233).

A terceira parte do parecer se preocupa com a definição do que seria uma educação das relações étnico-raciais, considerada como a relação entre negros e brancos (SECAD, 2006:234). O ponto de partida é a necessidade de se redefinir essa relação a fim de que seja apresentada em outros termos que não os da discriminação, racismo, desigualdade etc.

Mas, se relações étnico-raciais são definidas como relações entre brancos e negros, como Raça e Etnia são entendidos nesse parecer? Raça seria uma construção social resultante da tensa relação entre brancos e negros, não se tratando, portanto, de um conceito biológico. Porém, ainda que não seja um conceito biológico, o parecer insiste em ressaltar que não se pode negar que na relação entre brancos e negros, as características físicas destes últimos (cor da pele, textura de cabelo etc.) “interferem, influenciam e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (SECAD, 2006:234)

Se, inicialmente, esse conceito possui um caráter negativo, o movimento negro, para fins políticos, segue explicando o parecer e ressignificou-o, dando-lhe um caráter positivo e de valorização da herança africana. Contudo, para que ele se distinga de seu anterior significado biológico, o termo raça deve vir acompanhado do de etnia para reafirmar que não se trata apenas de uma questão física, ou fenotípica, mas também cultural uma vez que se entende que os negros brasileiros possuem uma história e uma ancestralidade africana que lhes proporcionam singular visão de mundo.

Nesse sentido o negro precisa ter seus valores culturais e sua pessoa física valorizados para deixar de ser alvo de discriminação e preconceito, e o do branco, descendente dos que um dia escravizaram os negros, supostamente poderiam temer uma revanche por parte dos descendentes dos antigos escravos, como fica claro no seguinte parágrafo:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. (SECAD, 2006:235)

Nesse sentido, o texto oficial afirma que nesta reeducação das relações entre negros e brancos, que a Lei 10.639 deve promover, os brancos não devem se sentir culpados pelo passado, mas têm a obrigação moral de combater o racismo, tentando justificar assim que não se trata de um problema que concerne apenas à população afro-descendente, mas à população brasileira.

Partindo dessas conceitualizações, define-se que as práticas pedagógicas da educação de relações étnico-raciais positivas devem desfazer certos equívocos. Por exemplo, deve esclarecer que não é pejorativo chamar de negro um aluno que assim o é, pois ser negro é mais que ter determinadas características físicas, mas é também assumir uma determinada posição política.

Também é preciso compreender o processo de construção da identidade negra no Brasil. Entender a ideologia do branqueamento e assim desmistificar a ideia de que os próprios negros são racistas, superar a noção de que a questão das relações étnico-raciais é um problema que concerne apenas ao Movimento Negro e aos especialistas do tema, e estender essa questão à escola.

Definidos os objetivos da educação das relações étnico-raciais positivas, são estabelecidas as responsabilidades dos agentes na efetivação da Lei 10.639 e os conteúdos que deverão ser abordados.

O parecer determina que cabe à escola incluir em suas atividades **ordinárias**³² as contribuições histórico culturais dos afrodescendentes, nesse sentido é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, suas mantenedoras, coordenação pedagógica, secretarias municipais e estaduais de educação e professores elaborar conteúdos e materiais didáticos para a aplicação da Lei 10.639 seguindo os seguintes princípios (SECAD, 2006:241):

1. Igualdade básica dos seres humanos como sujeitos de direito;
2. Reconhecimento da existência na sociedade brasileira da diversidade étnico cultural;
3. Conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira;
4. Superação do racismo;
5. Desconstrução do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento;
6. Busca, principalmente da parte dos professores, sobre informação e conhecimento sobre a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira;
7. Ter o diálogo como via preferencial de estabelecimento de relação entre os diferentes para a construção de uma sociedade mais justa.

O parecer sugere trabalhar com a valorização da oralidade, da corporalidade

³² Grifo meu.

e da arte como marcas da cultura de raiz africana; recomenda a participação dos grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, sob a coordenação dos professores, na elaboração dos projetos políticos pedagógicos; o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana deverá articular presente, passado e futuro da população negra e deverá se desenvolver em atividades curriculares ou não, que contemplem o cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, particularmente nos conteúdos das disciplinas de História do Brasil, Literatura Brasileira e Educação Artística. Deverá também abranger a trajetória de iniciativas e organizações negras, como os Quilombos, em especial o de Palmares, mostrando sua influência no desenvolvimento das comunidades locais; deverão ser trabalhadas as datas significativas como o 13 de Maio (Dia Nacional da Luta contra o Racismo, quando se deverá esclarecer o significado da Lei Áurea para os negros), o 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, e o 21 de Março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Especificamente dentro do conteúdo de História Africana, o parecer recomenda a abordagem de temas como o papel dos anciões e dos *griots* como memória histórica desses povos, a história da ancestralidade e da religiosidade africana, a importância das civilizações núbica e egípcia no desenvolvimento da humanidade, o estudo de civilizações pré-coloniais, o florescimento de universidades africanas no século XVI como de *Tambkotu*, *Gao* e *Djene*; o período da escravidão do ponto de vista do africano, o tráfico do ponto de vista do africano, a colonização do ponto de vista do africano, as lutas de independência, a diáspora dos povos africanos na América, Caribe, Europa e Ásia. Já a parte de cultura Afro-brasileira deverá versar sobre a visão de mundo própria do afrodescendente presente tanto no cotidiano quanto em celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba entre outras.

Também aparece recomendação para se trabalhar com biografia de personalidades negras importantes tanto no âmbito nacional quanto no internacional como as figuras de Zumbi, Aleijadinho, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, Solano Trindade, Milton Santos, Abdias do Nascimento, Martin Luther King, Malcon X, Leopold Senghor, Cheick Anta Diop, Nelson Mandela, Steve Biko, entre outros.

Para que essas determinações sejam cumpridas, o parecer responsabiliza os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, pelas providências que possibilitem o registro da história não contada dos negros; apoio ao professor na elaboração de projetos e seleção de conteúdos; mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas;

cursos de formação e formação continuada de professores em associação com estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa e núcleos de estudos afro-brasileiros; instalação de grupos de trabalho e discussão sobre a Lei 10.639; inclusão da temática racial na matriz curricular dos cursos de licenciatura; inclusão da temática racial nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de nível superior, respeitando sua autonomia; inclusão em documentos normativos, como os projetos políticos pedagógicos, de objetivos e procedimentos que contemplem o combate ao racismo; inclusão de personagens negros em ilustrações de temas abordados na escola; produção de material e sua organização em bibliotecas, midiatecas, museus etc. que expressem valores, jeitos de pensar e agir afro-brasileiros; divulgação do parecer e criação de instrumentos de avaliação da implementação do que foi determinado na Lei.

As diretrizes foram instituídas pela resolução nº1 do CNE de 17 de junho de 2004, baseadas nos princípios expostos acima. Logo após sua promulgação tornaram-se alvo de muitos elogios e várias críticas vindas tanto do lado daqueles que apóiam a Lei, quanto daqueles que a desaprovam.

Na linha dos elogios, podemos destacar a relevância dada ao estudo da história africana para as construções de bases internas de combate ao racismo no Brasil, algo exemplificado na entrevista de Paulo Faria, historiador e pesquisador sobre a África, concedida a jornal Brasil de Fato (18 a 24 de novembro de 2004), na qual afirma a importância de se estudar a África para combater o racismo existente no Brasil – “era importante estudar a África e ter argumentos para lutar contra o racismo dentro do próprio país.”

Outro argumento importante na defesa da Lei é que esta se tornaria um marco histórico na mudança de atitude em relação à cultura negra que passaria a ser valorizada como importante na construção da nação brasileira.

Para a UNESCO, o marco histórico dessa nova trajetória foi a promulgação, em 2003, da Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...) A Lei contribui para a construção de um novo pacto social por meio do qual a valorização formal da cultura negra é reconhecida como uma das matrizes da sociedade brasileira (Vicent Defourny, Folha de São Paulo, 13/09/2009)

As críticas feitas à lei pelos que eram a favor da instituição do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de uma maneira geral, afirmavam que o texto de regulamentação da Lei 10.639 era muito vago, não apresentava o estabelecimento de metas e prazos para a implantação deste ensino, reconhecia a

necessidade de formação de profissionais capacitados para esse novo desafio, mas não estabelecia verbas, nem responsabilidades para a promoção desta capacitação. Ainda na questão da responsabilidade, essa se apresenta diluída entre secretarias, escolas, diretorias e professores, sem nenhuma distinção hierárquica entre elas, e também sem pensar em um elemento coordenador de todas as instâncias federais, estaduais, municipais e locais. No momento da promulgação das Diretrizes, essas críticas colocavam em questão a própria efetivação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da Lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Ao que parece, a Lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa Lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Santos, 2005:33)

Indo além, acreditamos ser possível questionar também a maneira que se tentou conceitualizar alguns termos, como raça, etnia. Mesmo não sendo um texto acadêmico, mas um documento oficial de regulamentação de uma Lei, ele suscita algumas reflexões e, no que se refere a raça e etnia, apresenta uma proposta simplista na medida em que, basicamente, reduz raça a uma diferença social construída com base em diferença fisionômica, e equipara etnia a traços culturais.

O texto poderia ter feito uma reflexão maior a respeito da diferença, da diversidade e da igualdade. Pensar a raça no histórico de seu contexto, demonstrar como esse conteúdo foi construído socialmente, e, mais que isso, apresentar os conceitos de raça e etnia englobando relações assimétricas de poder e considerando que essas relações são responsáveis por desigualdades existentes na sociedade brasileira, e, conseqüentemente, nas escolas também.

Relembrando o que foi apontado no primeiro capítulo, abordar o tema do multiculturalismo para a educação só faz sentido, conforme Silva (2009), se for para enfrentarmos esse desafio de entender a construção das desigualdades a partir de

destas construções sociais: raça ou etnia.

Outro ponto de reflexão é o dos conteúdos selecionados para o ensino de ensino de história da África e cultura afro-brasileira. A escolha pela apresentação de “grandes civilizações” que existiram no continente africano, como o Egito, ou os reinos da região da Núbia, entende-se pela necessidade de criar um fato novo, de provocar uma estranheza mostrando que o Egito, tão civilizado, está na África e não na Europa, que existiram sociedades no continente africano capazes de produzir conhecimento, formas de organização, arte tão ou mais grandiosas que as das sociedades europeias, rompendo assim com o estigma de que a África seria um continente sem história, sem progresso, sem capacidade.

Não se nega esse estigma, nem a sua força no imaginário coletivo, a gafe cometida pelo ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva³³ em seu discurso de despedida da Namíbia, dizendo que ali nem parecia a África, por ser limpo e organizado, é exemplar do quanto isso está presente e é forte, assim como os exercícios relatados por alguns professores³⁴ de mostrar fotos de capitais de países africanos sem identificá-las, pedindo aos alunos que dissessem que lugar era aquele, e o espanto de todos quando se revelava que aquelas cidades limpas, com carros estavam na África. Reconhece-se a necessidade de desconstrução deste imaginário, mas se questiona algumas das escolhas feitas, pois elas carregam o risco de se reificar o continente africano como se verá mais a frente quando abordarmos os materiais didáticos e as práticas em sala de aula.

O uso do conceito de etnia feito no parecer, também apresenta certos riscos de reificação da história africana e da cultura afro-brasileira. Da forma que foi apresentada, a etnia parece se definir como um rol de elementos culturais que em seu conjunto diferenciaria um grupo de outros, ou seja, faz-se uma conexão direta entre etnia e cultura. Parece que não se incorpora aqui um olhar menos reificador da etnia que permitira entendê-la como “categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores e, assim, têm a característica de organizar a interação entre as pessoas” (Barth, 1997:189).

Não são as diferenças objetivas que constroem os grupos étnicos, essas podem variar e, de fato, variam ao longo do tempo, mas as relações de poder que

³³ Em 2003, Lula declarou em discurso: “Quem chega em Windhoek [capital da Namíbia] não parece que está em um país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e tem um povo tão extraordinário como tem essa cidade”. Fonte: <<http://correiodobrasil.com.br/lula-namibia-nem-parece-a-africa/34514>> , consultado em 07/11/2009

³⁴ Esse exercício foi relatado em várias vezes, nos diversos cursos de formação continuada que participei, parecendo ser uma prática que vem se disseminando, principalmente entres os professores das salas de informática que utilizam os recursos do Google para isso.

estabelecem as fronteiras entre os grupos, sentimentos de pertença ou não e que permitem entender esse processo político-identitário em sua dinâmica.

Os traços culturais que demarcam a fronteiras podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar – apesar de tudo, o fato da contínua dicotomização entre membros e não-membros permite-nos especificar a natureza dessa continuidade e investigar a forma e o conteúdo da transformação cultural. (...) o ponto central torna-se a fronteira étnica que define o grupo e não a matéria cultural que ela abrange (Barth, 1997:195)

Entender que o foco das diretrizes curriculares e do ensino de história africana e cultura afro-brasileira não está apenas na introdução de novos conteúdos, mas também, na revisão do olhar que se dá para os conteúdos já existentes e assumir a dinâmica política que está por trás das escolhas é fundamental para se evitar essencialismo. Não basta dizer que o Egito está na África, é preciso entender porque essa associação é tão difícil, não basta valorizar a capoeira, o candomblé, ou o samba, é preciso refletir sobre a dinâmica de suas produções culturais e sociais.

Outras críticas foram elaboradas em relação às Diretrizes e a Lei 10.639, só que, nesse caso, por uma parcela da sociedade, em especial de intelectuais, que se colocam contrários a Lei. Neste grupo podemos citar Ivone Maggie, Peter Fry, Demetrio Magnoli, José Roberto Pinto de Góes, entre outros.

Estas críticas afirmam que as Diretrizes seriam o outro lado da instauração de uma “Pedagogia Racial” (Maggie, 2005-2006) iniciada pela adoção de cotas. O argumento desta corrente se baseia no fato de que, ao adotar essas políticas, o Estado ao invés de debelar as ideias racistas, as incentiva com um discurso racialístico.

O parecer que embasa a nova Lei é um documento e exemplo de como o Estado propõe exacerbar a racialização da sociedade em vez de debelá-la como diz Peter Fry (2005). Embora reconheçam que ‘raça’ é uma construção social, quase todas as propostas, em vez de combater a crença em ‘raças’ e o racismo, fazem o contrário (Maggie, 2005-2006:117)

A Lei e o parecer, assim como as cotas raciais, apesar de afirmarem que são formas de se combater o racismo, no argumento desses intelectuais, desconsideram as especificidades da sociedade brasileira, e na sua luta contra a “mistura”, criam uma sociedade composta por grupos étnico-raciais bem separados, bipolares, o que não corresponderia a realidade.

Essa postura poderia levar ao ódio racial onde ele não existe, argumento que

também vinha sendo usado para a questão das cotas no ensino superior³⁵. Há também uma crítica à adoção, por parte do Estado, de um discurso a respeito das relações étnico-raciais mais próximos do discurso do movimento negro do que aquele historicamente assumido, que denunciava a existência de racismo, mas que reafirmava a característica de “caldo cultural” da nação.

Esse parecer está sendo distribuído nas escolas. É o que dá permitir que grupos racistas controlem o Estado brasileiro. Agora, vai começar a pedagogia da revanche, da dor e do medo. (Goés, 2007:199)

Vale ressaltar aqui que surgiram críticas e posicionamentos contrários à Lei 10.639, mas que não atingiram o mesmo grau de exposição no debate público e midiático, como ocorreu, por exemplo na questão das cotas. Aparentemente, os privilégios em disputa no caso da introdução do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não são explícitos, como no caso das cotas, comovendo menos a opinião pública.

Os caminhos a respeito de como fazer para implantar a Lei continuaram a serem trilhados. Essas ações foram desde a divulgação da Lei e distribuição das Diretrizes, até a organização de seminários, fóruns, realização de cursos de formação continuada de professores (presenciais ou à distância), estímulo à produção e publicação de material didático referente ao conteúdo de história da África e cultura afro-brasileira, entre outros. É necessário dividi-las entre os níveis federal, estadual e municipal, para entendermos o processo de implantação, suas dificuldades, os desníveis que encontramos entre essas esferas e os desafios que ainda precisam ser enfrentados.

2.2.1 Ações no nível Federal

O governo federal, logo após a promulgação da Lei e de suas Diretrizes,

³⁵ Aparentemente, esse argumento do risco de ódio racial foi abandonado visto que depois de 12 anos, 70, das 98 universidades federais adotaram algum tipo de sistema cota em seus vestibulares, e o que se observou é que não houve aumento da evasão, queda no nível de ensino, nem o tão propalado ódio racial. O artigo de Elio Gaspari, “A lição dos cotistas médicos da UERJ”, publicado na edição do jornal Folha de São Paulo de 11/05/2011, é paradigmático disto. Disponível também em: < www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po1105201105.htm>, consultado em 11/05/2011.

empreendeu uma série de medidas, começando pela criação, em 2004, da SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade), secretaria ligada ao MEC que ficaria responsável pelas ações de implementação da Lei.

A SECAD empreendeu uma série de programas, criações de comissões e publicações no intuito de institucionalizar a Lei 10.639 em âmbito nacional e entre essas ações podemos destacar-se:

- Programa *Diversidade na Universidade*

Este programa esteve em vigor no período de 2002 a 2007, sendo que inicialmente envolvia atividades de apoio a cursos pré-vestibulares voltados para a população afrodescendente, porém em 2005, sofreu reformulações que estendeu suas ações para além do âmbito pré-universitário.

Nessa ampliação, programa foi responsável pela publicação de 29 volumes da *Coleção Educação para Todos*, sendo 6 volumes desta coleção voltados especificamente para a implantação da Lei. Investiu, também, na criação de uma linha editorial chamada *Educação e Diversidade Étnico-racial*, cujo objetivo era estimular a produção e publicação referente aos conteúdos da Lei 10.639.

A partir do *Diversidade na Universidade* estabeleceu-se uma parceria com a TV Escola³⁶ para a veiculação de programas a respeito da diversidade etnoracial, como “Educação a distância, salto para o futuro”, “Repertório Afro-brasileiro: entre o clichê e a pesquisa em sala de aula”, “Valores Afro-brasileiros na educação”, “Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras” e “Currículo e Relações Étnico-raciais na Educação”.

Os calendários “Meu Brasil africano, Minha África brasileira”³⁷ e “História e Cultura afro-brasileira” foram publicados e distribuídos para as secretarias municipais e estaduais de educação, assim como em eventos apoiados pelo MEC ou pela SEPPIR para que pudesse ser usado como material de suporte em atividades em sala de aula.

Houve a distribuição, como forma de difusão e formação de professores, de kits didático-pedagógicos do programa *A cor da cultura*³⁸, e apoio à realização de diversos Fóruns de âmbito nacional, estadual e municipal para a difusão, discussão

³⁶ A TV Escola é um canal de educação que o MEC disponibiliza como forma de subsidiar as Ações educativas e pedagógicas no Brasil. Este canal está disponível via parabólica ou em alguns canais de TV a cabo como DirecTV, Telefônica, Embratel e Sky. Além disso, há um portal de consulta livre disponível no endereço: <<http://tvescola.mec.gov.br/>>

³⁷ Esse material especificamente foi encontrado com professores em cursos de formação continuada e será analisado mais adiante.

³⁸ Mais adiante, esse material será pormenorizadamente analisado.

e aplicação da Lei.

Vale ressaltar que, ainda no interior desse programa, foram desenvolvidos trabalhos de auxílio a universitários negros que, em contrapartida das bolsas recebidas, participavam como estagiários em cursos de formação de professores e desenvolvimento de material didático.

▪ CADARA

Em 2005, de acordo com as exigências do financiamento concedido pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) ao Programa *Diversidade na Universidade*, foi criada a Comissão Técnica Nacional de diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros cuja principal função seria a de assessorar o MEC na questão da diversidade. Essa comissão é formada por 34 membros que representam tanto as esferas governamentais, federal, estadual e municipal, quanto grupos da sociedade civil como representantes dos diversos NEABs (Núcleo de Estudos afro-brasileiros), Educafro, Instituto de Educação e Cultural Steve Biko, Trabalhos e Estudos Zumbi (TEZ), entre outros. Esses membros são eleitos para mandatos de dois anos.

▪ Uniafro – *Programa de Ações Afirmativas para populações negras nas instituições públicas de educação superior*

Programa criado para fortalecer os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), tem como contrapartida a obrigação dos NEABs de oferecer formações, cursos e organização grupos de estudos que contribuía para a efetivação de políticas de ação afirmativa.

Segundo dados expostos por Gomes (2009), as ações do Uniafro capacitaram mais de mil professores da rede municipal e estadual do ensino público, conseguiram organizar e oferecer 15 cursos de extensão universitária, quatro de especialização e um de ensino à distância. Além de conseguir aprovações para publicações de universidades estaduais e federais envolvendo pesquisas, estudos, dissertações e teses relacionadas a questão da diversidade.

Foram também concedidas 180 bolsas auxílio a estudantes negros de graduação, com intuito de favorecer a permanência destes em seus cursos superiores e integrá-los às atividades de formação do programa voltadas para o ensino básico, como instrutores/monitores dos cursos de formação.

A SECAD ainda promoveu outras ações de formação, fora do contexto dos

programas já citados, que merecem ser mencionados como: “Curso Educação e Africanidades”, realizado em 2006, abrangendo 26.054 professores inscritos abarcando 704 municípios e atingindo 4.000 escolas. Porém desses apenas 6.800 professores da rede pública concluíram o curso, segundo dados da própria SECAD divulgados por Gomes (2009); “Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-brasileira e Africana, realizada em 2005 nas cidades de Maceió, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Brasília³⁹”; “Projeto Educadores pela Diversidade”, realizados entre 2004 e 2005, um curso a distância, de 40h que teve 3.121 formandos; e por fim, o “Curso Educação e Relações Étnico-raciais”, dado na UnB em 2005, que envolvia 120 h de aulas expositivas, com resultado de 240 formandos.

Parcerias entre a SECAD e outras secretarias do MEC também foram firmadas no sentido de implementar a Lei 10.639. Ao tratar dessas ações, Gomes cita o documento “Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003” (UNESCO *apud* Gomes, 2009) e destaca:

a) O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o *Programa Ética e Cidadania*; a publicação *Indagações sobre Currículo*; *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*; e *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB);

b) As oficinas de qualificação de professores, diretores e coordenadores pedagógicos da rede federal, em todas as regiões brasileiras, para a implementação da Lei 10.639/2003, nos anos de 2007 e 2008, em parceria com Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec);

c) O Programa Universidade Para Todos (ProUni), que confere bolsas de ensino superior a estudantes afro-brasileiros e/ou de origem popular, egressos de escolas públicas, e o Uniafro, programa de fortalecimento dos núcleos de estudos afro-brasileiros das universidades públicas estaduais e federais, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (Sesu);

d) A distribuição, em julho de 2007, dos DVDs do programa Caminhos

³⁹ Segundo dados da oficina, a escolha dessas cidades se deveu ao fato de serem as capitais com maior densidade populacional e incidência de população negra, por região. (Gomes, 2009)

Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil, para 75 mil escolas brasileiras, em parceria com Secretaria de Educação a Distância (Seed).

2.2.2 Ações no Plano Estadual – São Paulo

Voltando nossos olhares para Estado de São Paulo, as ações empreendidas foram:

- Instituição de políticas de Ações Afirmativas, em plano estadual, no final de 2003, com o decreto nº 48.328⁴⁰.

Com esse decreto, o governo do Estado de São Paulo assumiu oficialmente que adotaria, em sua administração pública, políticas de Ações Afirmativas voltadas para a população afrodescendente composta pelos “pretos e os pardos, assim definidos, quando necessário, por autoclassificação” (São Paulo, 2003).

Para implantação destas políticas, criou-se junto a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, a Comissão de Coordenação e Acompanhamento da Política de Ações Afirmativas para afrodescendentes, que deveria ter em seus quadros, além dos representantes das secretarias do governo estadual (Casa Civil, Economia e Planejamento; Segurança Pública; Educação; Saúde; Cultura; Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo), representantes do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, das Universidade Estaduais (USP, UNICAMP e UNESP), organizações não-governamentais ligadas à proteção e defesa dos direitos dos afrodescendentes, representantes de entidades a serem escolhidas pelo Secretário da Justiça e da Defesa da Cidadania, dentre os nomes a serem indicados pelas mesmas.

Essa Comissão passaria a ser responsável por verificar procedimentos administrativos e sugerir diretrizes a fim de se implantar as políticas afirmativas; apoiar, supervisionar e avaliar as implantações dessas políticas; e promover cursos e formações para os servidores a respeito das desigualdades etnorraciais.

⁴⁰ O texto completo do decreto está disponível em: www.justica.sp.gov.br/downadc/decreto_48328_afrodescendentes.pdf, consultado em 20/10/2007.

Além disso, o decreto ainda previa responsabilidades específicas para as secretarias de governo, sendo destacadas aqui as secretarias de educação e a de cultura.

No que compete à secretaria estadual de educação, esta ficaria responsável pela capacitação de docentes e inclusão da Lei 10.639 nos currículos das escolas estaduais; pelo desenvolvimento do programa “São Paulo educando pela Diferença para a igualdade” voltado para professores das áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Já à secretaria de cultura caberia oferecer cursos de cultura da África e dos afrodescendentes; incluir temas como deuses africanos, escritores, autores, diretores de teatro, músicos, artistas plásticos entre outros nas oficinas regulares já oferecidas aos educadores, especialmente naquilo que toca a história do Estado de São Paulo; promover oficinas e confecção de instrumentos africanos e de música africana em seus equipamentos culturais como o Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” e Centro de Estudos Musicais “Tom Jobim - Maestro Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim”; promover atividades culturais em outros equipamentos de cultura que reflitam a respeito das questões etnoraciais, como por exemplo, ocorreu em abril deste ano no Museu da Casa Brasileira, com a exposição “Arquitetura de Moçambique”, e no Museu do Futebol, que nos dias 19 e 20 de março também deste ano, organizou um debate entre o rapper Rappin’ Hood e a antropóloga Lilia Schwarcz a respeito do documentário Preto contra Branco⁴¹, em comemoração do Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, dia 21 de março⁴².

Além disso, também ficou a cargo da secretaria da cultura organizar o prêmio “Solano Trindade” para jovens de escolas de arte cênicas e criar um observatório de monitoramento e avaliação das atividades de combate à discriminação racial e gênero na área da cultura.

Ainda no plano estadual ressaltamos a organização de oficinas a respeito das relações etnoraciais, organizadas pela secretaria estadual de cultura, em 2004, o curso *São Paulo educando na Diferença para a Igualdade* e algumas oficinas ofertadas esse ano a respeito de algumas práticas culturais afro-brasileiras como a

⁴¹ Preto contra branco é um documentário de Wagner Morales a respeito de um, já tradicional, jogo de futebol de várzea que ocorre no final do ano na região de São João Clímaco, zona sul da cidade de São Paulo. As discussões do documentário giram em torno da discriminação racial e racismo que afloram nesta disputa.

⁴² Vale lembrar aqui que segundo a ONU, 2011 é considerado o Ano Internacional para Afrodescendentes, e o objetivo desta determinação é a luta pela erradicação da discriminação, em especial a racial.

capoeira. Não esquecendo também, do curso de formação continuada promovido pelo Centro Paula Souza para seu corpo docente, em conjunto com a Casa das Áfricas. Mas essas iniciativas serão mais detalhadamente analisadas no capítulo seguinte.

Por fim, pode-se entender a elaboração de um currículo oficial do Estado como uma possibilidade de maior institucionalização do ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira. Quando o governo do estado de São Paulo organiza e publica esse currículo, em 2010, seu objetivo era que o documento apresentasse os princípios orientadores de um currículo mínimo único para todas as escolas da rede estadual, capaz de promover o desenvolvimento de competências básicas que todos os alunos deverão ter ao passar pela rede.

a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas, como também preservou o acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade. (São Paulo (estado), 2010:04)

A base curricular comum, também permitiria ao Estado definir metas que devem ser alcançadas a partir do ensino de cada disciplina, e criar sistemas de avaliação do alcance destas metas, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)

Ao definir os conteúdos mínimos comuns, e as habilidades que esses devem desenvolver nos alunos, o Estado acabou por definir também, em que momento as temáticas de história da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais devem aparecer no decorrer do ensino fundamental ciclo II e médio.

Sendo assim, o currículo de história relativo aos 5º e 6º anos determina que sejam abordados os conteúdos “África, berço da humanidade”, e que o aluno saiba, a partir disso, reconhecer o continente africano como lugar onde nasceu a humanidade e que isso está confirmado em registros arqueológicos. Nesses anos, também se deve determinar que o aluno seja capaz de entender a importância das práticas religiosas na construção identitária a partir da abordagem de conteúdo como as civilizações do oriente médio e o Egito antigo.

Já nos 6º e 7º anos, o que chama atenção é o trabalho com o tema do tráfico negro e o escravismo na África e no Brasil. O foco é trabalhar a resistência desenvolvida por africanos e afrodescendentes durante o regime escravocrata, dando especial atenção ao quilombismo. Outra habilidade destacada no currículo que abriria espaço para o trabalho com os temas etnorraciais é o reconhecimento

que as sociedades contemporâneas são frutos de interações, conflituosas ou não, de caráter político, econômico e cultural.

Nos 7º e 8º anos, a resistência à escravidão continua como conteúdo central, agora pensada também a partir dos processos que levaram ao fim do tráfico, e depois à abolição. O quilombo continua sendo a forma de resistência privilegiada, neste caso, mas se propõe tratar também da relação entre a Lei de Terras, 1850, e o processo de substituição da mão de obra escrava pela imigração europeia.

Os 8º e 9º anos, devem abordar a questão da independência africana e as lutas nacionalistas neste continente, assim como os movimentos socioculturais das décadas de 1950, 1960 e 1970. Nesse caso, o currículo não indica explicitamente que sejam abordadas as questões relativas ao movimento negro ou a luta por direitos civis dos movimentos negros norte-americanos, nem da questão do *apartheid*. Porém, há aqui uma brecha para que esses temas sejam inseridos, caso o professor o queira fazer.

Em relação ao ensino médio, na primeira série deste ciclo, propõem-se a abordagem das sociedades subsaarianas até o século XV, e que, a partir disto, o aluno seja capaz de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural que essas sociedades produziram. Assim como, reconhecer a necessidade de se preservar esse patrimônio e sua importância na construção de identidades nacionais.

Na 2ª série, o tema é o encontro entre europeus e as civilizações africanas, asiáticas e americanas. Com isso, o aluno deve ter a habilidade de reconhecer a importância da diversidade das práticas culturais, inclusive da religião, para os indivíduos e os grupos aos quais estes pertencem.

A religião, por sinal, é o tema central nesta série. A proposta é trabalhar com a ideia de diversidade religiosa e tolerância reconhecendo a liberdade de prática como um elemento fundamental do direito humano. E entender na religião, atual ou passada, os processos constituintes da história.

Ainda na 2ª série, mas com maior profundidade na 3ª, recomenda-se recuperar a discussão da abolição da escravatura e da imigração europeia, dando, novamente, atenção à resistência por meio dos quilombos. Indo além, o currículo propõe que sejam trabalhados os temas do Imperialismo, das teorias raciais, em especial a de Gobineau, e o racismo.

O aluno terá que ser capaz, com isso, de analisar as justificativas ideológicas da colonização africana, relacionar o respeito aos valores humanos e a diversidade cultural e discutir temas cotidianos relacionados aos preconceitos étnicos, culturais e religiosos.

O currículo de geografia não dá o mesmo tratamento que o de história à temática da Lei 10.639, sendo que nesta disciplina, os temas etnorraciais aparecem a partir da 2ª série do ensino médio, quando no conteúdo de Dinâmicas Demográficas se propõem a análise das matrizes culturais brasileiras, procurando associar a diversidade cultural dos variados grupos étnicos a essa matriz e seu processo histórico de formação.

Propõem-se também a realização de uma reflexão que distinga os conceitos de etnia e raça, e a utilização dos dados do IBGE para se pensar a composição étnica da sociedade brasileira.

Na 3ª série, é o tema “Choque de civilizações” que entra em foco, e a ideia é entender como isso se realiza no mundo contemporâneo. A proposta é estudar a questão étnico-cultural e analisar o papel das religiões nesse contexto de “choque”, são os conflitos étnico-religiosos que estão em evidência.

O continente africano na globalização é outro tema que deve ser abordado, as questões econômicas, as guerras étnicas, o problema da AIDS, entre outros.

O ensino médio do Estado de São Paulo também inclui as disciplinas de filosofia e sociologia, sendo estas relevantes para a abordagem das relações étnico-raciais.

Em relação à filosofia, a proposta curricular é que a disciplina possibilite refletir a respeito da alteridade e da diversidade cultural. Nesse sentido, nela devem ser trabalhados os temas da prática da cidadania e do respeito às diferenças e a construção de um olhar crítico em relação à discriminação e ao preconceito, questionando o etnocentrismo.

A proposta curricular na disciplina de sociologia tem um direcionamento antropológico claro ao selecionar os elementos simbólicos da vida humana, a cultura, como conteúdo a ser trabalhado no sentido de entender a universalidade da humanidade e a diversidade em sua manifestação.

A partir disto, propõe focar na diversidade cultural brasileira, entender sua construção histórica, trabalhar com os conceitos de aculturação e assimilação e abordar os chamados “novos movimentos sociais” – negro, feminista, GLTB e ambientalista. Assim, visa desenvolver um olhar crítico em relação aos conflitos sociais, às desigualdades e ao preconceito, sempre estando atento à realidade vivida pelo aluno.

É interessante notar que a proposta curricular do Estado de São Paulo, procura, em certa medida, trabalhar com a questão étnico-racial de maneira transversal, sem deixar isso a cargo unicamente da disciplina de história. Se é possível fazer a crítica ao conteúdo de história, que insiste em dar mais ênfase à

história da África, e continua não abrindo muito espaço para se analisar o papel do negro, como sujeito político após a abolição da escravidão, as demais disciplinas, como geografia, sociologia e filosofia, possibilitam essa abordagem.

Outro fator importante é o peso dado à abordagem histórico-política da religião e sua importância nas construções identitárias e nos conflitos do mundo contemporâneo em todas as disciplinas apresentadas. Sabe-se que, muitas vezes, não é a temática afro-religiosa que está em mente quando se propõe essa abordagem, mas o simples fato dela estar contemplada na proposta curricular, sem definição de qual ou quais denominações religiosas devem ser tratadas, permite ao professor pensar e desenvolver uma reflexão sobre esse tema com seus alunos respaldados pelo currículo estadual oficial, isso, como veremos no próximo capítulo é de fundamental importância para driblar as barreiras existentes quando se pretende trazer essa temática para as práticas em sala de aula.

2.2.3 Ações no plano Municipal – São Paulo

Em fevereiro de 1996, foi promulgada Lei municipal nº 11.973 (Amorim, 2010) que determinava a inclusão no currículo do 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental II e Ensino Médio) o “Estudos contra a discriminação racial”.

Essa Lei foi uma das primeiras iniciativas no cenário paulista, no âmbito educacional, de se abordar a questão etnorracial, porém, sua eficácia foi abalada pelo fato de não dar a essa temática um caráter obrigatório, deixando a cargo das escolas decidirem se havia disponibilidade de horário em sua grade curricular. Outro obstáculo, foi a não disponibilização de verba para a implantação dos “Estudos contra a discriminação racial”, praticamente inviabilizando, assim, a sua efetiva inclusão nos currículos escolares.

A promulgação da Lei 10.639/2003 provocou mudanças consideráveis nesse cenário, porque ela deu meios para que os movimentos sociais negros exigissem e cobrassem uma educação para as relações étnico-raciais.

Com isso, começaram os investimentos, e em 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) promulgou a portaria 4.902 visando oferecer cursos optativos de História, Literatura Africana e Afro-brasileira, atualizar as fontes de informação para os professores sobre o tema através da aquisição de livros, Cds, vídeos e mídias em geral, além da promoção de seminários e relatos de

experiências étnicas desenvolvidas em sala de aula.

Seguindo esta linha, foi oferecido, via secretaria de cultura, entre os anos de 2005 e 2006 um amplo curso de formação continuada organizado pelo setor educativo do Museu AfroBrasil. Esse curso teve a duração de 8 meses, com aulas aos sábados e a participação de diversos especialistas em história da África e cultura afro-brasileira⁴³.

Destacamos também a atuação do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo, SINPEEM, que possui um Núcleo Antirracista que há 13 anos vem realizando, anualmente, seminários sobre racismo e educação. Participamos de um desses seminários ocorrido em novembro de 2007, quando foram realizadas as palestras “A desconstrução do racismo no cotidiano escolar” e “Construção da Educação das Relações Étnico Raciais no Brasil: a Lei 10.639 e sua regulamentação (Parecer CNE de 2004)” e teve uma oficina de bonecas negras voltada para a educação infantil.

Outra área municipal que se destaca é a CONE (Coordenadoria dos Assuntos da População Negra), vinculada à Secretaria de Municipal de Participação e Parceria (SMPP). Existente desde 1992, a CONE vem empreendendo atividades, muitas vezes em parcerias com organizações não governamentais como Ação Educativa⁴⁴ e o CEERT⁴⁵ (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade), ou com instituições de ensino superior como Unipalmare, Unisantana, Unicastelo, entre outras, e até em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMESP), para a divulgação, realização de pesquisa e debates a respeito da Lei 10.639 e sua implementação.

Entre as ações da CONE, destacam-se o suporte dado à SMESP e ao CEERT na pesquisa da qual resultou o livro *Trilhas Negras e Indígenas*, a realização de dois Fóruns de Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de história e cultura africana e indígena, e a publicação dos trabalhos apresentados no I Fórum no livro *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura africana e Indígena* (Laia e Silveira, 2010).

Atualmente, a CONE coordena o projeto Africanidades que procura desenvolver no âmbito escolar atividades artístico-culturais como oficinas de hip hop, samba, capoeira etc. E promove prêmios, como o Prêmio de Igualdade Racial, que está em sua segunda edição, e tem como objetivo a escolha de artigos

⁴³ No próximo capítulo ele será analisado mais detalhadamente.

⁴⁴ ONG que realiza trabalhos de consultoria e pesquisa nas áreas de educação e cultura voltadas para a juventude.

⁴⁵ ONG fundada em 1990 que realiza trabalhos de pesquisa e consultoria na área trabalhista, educacional e jurídica.

acadêmicos a respeito da temática etnorracial para a publicação.

A SMESP vem empreendendo diversas medidas para a implantação da Lei 10.639. As ações da secretaria, geralmente, contam com parcerias no interior da máquina municipal, com o exemplo da CONE, ou com organizações não-governamentais com atuação na área de educação como o CEERT e a Ação Educativa.

Por exemplo, a já citada parceria entre a SMESP e o CEERT para a realização, em 2006, da pesquisa chamada *Projeto Trilhas Negras e Indígenas*, cujo objetivo era recolher informações das escolas da rede (CEI, EMEI, EMEF, EJA e CECI) sobre os as causas que contribuem e/ou facilitam a implantação da Lei 10.639. A ideia era mapear essa implantação e entender, nos locais onde ocorre, como isso se dá. Desta pesquisa foi publicado, em 2007, um livro homônimo.

Entre os anos de 2007 e 2008, foram lançados, via DOT (Diretoria de Orientações Técnicas), na rede diversos cadernos contendo as expectativas curriculares de aprendizado, que também visa dar orientações gerais e garantir alguma homogeneidade no ensino oferecido pela rede municipal. No final de 2010, começaram a serem oferecidos às Diretorias de Ensino (DREs) da capital, cursos de formação continuada em história da África e de cultura afro-brasileira⁴⁶.

Analisando o caderno de orientações curriculares para o ensino fundamental ciclo I, percebe-se que é no ensino de Natureza e Sociedade, no qual a proposta é uma abordagem interdisciplinar envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Ciências e no ensino de Educação Artística que se encontram os principais espaços para a inclusão da temática étnico-racial nessa faixa educacional. Isso se deve, basicamente, à concepção que se tem do ensino de história e de educação artística, que, no caso destas orientações, estão muito voltados para a abordagem da questão da diversidade cultural e do respeito a essa diversidade.

Em história, por exemplo, a expectativa é que o aluno seja capaz de (São Paulo (município), 2007c:87):

1. Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
2. Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
3. Conhecer e respeitar o modo de vida dos grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
4. Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e

⁴⁶ Este curso será detalhadamente analisado no próximo capítulo.

- refletindo sobre algumas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política - institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
5. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como direito dos povos e indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia.

E é dentro desta perspectiva que nos 4º e 5º ano do ensino fundamental, as orientações curriculares organizadas pela DOT da SMESP especificam que sejam abordados, no ensino de Natureza e Sociedade os conteúdos (São Paulo (município) 2007c):

1. As diferentes relações de trabalhos existentes no período contemporâneo, assim como no passado, diferenciando o trabalho livre do escravo;
2. As diferentes formas de registro do passado produzidas na história do Brasil, incluindo aí, explicitamente, as produções indígenas;
3. O reconhecimento da diversidade da população que compõe o bairro, identificando as diferenças e as identidades; trabalhar com as normas e regras formais da sociedade como Leis de direitos humanos, da abolição e contra o racismo;
4. Os traços culturais dos povos que formam a nação brasileira;
5. O reconhecimento, respeito e valorização das diferenças de costumes dos grupos sociais e étnicos.

No que tange o ensino de educação artística, as orientações curriculares reconhecem que os valores estéticos variam conforme os pertencimentos culturais, étnicos e de classe social. Como o ambiente escolar é composto por pessoas das mais variadas procedências, há um enorme potencial de se trabalhar a valorização e o respeito à diversidade a partir das experiências pessoais de alunos, professores e demais funcionários da escola.

Em relação ao ensino fundamental ciclo II, é possível perceber que a temática étnico-racial fica concentrada nas disciplinas de história e geografia, sendo que o peso maior se encontra na primeira.

O texto a respeito da disciplina de história reconhece que muitas vezes, o que se tem em pauta é o ensino de uma história eurocêntrica e ocidental, até em detrimento do ensino da história do Brasil, das culturas latino-americanas e das africanas (São Paulo (município), 2007b). Assim sendo, a orientação é para que a partir dos temas de cada série se priorize uma abordagem da história que permita ao aluno entender as dimensões históricas de sua vivência, seguindo os seguintes valores (São Paulo (município), 2007b:37):

1. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles,

- continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
2. Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
 3. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
 4. Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

A temática étnico-racial acaba sendo contemplada mais explicitamente na medida em que propõe, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental ciclo II, a abordagem dos seguintes conteúdos (São Paulo (município), 2007b:52):

1. Relações entre a história do Município de São Paulo atualmente e história de sociedades urbanas e não urbanas na Antiguidade (até o século XV, no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa)
2. Trabalho escravo Trabalho livre
3. Organização do trabalho em sociedades indígenas americanas e africanas
4. Religião e identidade
5. Relações entre a organização territorial e conflitos sociais em São Paulo na atualidade e da constituição de territórios nacionais em diferentes épocas e lugares (Brasil, América, África, Ásia e Europa).
6. Conflitos territoriais na África
7. O imperialismo na América, África e Ásia
8. A Guerra Fria e descolonização da África e Ásia

As orientações em relação ao ensino de geografia tocam muito pouco a temática étnico-racial, contudo essa é pontualmente contemplada no 4 ano do ciclo II, quando se orienta que a disciplina permita ao aluno “Identificar e analisar situações da vida cotidiana que estejam relacionadas a preconceitos étnicos, religiosos e físicos” (São Paulo (município), 2007a:65)

Se as orientações curriculares publicadas pela SMESP são vagas, não mencionando claramente os conteúdos que deveriam ser incluídos para a efetiva implantação da Lei 10.639, esse problema foi sanado com a publicação, ainda em 2008, do caderno *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação etnorracial*.

Essa publicação é um marco importante no esforço da SMESP de fazer cumprir a Lei. Ela cumpriu dupla função, servir de veículo divulgador da Lei, já que a proposta era disponibilizar um caderno para cada professor, e suporte teórico e didático para os professores da rede municipal, oferecendo texto de sensibilização dos professores para a temática, argumentações teóricas que justifiquem a educação das relações étnico-raciais, assim como a divulgação de algumas experiências pedagógicas bem-sucedidas na rede. Na época do lançamento dessa

publicação, segundo entrevista concedida por Elisabeth de Souza⁴⁷, a secretaria organizou seminários de apresentação do material ministrado por diretorias de ensino.

O caderno *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação etnorracial* começa com um capítulo introdutório, afirmando que a Lei 10.639 não foi instituída por acaso, mas decorre das demandas do movimento social negro e “aponta um novo momento das relações do Estado com os movimentos sociais organizados e a educação” (São Paulo, 2008a:16). Mais que isso, o texto afirma que a Lei é uma das mais importantes iniciativas de ação afirmativa e que sinaliza para a adoção de um sistema educacional mais atento a diversidade cultural brasileira (São Paulo, 2008a).

Essa mesma introdução reconhece a necessidade de formação de educadores capazes de lidar com a questão étnico-racial, em todas as disciplinas, e que se espera destes educadores “o respeito às identidades culturais e religiosas transmitidas aos educandos pelas famílias e pelos meios sociais em que vivem.”(São Paulo, 2008a:16-17)

A aplicação da Lei, ainda segundo o documento, vem para modificar o papel; da escola como instituição de reprodução das reações de desigualdade e poder presente na sociedade, tornado-a mais democrática.

Faz-se necessário ressaltar aqui, que a diversidade, em especial a diversidade religiosa, aparece claramente neste documento, principalmente no papel que essas religiosidades tiveram na construção da identidade étnico-racial dos afro-brasileiros.

Tratar de identidade racial, portanto, implica o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula e no cotidiano das crianças em geral – e particularmente das crianças negras -, seja essa diversidade transmitida no meio familiar ou em comunidades de matriz africana (São Paulo, 2008a:19)

A Lei, para a sua efetiva aplicação, exige, portanto, requer que sejam refletidos em sala de aula alguns conceitos básicos: racismo, autoestima, cidadania,

⁴⁷ Elisabeth de Souza é a responsável pelo setor da SMESP que cuida da diversidade cultural desde 2009 até o momento atual. Contudo, vale ressaltar que não estava no setor na época do lançamento da publicação, e por isso, não soube fornecer maiores detalhes a respeito desses seminários. A primeira vez que entramos em contato com esse material foi numa EMEF localizada na zona sul, já próximo ao centro da capital. Lá havia várias caixas com os cadernos guardadas na sala da coordenação. A coordenadora que nos atendeu informou que haviam recebido o material a pouco tempo, estávamos em agosto de 2009, e não havia recebido nenhuma orientação a respeito de como utilizar aquele material.

ações afirmativas, religiosidade, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência, gênero e sexualidade. (São Paulo, 2008a)

Desses conceitos, gostaríamos de explicitar que as *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação etnorracial* contemplam os conceitos de raça, racismo, religiosidade e cidadania. Procura-se deixar claro, que o conceito de raça não está associado à sua concepção biológica, pelo contrário, raça é entendida como construção social de exclusão, suportada por características fenotípicas e de cor de pele. Já o racismo, seria uma ideologia, construída para a manutenção das relações de poder do *status quo*, que acarretaria a exclusão de determinados grupos considerados inferiores a outros.

Na escola, a ideologia racista se manifestaria em diversos níveis, que iriam desde a ausência da pluralidade cultural no currículo até a manifestação de preconceito por parte dos educadores que ou desconhecem “questões de ordem racial ou ridicularizam identidades e estéticas diferentes das que foram estabelecidas como ideais”(São Paulo, 2008a:21). Nesse ponto que a questão da religiosidade se faz novamente presente, pois seu o desconhecimento gera a sua ausência como elemento importante da reconstrução da cosmovisão africana no Brasil, elemento que uma educação étnico-racial almejaria recuperar.

Os projetos político-pedagógicos têm se negado a aceitar, até mesmo por total desconhecimento de quem os elabora, a capacidade de resistência em que se transformaram os espaços religiosos de origem africana no Brasil. É preciso que a escola cidadã perceba os terreiros de Candomblé não apenas como espaços religiosos, mas também, e principalmente, como territórios de resistência cultural, de manutenção de mitos e de cosmovisão de mundo, de representação e de resignificação do mundo africano – renegados pelos currículos escolares que, quando contemplavam a prática da educação religiosa, tinham conteúdo confessional e norteado pelos ideais da religião oficial brasileira, o Catolicismo, em vez de ensinar conteúdos de várias religiões. E pior: esses conteúdos eram elaborados para inferiorizar as demais religiões.(São Paulo, 2008a:21-22)

O candomblé seria, nessa abordagem, espaço de manutenção de uma cosmovisão africana, a sua abordagem na escola seria uma das possibilidades de acessar esse modo de vida africano que tem ressonâncias na cultura afro-brasileira, principalmente na chave de uma resistência cultural. A percepção apresentada neste material, aproxima-se muito da leitura feita pelos intelectuais da metade do século XX, principalmente daquela que elegeu o candomblé como o microcosmo africano enquistado na sociedade brasileira. A escolha dessa leitura introduz a questão da intolerância na escola, e ajuda a construir uma visão positiva dessa religião, em

espaços que ela ainda é vítima de preconceito, contudo, incorre no mesmo equívoco creditado pelos autores dos anos 80 às obras de Bastide e Ramos, entre outros, ou seja, não dá destaque a outras denominações religiosas afro-brasileiras, ou quando o fazem, essas aparecem ocupando um *status* inferiorizado, refere-se a um conjunto de direitos que as pessoas devem ter acesso para que possam participar ativamente na sociedade. Exclusões provocadas por preconceitos raciais ou de gênero alijariam seus alvos da cidadania, assim, a educação étnico-racial existira para desconstruir esses preconceitos, ajudando a construir a cidadania.

O texto introdutório é seguido por um capítulo com o caráter formador, que mostra aos professores o que se está querendo com a introdução desse conteúdo no ensino básico. O autor deste capítulo é o professor da UNESP, Dagoberto José Fonseca, que, como se verá, é um dos responsáveis por diversos cursos de formação continuada ministrado nas redes oficiais de ensino, e também autor de diversos materiais didáticos voltados para a temática da Lei.

Como o próprio autor ressalta, os objetivos deste capítulo são provocar reflexões que permitam a explicitação das diretrizes curriculares elaboradas pelo CNE que embasam a abordagem da História da África e Afro-brasileira, assim como, no final, promover uma revisão da história do Brasil, com inclusão do negro.

A perspectiva avançada é de que este processo nos leve a fazer uma revisão da história do Brasil e de suas instituições. Para tanto, a escola e seus profissionais são “convidados” a conhecê-la e trabalhá-la, a fim de que o africano, a África e seus descendentes, neste País, sejam conhecidos por meio de propostas pedagógicas e curriculares interdisciplinares. Desta forma, espera-se que africanos e afro-brasileiros possam ser tratados com a mesma dignidade conferida àqueles estrangeiros e brasileiros que construíram o País desde as primeiras décadas do século 16 até o momento atual. (Fonseca, 2008a:26)

As referências pedagógicas presentes no texto são claras: no que concerne à História da África, os autores seriam Cheik Anta Diop⁴⁸, Amadou Hampate Bâ⁴⁹ e Joseph Ki-Zerbo⁵⁰. No âmbito pedagógico, Paulo Freire. A proposta é, desde o

⁴⁸ Cheikh Anta Diop foi um importante físico e historiador senegalês, seus estudos voltavam-se para a origem da espécie humana e para a cultura africana pré-colonial. Sua atuação acadêmica e política muito importante para o desenvolvimento do Afrocentrismo, e ficou particularmente conhecido pela sua teoria de que os antigos egípcios seriam africanos negros.

⁴⁹ Diplomata, escritor e pesquisador do Mali, Hampate Bâ, seus estudos estavam voltados para a compreensão da tradição oral. Seus textos a respeito da oralidade, publicado na coleção História Geral da África, editada pela UNESCO, é referência metodológica nesta área.

⁵⁰ Importante intelectual, político e historiador de Burkina Faso, integrou o conselho científico para a elaboração da Coleção História Geral da África da UNESCO.

início, neutralizar uma perspectiva teórico-metodológica e pedagógica centrada no conhecimento escrito, como é a ocidental. A ideia é que os professores se aproximem das propostas pedagógicas “calcadas na práxis do saber-fazer, do ver-ouvir-agir e do falar enquanto instrumento pedagógico de transmissão de conhecimento vivenciados no cotidiano.” (Fonseca, 2008a:27).

Essa seria a primeira desmistificação necessária, ou seja, dar à oralidade a sua devida importância, e não pressupor que o iletrado seja um sujeito desprovido de consciência e conhecimento. A segunda desmistificação seria em relação à concepção de escravidão. Os sistemas escravistas existentes na antiguidade e na África pré-colonização europeia não podem ser confundidos com o empreendimento escravocrata dos séculos XV ao XIX. Neste último estamos diante de uma experiência única, que opunha brancos e negros transformando o último em mercadoria, destituindo-lhe o território, o patrimônio, a religião, o nome, o idioma, as relações sociais etc.

O texto contém a definição do que se entende por identidade étnico-racial no Brasil. O ponto de partida é político, a identidade afro é marcada pelas disputas políticas que envolvem questões étnicas, culturais, econômicas e geográfica, e que vem sendo construída desde o século XVI, tendo Palmares como símbolo, mas não apenas. As revoltas do período regencial também são citadas, a Balaiada, a Sabinada e a revolta dos Malês, como também, num período histórico mais adiante, o movimento de Canudos, a revolta da Chibata, da Vacina e as Ligas Camponesas, como espaços em que a questão identitária também já era mobilizada para a articulação de um projeto de reivindicações sociais comuns.

Vive-se, no período atual, uma rearticulação desses elementos identitários nos movimentos sociais como forma de acesso a maior poder político e a bens de direito. O texto introduz, então, a concepção de que essa construção identitária não é fixa, mas dinâmica, que é preciso pensar o homem como ser histórico, portanto aberto à ação do tempo.

Nesse sentido, o documento assume como identidade afro-brasileira o que se constrói a partir da experiência da escravidão e que não se resolve com a sua abolição, por não resolver o problema da exclusão dessas pessoas da cidadania. O negro, ou o afro-brasileiro é fruto da experiência de exclusão e da luta pela cidadania.

Para a população afro-brasileira, também fazem sentido as identidades pessoal e social. Nestas se funde a construção da identidade étnico-racial, posto que é mediada pela violência, pela exploração, pela expropriação, pela desterritorialização de suas

terras na África e pela destituição de suas posses na cidade e no campo. É uma identidade construída na resistência e na luta pelo direito de se tornar cidadão. A identidade afro-brasileira é construída no processo histórico de exclusão social. Não é apenas a cor da pele, os traços faciais (lábios, narinas, cor e formato dos olhos), nem se o cabelo é crespo ou não que fazem o sujeito identificar-se ou ser identificado como afro-brasileiro ou, ainda, como é comumente chamado de “negro” ou “negra”.(Fonseca, 2008a:33)

Assume-se, assim também, que o critério para a adoção de um pertencimento étnico-racial é a autoclassificação. Fonseca questiona o fato de os institutos de pesquisa no Brasil, governamentais ou não, não levarem em conta o histórico de miscigenação étnico-racial e sociocultural do país, usando apenas o critério de cor de pele na coleta de dados desprezando outros dados que influenciam no pertencimento étnico-racial, dados esses que vão desde traços fenotípicos (como tipo de cabelo, formato do nariz e lábios) até repertório cultural e consciência política do indivíduo.

A pluralidade de cores no país diz quem é o povo brasileiro, mas não sua identidade étnico-racial. A identidade mestiça está associada à noção de identidade nacional, tão questionada e negada no atual momento da sociedade brasileira, pois coloca todos aparentemente em situações sociais de igualdade, negligenciando a realidade histórica, econômica e cultural de exclusão, de segregação, de exploração e de expropriação, fruto da desigualdade. A identidade étnico-racial no Brasil e nas demais sociedades multiculturais, poliétnicas e plurirraciais é um fator de escolha e de posicionamento político de indivíduos e grupos da sociedade, já que é vivida e percebida em um contexto dinâmico de relações. (Fonseca, 2008a:35)

A partir disso, Fonseca elabora um glossário de termos e conceitos que visa elucidar alguns campos para os professores da rede municipal, os termos elencados foram: afro-brasileiro e afrodescendente; discriminação, estereótipos, estigma, marginalização, mulato, negro, preconceito; preto e racismo. Dentre estes termos vale frisar a definição de afro-brasileiro como algo que remete ao sujeito caracterizado não apenas por um fenótipo, mas também por uma cultura peculiar, mostrando a centralidade da cultura nessas definições políticas; a de afrodescendente como termo que se refere às negociações globais dos sujeitos descendentes de africanos no contexto da diáspora; e a de negro, como algo que surge fora da África subsaariana, em contexto diaspórico, e na relação com o europeu.

O capítulo 2 continua, depois desta conceitualização, apresentando conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Ele recupera as

contribuições do continente africano para a humanidade do ponto de vista de desenvolvimento de tecnologias e de instituições sociais, questiona a noção de uma África inculta ou sem história; mostra que os povos escravizados e trazidos para o Brasil não eram simplesmente “animais de carga”, mas povos detentores de conhecimento técnico avançado nas áreas de agricultura, metalurgia e siderurgia, habilidades que os europeus não possuíam, criticando a percepção corrente de que eram escravos porque não detinham conhecimento. São, ainda, apresentadas as regiões do continente africano de onde vieram os povos escravizados para o Brasil, juntamente com e uma história, na concepção do documento, que nunca havia chegado a escola, que é a situação dos africanos e seus descendentes no Brasil após a abolição.

Todo restante da publicação é construída a partir dos pressupostos expostos no capítulo que acabamos de detalhar, sendo que a temática será abordada a partir de 4 linhas norteadoras: Formação identitária para a Educação Infantil; Pluralidade Cultural para o Ensino Fundamental; Cidadania para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Relações entre Brasil e África contemporânea para o Ensino Médio.

Essa publicação foi um marco importante para a implantação da Lei em âmbito municipal, pois, a partir dela, ficou claro que a rede assumia a importância do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e lançava as diretrizes e os conceitos a respeito desse ensino. Mais do que isso, a publicação tinha como objetivo ser um caminho para promover a formação continuada dos professores, ainda mais quando se constata que cada capítulo termina com práticas já realizadas em algumas escolas da rede, como modelos a partir dos quais os professores poderiam pensar as suas próprias atividades.

Contudo, mesmo tendo essa importância, a publicação do caderno de orientação curricular esbarrou em alguns problemas. A ideia inicial era que fosse distribuído um exemplar para cada professor, porém, em 2011, num curso de formação promovido e executado dentro do prédio da SMESP, ainda existiam coordenadores pedagógicos⁵¹ perguntando a forma de entrar em contato com o material, pois ele ainda não fora disponibilizado em sua escola. Ao ouvir isso de uma coordenadora, o responsável pela aula do dia, o formador Robson Belchior Chaves, disse que ela poderia retirá-los na DRE, que ainda dispunha desse material.

Ações como essa publicação são boas em sua concepção, mas pecam no

⁵¹ Trata-se de uma Coordenadora Pedagógica de uma escola localizada na região leste da cidade de São Paulo que durante o curso ocorrido no dia 15/06/2011 se mostrou surpresa ao saber que a ideia era um exemplar por professor, “porque vão dois ou três por escola” e alegando que ainda não tinha recebido nenhum exemplar em sua escola.

momento de sua circulação. Essa não foi a primeira vez que ouvi esse tipo de reclamação ao longo da pesquisa. Por exemplo, o livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicado pela SECAD em 2006, a fim de divulgar o parecer do CNE, era desconhecido para praticamente todos os professores com os quais entrei em contato, mesmo estando a publicação disponível para *download* no Portal do MEC.

A circulação de informação a respeito da Lei 10.639 mostrou-se problemática ao longo do trabalho de campo. De 2007, no início da pesquisa, até 2011, foi possível perceber um aumento sensível da divulgação desta Lei. Se, no início, era comum encontrar professores que não identificavam a Lei pelo número, e mesmo após falar-se sobre história da África e Cultura Afro-brasileira, muitos demonstravam lembrar vagamente do que se tratava. Hoje, a identificação é rápida, mas, se por um lado, já se sabe que existe uma Lei, pouco se sabe sobre o que essa Lei institui e quais são os seus objetivos. A fala do secretário de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR, Martvs Antonio Alves das Chagas, em 2009 durante a abertura do *Fórum do Ensino Superior sobre os Desafios para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena* é paradigmática disso.

Já ouvi em muitos fóruns (...) E na sua escola professor, já foi implementada a Lei 10.639? Ah, já, duas vezes, nós tivemos um debate, e foi um grupo de capoeira lá para os alunos

Ou seja, sabe-se que tem uma Lei que visa implementar o ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira, mas não se sabe exatamente o que viria ser isso, ou como fazê-lo, a despeito de todas as ações voltadas para a implementação da mesma. O que se tem visto, e isso será abordado mais sistematicamente no próximo capítulo, é a realização de atividades, pequenos eventos, geralmente em datas comemorativas, como se esses eventos resolvessem o problema. É o que Ana Lúcia Lopes, coordenadora do núcleo de educação do Museu AfroBrasil, chamou, em palestra neste estabelecimento⁵², de uma “pedagogia do evento”, ou seja, implanta-se a Lei através da realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo.

A pedagogia do evento se agrava quando constatamos que muitas vezes trata-se de um “evento de um homem só”, ou seja, uma atividade dada por apenas um professor ou um pequeno conjunto de educadores e não de algo pensado

⁵² Abertura da amostra “Eu tenho um sonho, de King a Obama: a saga negra no norte”, realizado em 06/10/2010.

institucionalmente, pela escola em conjunto. A continuação da fala de Chagas, é, novamente, bastante significativa neste contexto.

Se forem trabalhar com a apresentação [do grupo de capoeira] tudo bem, mas não, eles acham que com a apresentação resolveu. Então a escola já fez com que a Lei 10.639 fosse implementada! Não foi, não é (...) e o pior desse desafio que temos é que a maioria das iniciativas das escolas são iniciativas pessoais, do professor, unzinho. A escola tem 50 professores e unzinho que faz e depois a escola incorpora como se essa ação fosse dela, e não é

Durante a pesquisa de campo tivemos a oportunidade de entrevistar Nádia Maria Rodrigues⁵³, uma professora do Distrito Federal que trabalha com o ensino fundamental numa escola pública de Taguatinga, durante o “Seminário Nacional Africanidades e Afrodescendência: formação de professores para educação das relações étnicas” realizado em março de 2009, em Fortaleza. Nesta ocasião, a professora relatou sua vivência que corrobora a fala do secretário Chagas, ela é a única professora da escola que trabalhava com a temática da Lei 10.639 na época, e mesmo após o reconhecimento público de sua experiência em sala de aula, quando ganhou o prêmio “Professores do Brasil” em 2008, continuou enfrentando dificuldades. O reconhecimento público de seu trabalho, de certa forma fez com que a instituição lhe desse apoio material, fornecendo ônibus, tecido, tinta etc para que levasse sua turma para exposições em outras escolas, a convite depois do reconhecimento do seu trabalho, mas isso não resultou em apoio pedagógico segundo depoimento da professora:

Sou a única até hoje, mesmo o trabalho sendo reconhecido pelo MEC, que no ano passado eu fui premiada, a experiência foi reconhecida como inovadora, eu conheci trabalhar todas as áreas do conhecimento, eu trabalhei História e cultura africana e não foi uma coisa pesada, foi uma coisa bem lúdica (...) Tenho encontrado resistências na escola, porque quando você começa a mexer com isso você incomoda, eu não tenho apoio pedagógico, mas o que faltou de material a escola me proporcionou, em termos de ônibus para o desfile. (...). Depois do prêmio eu pensei ‘vou me sentir mais a vontade, porque eu fui reconhecida profissionalmente, então agora pode ser que as pessoas comecem a dar valor’, e aí eu pedi a direção da escola que colocasse no plano de Ação de 2009, e eu ouvi da coordenadora ‘ah não, que isso é um projeto individual seu e a gente só vai colocar o geral da escola e quando tiver outros individuais a gente coloca’, eu ouvi isso da coordenadora! Aí eu falei que ele ia ter que aparecer em alguma hora, se não vai entrar aqui no plano de ação vai entra aonde, então? Eu senti assim um cala a boca para mim

⁵³ Nesta tese, o nome de todas as pessoas que apareceram acompanhadas por seus sobrenomes tratam-se daquelas que permitiram sua identificação. Caso o nome apareça sem sobrenome, isso significa que está sendo utilizado um pseudônimo.

Nesse sentido, o que se tem observado é que houve avanços significativos nesses quatro anos e meio de pesquisa, mas a Lei 10.639 ainda não foi transformada, efetivamente, em política pública de educação, como bem observaram Gomes (2009) e Silvério (2009).

Gomes (2009), a respeito da SECAD, por exemplo, aponta que ainda não existem dados disponíveis que permitam avaliar a efetividade de suas ações, sendo importantes como trajeto percorrido no processo de implementação da Lei 10.639/93, e como possibilidade do trabalho intersetorial e de articulação entre as diferentes instâncias do MEC, mas que ainda não ocorre de forma sistêmica e integrada, apenas como ações pontuais.

Silvério (2009) também afirma que há um reconhecimento geral de que ocorreram alguns avanços, contudo isso não representou a institucionalização da Lei. Tantos os textos de Gomes e Silvério quanto o trabalho de campo realizado nesta pesquisa apontam para mesma direção: há projetos muito bons, porém são frutos de vontades individuais, pouco articulados ao projeto político pedagógico das escolas, sem continuidade, nem ao longo do ano, nem nas séries seguintes, são apenas eventos, de uma “pedagogia do evento” que elege a semana da consciência negra, ou do 13 de Maio, como períodos preferenciais para fazer alguma coisa.

A Lei 10.639 está submetida ao mesmo problema enfrentado por outras políticas de ações afirmativas no Brasil. E, nesse ponto, vale a pena recuperar a argumentação elaborada por Dagoberto Fonseca no capítulo “Apagando fogo com gasolina – Políticas sociais e Ações afirmativas no Brasil do século XXI” do livro *Políticas Públicas e Ações Afirmativas* (2009), para o autor, há produção de dados mais que suficientes para demonstrar a situação de vulnerabilidade a que os negros estão submetidos no Brasil, mas que isso ainda não se traduziu em ações coletivas concretas e políticas públicas para a reversão desta situação.

Discursos reconhecendo o papel do Estado na produção dessa vulnerabilidade e criações de órgãos públicos para transformar essa realidade não dão conta do desafio, pois geralmente eles mal possuem um orçamento capaz de suprir suas necessidades internas. Nas palavras de Fonseca:

Isso demonstra que as secretarias mencionadas [Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial] e as Ações afirmativas são fundamentalmente políticas de visibilidades social do governo e dos governantes. São mais Ações de marketing do que um ato concreto, pois não se faz política séria, responsável e coerente somente com discurso: são necessários recursos políticos para

A falta de recursos, desinteresse por parte de atores ligados ao Estado e ao sistema educacional, desarticulação entre as esferas municipais, estaduais e federais nas políticas educacionais, falta de atribuições claras dos papéis de cada ator do universo educacional, somado aos problemas que a educação, de um modo geral, sofre no Brasil, vem dificultando os “modos de fazer” para que essa Lei saia do papel e torne-se uma realidade.

Entidades do movimento negro, gestores da área educacional, organizações não governamentais ligadas à área da educação constataram a ineficácia das ações até então empreendidas no sentido de implantação da Lei e das Diretrizes curriculares, iniciando em 2008 a elaboração de um Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, doravante referido apenas como Plano Nacional, visando a universalização da adoção no sistema de ensino⁵⁴, do ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira e o fortalecimento e institucionalização da Lei 10.639, do Parecer CNE/CP 003/2004 e da resolução CNE/CP 01/2004 (MEC, 2009). Esse Plano foi lançado no final de 2009 e teve algumas repercussões positivas no cenário geral da implementação da Lei, como se verá quando analisarmos os materiais didáticos e alguns cursos de formação continuada de professores.

São objetivos do Plano Nacional: institucionalizar as diretrizes curriculares e fazer cumprir a Lei; colaborar e contribuir para a construção de políticas públicas e processo pedagógicos que possibilitem a implantação da Lei; promover a pesquisa e publicação de livros Didáticos e paradidáticos voltadas para a temática étnico-racial; construir indicadores que permitam a avaliação do processo de implantação e criar uma agenda propositiva.

As proposições do Plano Nacional se dividem em 6 eixos: fortalecimento do marco legal, a partir da regulamentação da Lei 10.639 e sua inclusão no Plano Nacional de Educação que está sendo definido este ano, 2011; política de formação de gestores e profissionais, que envolve operacionais no sentido da inclusão da temática no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Plano Nacional Do Livro do Ensino Médio (PNLEM) e o oferecimentos de mais cursos de formação e a

⁵⁴ Sobre a dificuldade de implantação da lei 10.639 o Jornal Folha de São Paulo publicou em 27/10/2008, no Caderno Cotidiano, a reportagem “Colégios ignoram lei que obriga ensino de cultura afro”. Nesta reportagem Leonor Araújo, então coordenadora geral de Diversidade e Inclusão do MEC admite que “Não houve planejamento. Só algumas escolas públicas em razão de professores interessados, adotaram a lei. As particulares nem sequer discutiram a temática” (Folha de São Paulo, 2008:C5).

inclusão deste conteúdo nas licenciaturas e cursos de pedagogia; gestão democrática dos mecanismos de participação social; Avaliação e monitoramento, com a elaboração de indicadores que meçam a implementação das diretrizes curriculares; e condições institucionais, eixo dedicado à garantia de rubricas orçamentárias que permitam a efetivação das ações.

E sanando uma das principais críticas que o parecer do CNE havia recebido à época da elaboração das Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional estabelece as atribuições de cada esfera governamental, dos atores do sistema educacional, de cada nível educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, além de definir prazos para se atingir as metas⁵⁵.

Voltemos agora nosso olhar para a produção de material didático e paradidático com o intuito de fecharmos, com isso, o terceiro nível daquilo que estamos chamando de “modos de fazer”.

2.3 Material Didático e Paradidático: proposta sobre como fazer

Uma das reclamações mais comum que ouvimos ao longo da pesquisa por parte dos professores dizia respeito à falta de material didático para se trabalhar em sala de aula, “A gente tem dificuldade de encontrar material, aí você acaba desistindo”⁵⁶. Essa falta, não aparece apenas nas falas de professores, ela também está presente em artigos publicados em sites como o da Fundação Palmares⁵⁷, ou o

⁵⁵ Em <http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf> é possível fazer download do texto do Plano Nacional. Neste documento, entre as páginas 21 a 28 há a definição das atribuições dos sistemas de ensino; já da página 33 a 39 encontram-se as atribuições dos colegiados e núcleos de estudo, e por fim, entre as páginas 47 e 54 foi elaborado uma tabela com as definições das metas, dos atores responsáveis e do período de execução esperado para cada ação de implementação da lei.

⁵⁶ Fala de uma professora da rede municipal de educação durante curso de formação ocorrido no dia 15/06/2011, no prédio da SMESP, que ilustra bem o tipo de reclamação ouvida ao longo dos 4 anos de pesquisa.

⁵⁷ Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/?author=0>> , acessado em 20/08/2009,

da *Cor da Cultura*⁵⁸, um programa da Fundação Roberto Marinho voltado para educação étnico-racial.

Junto com a formação adequada de professores, a produção de material didático tem sido vista como fundamental para a real implantação da Lei 10.639, e sua falta um dos entraves a ser superado.

Promulgada em 2003, a Lei 10.639/11.645 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar ainda tem encontrado desafios para sua eficaz implementação. Na maioria dos casos, os fatores que contribuem para o desfavorecimento do trabalho em torno da promoção da igualdade racial nas escolas são a falta de cursos de formação do educador e de material didático a cerca destes temas (Fonte: <www.acordacultura.org.br/noticia-17-03-2011>)

Para além da falta de material didático, ainda encontra-se distribuído, na rede pública, material voltado para trabalhar com as questões étnico-raciais que não conseguiram reverter algumas posições estereotipadas. Por exemplo, em curso de formação na SMESP⁵⁹, uma professora do ensino fundamental, ao ouvir o educador falar que uma das possibilidades de se trabalhar com a questão das religiões de matriz africana é introduzir o tema a partir das lendas e contos, ela levantou a mão e relatou que em sua escola havia um livro que falava desses deuses como se eles não fossem assim tão inteligentes, e terminou sua fala exclamando “Ainda tem livro que trabalha com essa questão!”

A reportagem “Londrina vai recolher livro didático tido como racista” publicada no jornal Folha de São Paulo, em 08/07/2011, reforça o relatado acima. A prefeitura de Londrina, mediante indicação de pesquisadores da Universidade de Londrina (UEL) e da ação do movimento negro e de professores da rede, resolveu recolher o livro *Vivenciando a Cultura Afro-Brasileira e Indígena* da editora Ética. Os principais problemas apontados pela coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL, Rosane Borges, são a presença de expressões preconceituosas e ilustrações discriminatórias sem a presença de textos que permitam sua desconstrução, como no caso de um desenho citado na reportagem em que um menino branco urina sobre um garoto negro.

Outras falhas graves da publicação, na visão do presidente do comitê Fórum das Entidades Negras de Londrina, Edmundo Novais, é apresentar uma foto do

publicado em 11/04/2009.

⁵⁸ Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/>, acessado em 04/05/2011, publicado em 17/03/2011.

⁵⁹ Curso ocorrido no dia 15/06/2011.

presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, num contexto que permite entendê-lo como afro-brasileiro, ou então apresentar o continente africano como se ele fosse um país, ou ainda definir o movimento negro como um movimento social de cunho racista (Folha de São Paulo, 08/07/2011: C8).

Em defesa da publicação, o diretor comercial da Ética, Ângelo Carvalho, afirma que a imagem do menino urinando está apresentada num contexto de repugnância e defende que o material foi aprovado em municípios de outros 16 estados.

Contudo, a percepção de que há falta de material didático relativo ao tema não é unanimidade, por exemplo, Lourival Santos⁶⁰ em sua fala durante o Seminário organizado nos dias 10 e 24 de novembro de 2007 pelo SINPEEM, afirmou que o problema de falta de material didático para se trabalhar a questão do racismo e da história da África e cultura afro-brasileira já havia sido superada, pois a Lei 10.639 obrigou as editoras a se adaptarem à essa nova realidade, o problema está no fato desse material não chegar à sala de aula.

Em pesquisa realizada, entre agosto de 2005 e julho de 2006, pela Ação Educativa, com apoio do CEERT e do CEAfro⁶¹, com financiamento do Instituto C&A e da Save the Children UK – Programa da América do Sul, foram recolhidos dados em 3 capitais (São Paulo, Belo Horizonte e Salvador) que indicam que há uma variedade de materiais didáticos que abordam a temática étnico-racial e que “80% dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores reconhecem tais materiais” (Souza e Croso, 2007:36), mais do que isso, 76% dos professores, coordenadores e diretores reconheceram a existência de livros infanto-juvenis em suas escolas para trabalhar com a temática. No entanto, vale destacar que a cidade de São Paulo foi indicada nesta mesma pesquisa como a que teve menor índice (18%)⁶² de respostas afirmativa em relação ao conhecimento da existência de bibliografia relacionada ao catálogo bibliográfico e a um conjunto de livros que abordam questões étnico-raciais que foram distribuídos nas três cidades (Souza e Corso, 2007). Pior que isso, foi em São Paulo que houve o maior número de professores que afirmaram desconhecer a bibliografia citada na escola que leciona (66%), e também foi a única cidade em que constaram profissionais que não

⁶⁰ Na época do evento, Santos era diretor acadêmico do CIEE Study Center de São Paulo, atualmente é professor adjunto na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Entre 2009 e 2010 coordenou o curso o Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB.

⁶¹ Programa de educação e profissionalização voltado para o combate das desigualdades raciais e de Gênero do Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁶² Em Salvador o índice foi de 28% e em Belo Horizonte de 73%.

lembravam se havia ou não a existência deste material em sua escola (Souza e Corso, 2007:40).

Talvez o maior problema não seja a pouca produção de material didático, mas sua pouca visibilidade na rede, ainda que, em grande parte, ele se encontre disponível na rede municipal e estadual, tanto para alunos quanto para professores, pelo menos é o que indica as listas oficiais de livro didático disponíveis nas unidades de ensino segundo dados das secretarias de ensino disponíveis nos endereços eletrônicos: <www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/> e <www.crmariocovas.sp.gov.br/>. No entanto, o conhecimento desta disponibilidade não é geral, como se viu.

Além disso, também há uma quantidade considerável de material, tanto para pesquisa dos professores, quanto para uso em sala de aula com alunos, disponível para download na internet. Entre eles, destacamos o esforço do MEC, em conjunto com a UNESCO, em disponibilizar a obra completa da coleção *História Geral da África* em formato de PDF e de acesso gratuito via internet⁶³. Essa iniciativa foi lançada com um grande evento, entre 2 e 13 de abril de 2011, que envolveu palestras de diversos intelectuais, pesquisadores e ativistas da área em quatro cidades brasileiras, Cachoeira (BA), Salvador, São Paulo e Belo Horizonte⁶⁴. Outro espaço importante de divulgação de publicação e material são os portais do MEC e da SMESP, nestes sites é possível entrar em contato com toda a produção didática feita por esses órgãos nos últimos anos, incluindo os materiais específicos a respeito da Lei 10.639.

Para além dos materiais oficiais do MEC e das secretarias, pode-se destacar também a atuação de algumas organizações não governamentais de atuação na área de educação que disponibilizam diversos tipos de material didático, como a Rede Educar, organizada pelo CEERT, que mantém um espaço virtual de troca de experiências, divulgação de eventos e disponibilização de vídeos e outros materiais para a abordagem da questão étnico-racial⁶⁵, ou o site Unidade na Diversidade⁶⁶, organizado pelas entidades Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos⁶⁷,

⁶³ Material disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16146

⁶⁴ A programação do evento encontra-se disponível nos anexos.

⁶⁵ Disponível em www.educarparaaigualdadeetnicoracial.ning.com

⁶⁶ Disponível em <http://www.unidadenadiversidade.org.br/>

⁶⁷ O FNEDH surgiu em 2000, como um espaço de diálogo, onde todos aqueles que trabalham pela educação em direitos humanos pudessem se reunir e trocar experiências que já vinham desenvolvendo há décadas. Desse espaço, fez-se uma coalizão de entidades incumbidas da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos com o objetivo de viabilizar atividades educativas e formadoras em todas as etapas da educação formal, passando pelo ensino infantil, fundamental, médio, superior, a capacitação e treinamento profissional em direitos humanos, assim como a educação informal.

Geledés – Instituto da Mulher Negra⁶⁸ e Comunidade Bahá'í do Brasil⁶⁹, que também disponibiliza uma quantidade significativa de materiais didáticos, artigos e espaço de discussão a respeito de práticas em sala de aula. E talvez, o mais difundido deles, o Programa *A cor da Cultura*, organizado pela Fundação Roberto Marinho⁷⁰.

No entanto, os materiais disponíveis em meios virtuais sofrem certa resistência dos professores que insistentemente reclamam ser ruim ler na tela de um computador, por ser caro imprimir o material, por não saberem como achar esses materiais, entre outros.

Apesar de todos os contratempos apresentados, é inegável que, a partir da promulgação da Lei, em janeiro de 2003, houve uma intensa mobilização para a produção de textos, materiais didáticos, paradidáticos, coletâneas e trabalhos acadêmicos sobre a questão racial, a história da África e a cultura afro-brasileira que possibilitam trabalhar com a temática étnico-racial na escola.

Essa produção pode ser classificada em três grandes categorias: a oficial, composta por publicações e republicações que foram, de alguma forma, subvencionadas ou contratadas pelo MEC ou pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a de iniciativa de ONGs, que podem ter recebido patrocínio público ou privado para a sua elaboração⁷¹, e a de iniciativa privada, principalmente por parte de editoras como Selo Negro, Ática, Planeta, FDT, Moderna, entre outras que publicam livros didáticos e paradidáticos adequados aos requisitos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), podendo assim participar das concorrências públicas e serem adotados pelas redes de ensino por todo país.

Boa parte do material oficial, como vimos, está disponível na internet, assim como as publicações vinculadas às ONGs. As escolas interessadas e os profissionais têm a opção de “baixá-los”, ou em alguns casos, como o *A cor a*

⁶⁸ É uma ONG criada há 16 anos por mulheres negras cujos objetivos são: combater a discriminação racial e de gênero na sociedade brasileira e desenvolver propostas de políticas públicas que promovam a equidade de gênero e raça.

⁶⁹ Trata-se de uma ONG presente em 188 países cujas atividades giram em torno de processos educacionais para promover a unidade humana em termos sociais, culturais, econômicos e espirituais.

⁷⁰ Esse material será posteriormente analisado.

⁷¹ Exemplo disso é a Rede Educar do CEERT que recebeu patrocínio do antigo Banco Real, inclusive, seu lançamento ocorreu na sede do Banco, localizada na Avenida Paulista, em 17/11/2008. Vale ressaltar aqui que o Banco Real possuía muitas ações de inclusão voltadas para os afro-brasileiros que foi incorporada pelo Banco Santander, que o adquiriu, entre essas podemos citar o programa de estágio voltada para afro-descendentes realizado em parceria com a Unipalmarens. Nesse programa, alunos do curso de administração realizam estágio no Banco e recebem uma série de cursos complementares a sua formação, como por exemplo, a parceria que o Santander possui com o FGV através da qual são oferecidos cursos de gestão financeira a esses alunos (Fonte: Pesquisa encomendada pela Universidade Zumbi dos Palmares ao Instituto de Pesquisa Data Popular, “Zumbi dos Palmares: instituição, alunos e mercado de trabalho”, julho de 2010)

Cultura, podem solicitar uma versão impressa via contato disponível no site.

Essa categoria de material tem como objetivo principal formar o professor e orientar suas ações em sala de aula. Eles apresentam seus conteúdos divididos pelos níveis de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e, para cada nível, são apresentados textos teóricos a respeito do racismo, do preconceito racial presente na sociedade e na escola, dados estatísticos comprovando a exclusão do negro na sociedade brasileira, a apresentação das contribuições dos africanos para a construção da nação brasileira e um pouco da história do continente africano, com a perspectiva de desconstruir uma visão que lhe nega o desenvolvimento cultural, artístico e tecnológico.

Outra característica marcante dessas produções é a preocupação exaustiva em conceitualizar a diversidade, a raça, a africanidade. Há um esforço em caracterizar uma construção identitária afro-brasileira, peculiar em relação à brasileira em geral, e essa identidade concede a esse grupo um *ethos*, uma *visão de mundo*, no sentido em que esses conceitos são utilizados por Clifford Geertz (1989), que construiriam uma forma *suis generis* em seus modos de “fazer”, “saber” e “viver”. Seria nesse sentido, que é proposta a inclusão na escola de uma pedagogia afrodescendente, ou seja, que se leve em conta esse *ethos*, expresso, por exemplo, pelos valores de africanidade, ancestralidade, corporalidade, circularidade, oralidade, memória, entre outras heranças africanas, e permitindo que os afro-brasileiros, inseridos no processo educacional formal, se sentirem reconhecidos e representados pela e na escola.

O respeito e o reconhecimento dessa outra forma de se apreender, refletir, construir conhecimento e transmiti-lo, que os alunos afrodescendentes trariam da sua experiência com o grupo social ao qual pertencem, funcionaria para aproximar esses alunos da instituição escolar, combatendo graves problemas como os maiores índices de evasão entre negros do que entre brancos (Heringer, 2010) ou a exclusão pelo silenciamento escolar (Cavalleiro, 2000), como também para a desconstrução dos preconceitos existentes, promovendo uma convivência mais equilibrada entre os diferentes grupos étnico-raciais existentes na escola.

Essas publicações também procuram apresentar, ao final dos capítulos, sugestões de práticas pedagógicas e materiais como filmes, livros, músicas a serem trabalhadas em sala de aula, cumprindo, assim, o seu caráter formador.

Na categoria dos materiais produzidos pela iniciativa privada encontram-se os livros didáticos e paradidáticos. Aqui cabe uma rápida distinção entre esses dois tipos de livros. O didático é construído com um objetivo muito específico que é instruir o aluno, fornecendo informações e fixando-as por meio de exercícios, eles

são frequentemente utilizados nas atividades escolares, tanto em sala de aula como fora, e caracterizam-se por uma linguagem direta e objetiva. Já o livro paradidático, além de ensinar, também cumpre a função de divertir, nesse sentido explora, com mais frequência, a linguagem lúdica, usando as dimensões da razão, das sensações e das emoções para instruir⁷².

No tocante à questão étnico-racial, é pode-se dizer que é possível identificar dois momentos distintos dessa produção didática e paradidática já visando a implantação da Lei 10.639. No primeiro momento, há uma maior produção e reedição de livros paradidáticos, principalmente na área de literatura infanto-juvenil, ou então de livros didáticos temáticos, que abordavam exclusivamente a história da África e da cultura afro-brasileira, para, num segundo momento, ter-se a inclusão deste conteúdo no livro didático regular.

Ao contrario do material produzido pelas ONGs ou pelo governo, os livros didáticos e paradidáticos demonstram preocupação menor com a questão de formação dos professores, a parte conceitual fica menos explícita e como são voltados para uso em sala de aula, tanto por alunos, quanto por professores, acabam tornando-se uma fonte de informação, a partir da qual se acessa um conteúdo.

A predominância de livros paradidáticos e temáticos sobre o livro didático num primeiro momento, pode se dever à vários fatores, contudo, acredita-se que os mais significativo seria a novidade do tema, muito pouco abordado anteriormente à Lei, a falta de definição clara de conteúdos, uma vez que eles estavam, e ainda estão em construção, e à própria dificuldade existente no tocante ao tema transversal. Ora, em que momento e como se deveria trabalhar com história da África e cultura afro-brasileira? Quais disciplinas abordariam a questão? Somente a história, a arte e a literatura, como reforça o texto da Lei, ou todas, como deve ser a abordagem transversal?

Assim, como se tratava de um tema transversal, a produção concentrou-se

⁷² O livro paradidático é aquele “cuja matéria ou linguagem (via de regra, narrativa) resulta da fusão de duas intenções básicas: ensinar e divertir. Dependendo da orientação do professor ou da escola, pode ser utilizado em atividades dentro ou fora do horário escolar. O livro paradidático pode assumir duas formas: lúdica ou conceitual. O paradidático lúdico, como o próprio nome indica, é o que transmite informações através do jogo, propondo atividades ou experiências que estimulam as três esferas de vivências do ser: a das sensações (geradas pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato, paladar); a das emoções (sentimentos de prazer, alegria, medo, etc.) e a da razão (inteligência, capacidade de pensar, analisar, avaliar, refletir, escolher, sintetizar, etc.). O paradidático conceitual tem claro objetivo pedagógico (pode ser usado como complementação de informações no âmbito das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Ciências, etc.). O que o diferencia do didático é o uso da linguagem ficcional, é a utilização do imaginário como suporte ou manipulação do conceitual.” (Coelho e Santana, 2008:3)

no paradidático e no temático, enquanto o didático tradicional pouco tocava no assunto, embora houvesse exceção, como a *Coleção História Paratodos* de Maria da Conceição Oliveira, editado pela Scipione (2004).

Entre as produções desse primeiro momento⁷³, destacamos *A África está em nós* (Benjamin, 2004), *O Negro do Brasil de Hoje* (Munanga e Gomes, 2006), *África e Brasil Africano*⁷⁴ (Souza, 2007), *História e Cultura Africana e Afro-brasileira*⁷⁵ (Lopes, 2008) e *História Africana e cultura afro-brasileira* (Mattos, 2008). O foco dessas publicações é a apresentação do conteúdo que se entende que deve ser abordado a partir das Diretrizes Curriculares. Sua estrutura é muito semelhante à estrutura do livro didático tradicional perceptível naqueles livros adotados por disciplinas que fazem parte do núcleo comum do currículo. O conteúdo se divide em capítulos, nesses capítulos as informações são expostas através de textos e imagens, e no final há exercícios de fixação da matéria.

Analisando esses livros encontramos pouca variação nos conteúdos apresentados. De uma maneira geral, eles seguem as orientações das Diretrizes Curriculares contidas no parecer do CNE, nesse sentido, começam apresentando a África, seus habitantes e as sociedades africanas como berço das civilizações, dando especial atenção ao Egito Antigo, à Núbia e aos reinos do Sudão.

Em seguida, apresentam-se os reinos africanos subsaarianos anteriores à chegada dos europeus, Congo, Ioruba, Daomeano, Monomotapa, entre outros. Depois, é a chegada dos europeus ao continente que entra em pauta, e a escravização de grupos sociais africanos e seu comércio são expostos, para em seguida se chegar ao Brasil.

Em contexto nacional, o foco é trabalhar, principalmente com a questão da resistência negra no período escravagista, e, nesse ponto, a questão dos quilombos ocupa destaque especial. Porém, a resistência não se expressa apenas no quilombo, pois, é nesta parte da abordagem que se introduz a noção de resistência cultural e os ícones da herança africana (capoeira, candomblé, maracatu, irmandades católicas negras etc) são mobilizados como forma de resistência.

⁷³ Frisamos aqui que os livros analisados neste capítulo foram selecionados a partir de dois critérios: ou são publicações que nos foram apresentadas por professores ao longo da pesquisa, ou são aquelas que constam na lista de acervo disponível nas escolas das secretarias municipais e estaduais de educação.

⁷⁴ Esse livro da historiadora Marina de Mello e Souza ganhou o prêmio Jabuti como melhor livro paradidático de 2007, possui o selo da Altamente recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e foi adotado na rede estadual de educação através do PNLD.

⁷⁵ Livro vencedor do Prêmio Jabuti na categoria livro paradidático de 2009, foi adotado pela as escolas de ensino médio ligadas ao Centro Paula Souza, órgão coordenador das ETCs do estado de São Paulo.

Chega-se ao fim da escravidão, e o conteúdo que entra em foco é a luta pela inclusão deste negro, descendente de africano na sociedade brasileira, trata-se dos movimentos de resistência ao racismo e da luta pela igualdade, reforçam-se os aspectos da cultura afro-brasileira que continuam sendo elementos de resistência, agora não mais da escravidão, mas do projeto de branqueamento da sociedade nacional, trabalhando com as religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda), as irmandades católicas negras, capoeira, samba, batuques, congadas, maracatus, hip hop, influências na língua portuguesa, na literatura e nas artes.

De uma maneira geral, esse é o núcleo básico dos conteúdos propostos por essas publicações. Contudo, há algumas variações interessantes a serem frisadas, o livro *O Negro do Brasil de Hoje* (Munanga e Gomes, 2006) possui um capítulo específico para trabalhar com os temas do racismo, da discriminação racial, chegando a tratar diretamente do tema das ações afirmativas, algo que não está contemplado nos outros. Essa mesma publicação apresenta ainda, pequenas biografias de homens e mulheres negras que tiveram uma vida de sucesso, numa clara tentativa de construir heróis afro-brasileiros.

Já o livro *África e Brasil Africano* (Souza, 2007), ao contrario dos demais, procura ao final, retornar ao continente africano apresentando sua situação após a descolonização fazendo um elo com o Brasil e adotando uma narrativa, que, de uma certa maneira, recupera uma ideia de circularidade ao voltar para o continente inicial, mas mantendo uma ligação com a cronologia e o tempo histórico.

Nesse universo de livros que estamos inicialmente tratando encontram-se três exceções, *Origens africanas do Brasil Contemporâneo* (Munanga, 2009), *Memória D'África* (Serrano e Waldman, 2007) e *A África na Sala de Aula* (Hernandez, 2008). Apesar de o título falar em Brasil Contemporâneo, o cenário nacional aparece apenas no final do penúltimo e no último capítulo da publicação *Origens africanas do Brasil Contemporâneo*, o restante dos capítulos falam exclusivamente da história africana, abordando as divisões geopolíticas do continente, sua diversidade étnica, os aspectos históricos e civilizatórios que indicam o continente como berço da humanidade (civilização egípcia, cuxita e axumita), os grandes impérios da África Medieval (Gana, Mali, Songai, Kanem-Bornu, Ioruba, Benim, Abomé, Achanti, Congo, Zulu e Monomotapa), a escravidão e o tráfico de escravos e os africanos que povoaram o Brasil.

Mas o que chama mais atenção nesta obra e o que a diferencia das outras é a maneira como aborda a questão cultural africana, propondo uma interpretação que diferencie a África do norte da África subsaariana, afirmando que a última seria culturalmente uma só.

Na esfera da ação, a unidade africana foi também conhecida pela afirmação da negritude e do pan-africanismo. A negritude, posição intelectual, e o pan-africanismo, posição política, convergem ao afirmarem, a primeira, que todos os africanos tinham uma civilização em comum, o segundo, que todos os africanos deveriam lutar em conjunto.

Intuição global de vida concreta africana, análise das obras, das instituições, das ideias, visões de mundo, reivindicação da negritude, Ação política do pan-africanismo convergem para o mesmo fato: a África ao sul do Saara é culturalmente uma. Essa comunidade cultural é a africanidade (...) (Munanga, 2009:36)

Interessante como a africanidade que constrói a unidade cultural da África Negra é a mesma que constrói a singularidade do afro-brasileiro, marcada pela ancestralidade, pela solidariedade material, pela família matriarcal, pelo Estado territorial, pela emancipação da mulher na vida doméstica, pela predileção pela fábula, etc (Anta Diop *apud* Munanga, 2009).

A questão da africanidade nas diásporas está relacionada à questão da resistências culturais, que por sua vez desembocaram em identidades culturais de resistência em todos os países do mundo, beneficiados pelo tráfico negreiro. O Brasil é um deles, ou melhor, é o maior dos países beneficiados pelo tráfico transatlântico e aquele que oferece diversas experiências da africanidade em todas as suas regiões, do norte ao sul, do leste ao oeste. (Munanga, 2009:37)

Já *Memória D'África* (Serrano e Waldman, 2007) e *A África na sala de Aula* (Hernandez, 2008) possuem em comum o fato de se concentrarem quase que exclusivamente na história do continente africano, o primeiro ainda fala do Brasil na introdução, mas é muito pontual. Ambos possuem uma linguagem mais próxima das salas de aula da universidade do que das do ensino básico, sendo publicações que cumprem a função de instruir o professor a respeito de História da África e não o aluno, apesar de o primeiro ter sido pensado para alunos. Já o segundo segue uma linha mais próxima dos livros organizados pelo Estado, está voltado para o professor, apresenta uma discussão da educação e proposta de atividades pedagógicas. Contudo, vale frisar que ambas as publicações constam na lista de livros disponíveis nas bibliotecas das escolas municipais e estaduais.

Outra vertente muito forte é a edição de livros paradidáticos da área de literatura infanto-juvenil. As salas de leituras das escolas possuem vários exemplares que vimos serem trabalhados com alguma frequência pelos professores, principalmente no ensino fundamental ciclo I e II. Os exemplos são: *Menina Bonita do Laço de Fita* (Machado, 2004), *História da Preta* (Lima, 2007), *Príncipes dos*

Destinos: histórias da mitologia afro-brasileira (Prandi, 2001); *Ifá, o adivinho* (Prandi, 2007), *Minhas Contas* (Antonio, 2008), *Brasil em Preto e Branco* (Rochael, 2005), *O presente de Ossanha* (Rufino,) entre outros. Esses livros abordam de forma lúdica temas como racismo, formação cultural do Brasil, lendas afro-brasileiras e intolerância religiosa, e têm sido usados para a introdução da temática étnico-racial em sala de aula.

O segundo momento da produção dessas publicações didáticas talvez seja fruto da mobilização dos movimentos sociais negros, que, na busca pela efetiva implantação da Lei 10.639, levou à elaboração do Plano Nacional, que pressionou e conseguiu efetivamente incluir a temática étnico-racial no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro para Ensino Médio (PNLEM), pelo menos no que diz respeito às coleções da disciplina de história.

Fazendo um levantamento das avaliações de 2007⁷⁶ para cá, foi possível perceber que os pareceres a respeito do conteúdo abordado pelas coleções didáticas de história, até o ano de 2009, informavam apenas que aquela coleção tratava da temática de história da África e cultura afro-brasileira, ressaltando sua preocupação com as novas diretrizes curriculares, mas não chamava atenção para o fato de que determinadas coleções não abordavam essa temática. O parecer aprovava as coleções apesar de não incluírem uma temática determinada por Lei.

Foi apenas a partir do PNLD de 2011, publicado em 2010⁷⁷, aprovando as coleções que seriam adquiridas para uso no ano seguinte, que as avaliações passaram a ter uma seção de análise exclusivamente voltada para a temática étnico-racial e indígena. Nessa nova forma de avaliação do PNLD, nenhuma coleção que não abordasse a história da África e da cultura afro-brasileira foi aprovada.

Isso significou um grande avanço no sentido de institucionalização da Lei, pois até o momento, a temática étnico-racial estava muito concentrada nas produções paradidáticas, o que, por um lado, era positivo, pois chamava atenção para essa nova abordagem e lhe dava força, mas, por outro, desassociava a história da África e a cultura afro-brasileira do conteúdo tradicional presente nos livros didáticos.

Aqui, não se pode fugir de uma realidade apontada por diversos estudos na área de educação a respeito do livro didático em sala de aula, eles não são apenas mais um instrumento didático utilizado pelo professor nas aulas, mais que isso,

⁷⁶ No portal do MEC, <portal.mec.gov.br> , estão disponíveis as avaliações do PNLD e do PNLEM desta data em diante.

⁷⁷ Nesse ano foram avaliadas coleções Didáticas de história para o ciclo II do ensino fundamental.

muitas vezes funcionam como guia do ensino que professores vão oferecer em sala de aula.

Mas os livros são produzidos dentro de realidades concretas, pois eles destinam-se a uma proposta de ensino massificadora, a alunos com lacunas de conhecimentos e a professores com uma inadequada formação (inicial ou continuada) e submetidos a precárias condições de trabalho docente. (...) Nesse sentido, o livro didático acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil. Se na primeira metade do século passado os conteúdos escolares assim como as metodologias de ensino vinham com o professor, nas décadas seguintes, com a democratização do ensino e com as realidades que ela produziu – algumas citadas acima – os conteúdos escolares, assim como os princípios metodológicos passaram a ser veiculados pelos livros didáticos. (Romanatto, disponível em www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc)

A ausência da temática da Lei no interior do livro didático também é uma forma de apresentá-la numa posição distinta, muitas vezes de menor importância, que a do conteúdo já consolidado como ensino de história. E isso favorece a perspectiva da *pedagogia do evento*, ou seja, tratamento eventual desse conteúdo. Mais uma vez a fala de Ana Lúcia Lopes no Museu AfroBrasil em 2009 é bastante reveladora.

Eu sou a favor do paradidático, mas isso já começa a me incomodar. Porque tem que ter a presença com igualdade. (...) Eu tenho que colocar no princípio da igualdade. É fundamental nesse momento ter o paradidático para ressaltar mesmo, mas temos que já migrar para a igualdade, o livro didático tem que ser um livro em que a criança negra se veja representada na dignidade.

A presença da temática no paradidático e sua ausência no livro didático apresenta um problema a mais quando pensamos no contexto da escola pública. Os alunos dessas escolas, na maioria das vezes, não têm condições de comprar essas publicações paradidáticas, pois seus valores giram em torno de 100 reais, algo próximo a 20% do salário mínimo atual.

Como a oferta de material paradidático é diferente da do didático, ou seja, cada aluno recebe um livro didático, mas o paradidático é comprado em menor quantidade, e oferecido nas bibliotecas da escola, fica muito difícil trabalhar com esse material em sala de aula. A isso se acrescenta outros problemas apontados por professores no campo, o que desse conteúdo paradidático será cobrado do meu aluno lá na frente? E se eu parar de trabalhar com o livro didático e for usar o paradidático, como o que faço com o conteúdo que ficou para trás? A fala de Glória,

coordenadora de ensino médio para a disciplina história do Centro Paula Souza é bastante paradigmática disso.

O professor pode adotar o livro paradidático e trabalhar com esse livro paradidático, nas escolas do Centro Paula Souza não seria impossível, porque numa escola pública do estado seria impossível, na prefeitura você não pode pedir para o aluno comprar um livro, você não pode sugerir um livro de leitura e não tem recurso para a escola comprar um livro. Aqui não, aqui a gente até consegue. Mas alguns livros paradidáticos entram na mesma questão, porque você pega o livro da Marina [Souza, 2007] e vai ser um ano de trabalho, aí o professor vai ter que largar toda a história que tem para trabalhar o livro da Marina, é muito complicado, porque não é substituir uma história pela outra, é pegar os recorte que são discutidos, e claro, valorizar a questão da África com outra abordagem.

Outra questão que se coloca é que a maioria das coleções de história avaliada no PNLD de 2011 optou por uma abordagem mais informativa que reflexiva sobre a temática étnico-racial. Além disso, como já foi dito, o PNLD avalia a implementação da Lei 10.639 apenas nas coleções da disciplina de história, nas coleções da língua portuguesa, por exemplo, não há a menor menção ao assunto, enquanto nas de geografia o tema é abordado apenas superficialmente. Essa opção contraria a proposta de transversalidade e interdisciplinaridade presente nas Diretrizes Curriculares e nos PCNs, reforçando uma prática, observada com frequência nos 4 anos de campo, que acaba deixando a responsabilidade pela abordagem da temática étnico-racial nas “costas do professor de história”, salvo algumas exceções, com no caso do Centro Paula Souza, que tem uma proposta explícita de interdisciplinaridade, já que inclui professores de todas as disciplinas em seu curso de formação.

Para analisarmos como a Lei 10.639 está sendo abordada no livro didático optamos aqui pela apresentação da coleção *Vontade de saber História* (Pellegrini et al, 2009), uma das coleções mais bem avaliadas pelo PNLD 2011. Acredita-se que a apresentação dessa coleção seja paradigmática para se pensar a abordagem que os materiais didáticos estão oferecendo.

No tocante ao tema da diversidade e da cidadania o parecer do PNLD avaliou a abordagem da coleção *Vontade de saber História* com as seguintes palavras:

Em relação à construção da cidadania, a coleção chama atenção para a importância do ensino pluriétnico e para as perspectivas contemporâneas de inclusão no currículo de História das culturas afro-brasileira e indígena, de acordo com a atual legislação, voltada

para ações afirmativas. Visa contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos ainda arraigados na sociedade brasileira. Confere ênfase à importância do conhecimento sobre o passado/presente das sociedades africanas e indígenas, para a formação e valorização de sua identidade social, política e cultural na atualidade. Contribui para a formação do cidadão crítico, tendo em vista o conhecimento e a compreensão de alteridades capazes de favorecer a valorização e o respeito à diversidade e aos direitos humanos. Promove positivamente a imagem da mulher e considera sua participação em diferentes profissões e espaços de poder. (PNLD História, 2010: 107)

A temática de história da África encontra-se distribuída ao longo dos quatro livros que compõem a coleção (livros do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ciclo II do ensino fundamental). É interessante notar que os conteúdos que aparecem são os mesmos já elaborados nas produções paradidáticas anteriores, o que os diferencia neste caso é a sua inclusão na linha cronológica eurocêntrica já estruturada do ensino de história, a perda da profundidade com que esses conteúdos eram abordados nas edições voltadas só para a temática étnico-racial, o privilegiamento da história da África em detrimento da cultura afro-brasileira, já que a história do negro no Brasil continua concentrada no período escravagista, avançando pouco nessa área, pois as abordagens param nos movimentos de resistência ao racismo no começo do século XX. O que vai, além disso, é muito pontual, aparecendo apenas em *Box* ou em alguns exercícios optativos.

O que se observa, então, é que no livro de 6º ano, por exemplo, cujo conteúdo tradicional é a Pré-história e a História Antiga, nessa cronologia são inseridos trechos que apontam a África como continente “berço da humanidade” e dois capítulos sobre a África Antiga, sendo que no primeiro a civilização Egípcia é apresentada em seu modelo tradicional, a mudança é que agora se afirma exaustivamente que o Egito está no continente africano.

O segundo capítulo dedicado à África Antiga apresenta dois reinos, o Império Cuxe, momento que se reafirma a influência desse império no Egito e a formação da chamada Dinastias de Faraós Negros, que se refere ao período em que o Reino Cuxe dominou politicamente o Egito. E o Reino Axum.

Nesse capítulo ainda são apresentados as formas de organização política, religiosa e cultural dos chamados “povos do deserto”, em especial os Garamantes e as características do comércio transaariano.

No livro do 7º ano, cujo conteúdo é a História Medieval e Moderna, aborda-se os reinos e impérios africanos do século XV e XVI, O reino de Gana, o islamismo na África, o império Mali, Songai, os reinos Iorubas e o do Congo. E no capítulo da colonização portuguesa da América, apresenta-se a questão da mão de obra

africana e sua resistência à escravidão, falando-se dos quilombos e dos quilombolas.

Vale chamar a atenção para o fato de que o único quilombo abordado é o de Palmares, e apesar da afirmação de que existiram outros, a centralidade de Palmares e Zumbi dificultam a compreensão da multiplicação dessa forma de resistência por todo o território nacional.

É nesse capítulo que, pela primeira vez, se toca no tema da cultura afro-brasileira, um *Box* no canto da página apresenta uma foto de um jogo de capoeira. A cultura afro é definida como:

(...) resultado da mistura de elementos culturais africanos na formação da cultura brasileira. Em nosso país, o elemento africano se manifesta, por exemplo, na religião, na culinária, na música e na dança, bem como nas palavras e expressões africanas incorporadas ao português falado no Brasil” (Pellegrini *et al*, 2009:183)

A cultura afro-brasileira

A cultura afro-brasileira é o resultado da mistura de elementos culturais africanos na formação da cultura brasileira. Em nosso país, o elemento africano se manifesta, por exemplo, na religião, na culinária, na música e na dança, bem como nas palavras e expressões africanas incorporadas ao português falado no Brasil.

Atualmente, no dia 20 de novembro, é comemorado o **Dia da Consciência Negra**. Nesse dia, muitos brasileiros vão às ruas para protestar contra a discriminação e lutar pela igualdade de direitos em nosso país. Essa fotografia, tirada em 2005, retrata uma apresentação de capoeira, importante manifestação da cultura afro-brasileira, durante as comemorações do Dia da Consciência Negra, em Salvador, na Bahia.

Metalurgia ► conjunto de técnicas que possibilitam a fabricação de objetos e ferramentas de metal.

183

Figura 1

Num quadro em realce abaixo da foto de capoeira, há um texto que chama atenção para o fato de que atualmente o dia 20 de novembro é considerado dia da Consciência Negra, e que nesse dia muitos brasileiros vão às ruas protestar contra a discriminação (o termo racismo não é utilizado), e que a foto de capoeira foi tirada,

em Salvador, durante as comemorações do 20 de novembro de 2005.

Essa abordagem é tudo que aparece em relação à cultura afro-brasileira, e dela pode-se depreender que, apesar dos avanços, continua-se apresentando a cultura negra como uma herança africana sem colocar o negro como sujeito político de construção desse legado, ressaltando mais a sua participação nos aspectos lúdicos da cultura nacional (e a religiosidade afro muitas vezes ocupa esse espaço), e minimizando sua ação política, pois no 20 de Novembro não são os negros brasileiros, organizados em movimentos sociais que vão às ruas denunciar o racismo, mas o “brasileiro genérico” (Guimarães e Huntley, 2000) que combate a discriminação.

O livro do 8º ano trabalha com a História Contemporânea, e na questão da história africana, apresenta a África do século XIX, discutindo a formação dos Estados africanos, tendo como modelo paradigmático o Império Zulu, e depois trata especificamente do imperialismo europeu no continente e suas consequências.

Já no tocante à história do Brasil, a publicação aborda o período imperial e sua decadência. Fazem parte da obra: uma página sobre o levante Malês e uma página mostrando que os africanos vindos para o Brasil apresentavam uma grande diversidade étnica e que estavam divididos em nações, sendo que as principais características dessas nações são seus traços físicos, e as escarificações de identificação tribal, naturalizando a diferença.

No Segundo Império, volta-se à questão da mão de obra escrava e sua resistência, seja na forma de negociação, comprando as alforrias, seja na fuga para os quilombos. Contudo, o que chama mais atenção é o pequeno espaço dado ao movimento abolicionista no capítulo, assim como a não explicitação dos escravos e ex-escravos como sujeitos desse movimento. Apenas duas linhas são dedicadas à vida dos ex-escravos após a abolição, afirmando que o fim da escravidão não promoveu a inclusão do negro na sociedade e que este teve que se organizar em grupos de solidariedade para sobreviver, sem explicar e nem dar exemplos desses grupos de solidariedade.

No último livro da coleção, relativo ao 9º ano, há um capítulo sobre as lutas de descolonização da África, que além de tratar da luta política, procura apresentar alguns aspectos culturais da África após a colonização, como a música e a arte africana.

E no capítulo sobre a República Velha, há um trecho específico, que ocupa duas páginas a respeito do cotidiano dos afro-brasileiros, que retoma a vida dos negros após a abolição, a formação de grupos de solidariedade, citando agora a

impressa negra dos anos de 1920, como exemplo, e a resistência cultural exemplificada na prática da capoeira e da umbanda, sendo que não é explicado porque a capoeira e a umbanda podem ser interpretadas como práticas de resistência, elas são apenas citadas.

No final dessa página, há um *Box* que, pela primeira vez, apresenta um negro como sujeito da história. Essa personagem é a Tia Ciata, famosa quituteira e mãe de santo, cuja casa foi um espaço de encontro importante da comunidade negra do Rio Janeiro, ela foi a rainha, num local chamado por Heitor dos Prazeres de *A pequena África no Rio de Janeiro*⁷⁸.

O sujeito na história

Tia Ciata

Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, nasceu no ano de 1854 em Salvador, na Bahia, e, quando tinha 22 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro onde exerceu um papel importante na vida cultural da cidade.

Líder religiosa e grande doceira, Tia Ciata era conhecida tanto pela sua experiência e sabedoria no candomblé, quanto pelos encontros e festas promovidas em sua casa. Dessas reuniões, de caráter religioso e social, participavam pessoas de diversas condições e camadas sociais, mas principalmente músicos e artistas populares, como Pixinguinha e João da Baiana, que tocavam e cantavam o samba e o chorinho. Por ser um local onde se preservavam as tradições africanas, a casa era conhecida como “Pequena África”.

As festas e as manifestações religiosas que aconteciam na casa da Tia Ciata eram uma importante forma de resistência cultural afro-brasileira e popular nos primeiros anos da República no Brasil. Além disso, sua casa foi um importante veículo de produção e divulgação da cultura negra urbana para todo o Rio de Janeiro. A casa da Tia Ciata não era frequentada somente pela comunidade negra, mas também por membros da classe média branca, como políticos, policiais e jornalistas. Dessa forma, a convivência pacífica e festiva entre as pessoas de diversas classes sociais foi muito importante para a popularização do samba, do chorinho e da cultura afro-brasileira no início do século XX.

Figura 2

Essa é, em linhas gerais, a proposta de ensino de história da África e Cultura afro-brasileira que o material didático produzido pelas grandes editoras (FTD, Moderna, Ática, Scipione entre outras) e distribuídos na rede pública pelo MEC. A história da África acaba ocupando maior espaço nessa abordagem do que a cultura afro-brasileira, além de ser apresentada sem muita articulação com a cultura afro que aqui se desenvolveu.

⁷⁸ Para maiores informações consulta Moura, 1983.

A historicidade do continente africano é “encaixada” na linha de tempo da história européia sem nenhum questionamento disso. A abordagem, é muito mais informativa que analítica, exigindo do professor domínio sobre o conteúdo para poder realizar o ensino de maneira crítica, o que se sabe pelo campo que não é a realidade que encontramos na rede hoje.

Com base nas falas das coordenadoras Glória e Selma, do ensino médio do Centro Paula Souza percebe-se o quanto é difícil, na prática, fugir de um ensino de história cronológico para um temático. A formação dos professores segue mais essa linha cronológica, e pelo que disseram as coordenadoras, ensinar desta forma dá maior segurança ao professor, ainda mais quando se trata de um assunto que não domina, pois ambas reconhecem que são poucos aqueles que conhecem a temática de história da África e cultura afro-brasileira.

Glória: A nossa proposta de história não é a linha do tempo, nossa proposta é temática, mas eu tenho consciência de que é temática mas o referencial do professor é o livro didático, é aquela cronologia, mas não tem problema se ele conseguir desenvolver os temas. Eu diria que ele se sente seguro ao se vincular com aquela linha do tempo, porque é essa formação que ele tem, e não acho que esse seja o problema. O problema são as metodologias e as abordagens que ele dá na sala de aula, e se a gente conseguir reforçar isso já é um grande passo, porque só isso que vai dar a ele a segurança de construir outro caminho.

Selma: Mesmo porque ele acaba deixando alguns temas de lado, e esse é um que sempre esteve de lado. São pouquíssimos professores que eu conheço que trabalham esse tema, mas é pela ausência mesmo de conhecimento. É pela falta de informações e material.

Ademais, a coleção *Vontade de saber História* tem uma proposta muito interessante que é a cada capítulo apresentar um *Box* com uma personagem caracterizada como “sujeito da história”, mas como vimos, o negro, de uma maneira geral, aparece muito pouco nesse local de sujeito, e quando aparece, é muito mais no contexto africano da Antiguidade e Idade Média, do que no contexto nacional e contemporâneo. Soma-se a isso o fato de que a presença dos afro-brasileiros na história do Brasil acontece apenas até a República Velha, e as lutas atuais de combate ao racismo não são sequer abordadas.

O *Box*, é até um recurso interessante, mas que nem sempre recebem a devida importância por parte dos professores. Glória, que também é professora de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, a respeito deste recurso do livro didático afirmou:

Está certo, construir é criticar, mas é meio complicado como os materiais colocam isso! Eu estava com meus livros de sexta série e tem toda a crítica ao construído, então o capítulo não é mais o descobrimento do Brasil, mas a expansão comercial e marítima portuguesa e depois, a América portuguesa. Aí põem lá um quadrinho explicando porque se está chamando o quadrinho de América portuguesa e não de Brasil.

Para mim é ótimo, mas para o meu aluno de 6ª série não significa absolutamente nada! Ele lê aquilo e não interioriza. Para o aluno desconstruir ele tem que saber o que é Brasil, e ele não sabe o que é o Brasil, e o livro acha que pode começar desconstruindo o conceito, e o que acontece? Não significa nada para os alunos o que está escrito lá!

Mas como é que se trabalha isso? Não é colocando um quadrinho lá no livro didático, e você explica para o aluno e ele entende, interioriza e aprendeu, não é assim que se constrói o conhecimento. É um pouco mais complicado, a gente tem que discutir um tema, apresentar as várias abordagens e debater

Aqui talvez se explicita o problema de dar maior peso ao livro didático do que ele realmente tem. Um bom livro didático pode ser muito importante no processo de implantação da Lei, ele pode orientar e sugerir caminhos para se trabalhar com um conteúdo e temática até então quase não trabalhados em sala de aula e ausentes na formação da maioria dos professores que estão hoje na rede. Mas sozinho ele não resolve, esse trabalho exige tempo, contraposição de fontes e interpretações distintas e debates para que o aluno seja capaz de interiorizar a questão étnico-racial, e o professor também tem que ser capaz de trazer outros materiais, e não só o livro, para conseguir construir esse conhecimento, e nesse ponto é necessário enfrentar as falhas de formação de uma parte considerável do corpo docente que compõem a rede de ensino básico no Brasil⁷⁹.

As saídas que o Centro Paula Souza tem buscado são possibilidades interessantes dentro do universo educacional do Estado de São Paulo. O oferecimento de curso para professores, a disponibilização de palestras com especialistas via videoconferência para atingir um número maior de professores e alunos, e, principalmente no que tange à questão do material didático, o estímulo ao professor a usar outros materiais, muitas vezes externos como artigos de jornais,

⁷⁹Há muitas notícias em jornais com dados de pesquisas realizadas por diversos órgãos nacionais e internacionais, como UNESCO; Fundação dos estados Ibero-americanos; Inep (Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira), entre outros, mostrando índices preocupantes em relação a deficiência na formação dos professores que saem dos cursos de pedagogia sem os conhecimentos básicos para lidarem com o dia a dia na sala de aula. Alguns exemplos: www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/5291/professores-do-brasil-ganham-pouco-e-tem-formacao-deficiente/ ; www.udemo.org.br/Leituras_348.htm ; www.isal.com.br/index.php/component/content/article/43-news-isal/185-formacao-deficiente-de-professores

revistas, filmes, etc. para trabalhar com o tema da cultura e história africana e afro-brasileira.

Há que se considerar também que a realidade do Centro Paula Souza é bastante distinta da rede municipal e estadual de educação. Suas escolas trabalham apenas com o ensino médio, e não são todas as ETECs que oferecem o ensino médio, além do técnico, os alunos que ingressam nessas escolas passam por processo seletivo disputado, ou seja, não são escolas com acesso universal, não está atrelado à Secretaria de Educação, mas a de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia e a instituição recebe recursos diferenciados. Tudo isso são fatores que proporcionam melhores condições de trabalho e facilitam a adoção de recursos didáticos mais diversificados que o livro didático.

Contudo, as redes municipais e estaduais também dispõem de alguns recursos, que bem utilizados, podem proporcionar caminhos pedagógicos interessantes. O acervo das bibliotecas do professor e do aluno tem variedade de material didático, como demonstram as tabelas disponíveis nos sites das secretarias de educação, além disso, há muito material gratuito disponível na internet que pode ser apropriado por esses docentes, e mais divulgado também no interior da rede.

Um exemplo interessante que encontramos durante a pesquisa foi o *kit A cor da Cultura*. Fruto de uma parceria entre a iniciativa pública (Petrobras e SEPPIR, Secretaria Especial de Promoção da igualdade Racial) e a privada (Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, Fundação Roberto Marinho e Canal Futura), o *kit* é um exemplo de como diversos tipos de materiais didáticos podem ser mobilizados nesse ensino.

Sabe-se que o material de *A Cor da Cultura* foi disponibilizado para a rede municipal de educação, segundo informações concedidas em entrevista com Elisabeth de Sousa, responsável pelo tema da diversidade na SMESP. Contudo, o contato com professores indicou que esse material se perde no interior das escolas, por exemplo, em duas escolas municipais que visitamos, uma no Jd. São João Clímaco e outra na Aclimação que não conheciam esse material, mas a coordenadora Glória, do Centro Paula Souza, que também trabalha na rede municipal conheceu o material na escola municipal em que trabalhava, mas, ao mudar de escola, não o encontrou no novo estabelecimento que também pertence à rede municipal.

Na prefeitura chegou, eu vi. Mas nesse meio de tempo eu saí da escola em que estava e vim trabalhar numa aqui perto, e eu já perguntei: Cadê o material da Cor da Cultura? Esses materiais desaparecem.

Esse acervo é composto tanto de textos de orientação e formação de professores quanto de programas de TV, inicialmente exibidos pelo canal de TV a cabo voltado para a educação, o “Canal Futura” quanto por material didático a ser trabalhado diretamente com os alunos como o CD Candongue, o Livros Animados, os Jogos, entre outros. Todo esse material foi reunido sob o nome “A cor da cultura” e está disponível via internet no *site* www.acordacultura.org.br.

Os textos para os professores estão organizados em quatro cadernos intitulados “Modos de Ver”, “Modos de Sentir”, “Modos de Interagir” e “Memória das Palavras”. O primeiro livro, “Modos de Ver”, traz vários artigos de estudiosos das relações étnico-raciais, educação e racismo, e cultura afro-brasileira, como Eliane Cavalleiro, Raul Lody, Marcelo Paixão, entre outros. A proposta é provocar uma reflexão, embasada em pesquisas acadêmicas, a respeito das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, nas escolas e a respeito das heranças africanas na cultura brasileira. O segundo livro, “Modos de sentir”, é uma apresentação do material de A cor da cultura, contendo uma revisão histórica de termos como raça, escravidão, racismo envergonhado, entre outros, e a apresentação da metodologia usada para a construção dos materiais que compõem o *kit*.

O terceiro livro, “Modos de Interagir”, aborda o que poderíamos chamar de visão de mundo afro-brasileira, enfocando os valores afro-brasileiros, a história de sua construção e sua interação com a sociedade nacional. A África também é apresentada nesse material, visando articular os valores afro-brasileiros com esse continente, além de falar da diáspora dos povos africanos.

O último livro, “Memória das palavras”, é uma espécie de dicionário afro-brasileiro, que tenta ser uma referência para os professores trabalharem em sala de aula palavras de origem africana.

Os programas exibidos no canal Futura e disponíveis na internet se dividem em quatro grandes grupos: *Ação*, *Heróis de Todo Mundo*, *Nota 10* e *Mojubá*. O *Ação* é composto de 4 episódios (Olodum, Quilombos, Teatro e Cinema, Diversão) que retratam iniciativas de preservação da cultura afro-brasileira por parte de organismos governamentais e não governamentais, como a escola Criativa Olodum, em Salvador; as associações de venda de artesanato produzidas em algumas comunidades quilombolas pelo país, as iniciativas de inclusão de jovens negros promovidas pelo grupo Raízes da África no Rio Grande do Sul e a apresentação de trabalhos comunitários realizados por quatro jovens em cidades distintas do país, Recife, Diadema, Rio de Janeiro e Florianópolis.

Heróis de Todo Mundo são 30 programas, de 2 minutos cada, que

apresentam a vida de personagens negras importantes. Esses episódios são narrados por outras personalidades negras que estão vivas e que atuam na mesma área dos “heróis”, por exemplo, o episódio sobre Tia Ciata, dona de um dos espaços onde se organizou o samba, é narrado por Leci Brandão, mulher, negra e sambista, como Tia Ciata.

O programa *Nota 10* aborda experiências pedagógicas de sucessos na implantação da Lei 10.639/2003 em algumas escolas públicas brasileiras. O objetivo dessa série é a de divulgar atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula. São cinco episódios abordando os temas: a África no currículo escolar, Material didático, Igualdade de tratamento e oportunidade, Corpo e Religiosidade e Cultura.

*Mojubá*⁸⁰ consiste de sete documentários sobre a experiência religiosa de matriz africana, os quilombos e outros valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na cultura nacional. Essa série foi pensada a partir de uma preocupação, presente entre os organizadores do projeto, com a violência e a intolerância religiosa.

Vale ressaltar aqui, que ao longo da pesquisa, o programa *A Cor da Cultura* cresceu, hoje seu site se assemelha mais a um portal, onde, além dos materiais é possível encontrar artigos sobre diversos temas ligados às relações étnico-raciais, avaliações a respeito do *kit*, e principalmente, está prevista uma continuidade da produção de material didático, sendo que novas possibilidades estão previstas para serem publicadas neste ano, 2011.

Além do exemplo de *A cor da Cultura*, gostaríamos de destacar aqui a revista *Nova Escola*, da editora Abril. Esse material foi citado por diversos professores da rede estadual e municipal, em especial as edições de novembro de 2004 e novembro de 2005 que abordavam o racismo e a África respectivamente, como uma importante fonte de informação a respeito de conteúdos e práticas pedagógicas. É um material barato, de fácil acesso, pois está fartamente disponível em bancas de jornais e ainda conta com um portal na internet com dicas e orientações a respeito de montagem de planos de aula e projetos pedagógicos, jogos, vídeos, tipos de abordagem possível para determinados temas, etc.

De maneira geral, esses foram os tipos de materiais didáticos que encontramos no campo. Resta agora apresentarmos como as religiões afro-brasileiras são mobilizadas no interior desses livros, filmes, revistas, sites etc.

⁸⁰ *Mojubá* é uma saudação em ioruba que nos terreiros de candomblé é usada como um pedido de licença.

2.4 Onde entra as religiões afro-brasileiras nesse fazer?

As religiões afro-brasileiras aparecem com maior ou menor importância, explícita ou implicitamente em quase todos os recursos didáticos observados ao longo da pesquisa.

Elas constam tanto nos livros específicos de formação de professores e apresentação da Lei e suas Diretrizes Curriculares, até em livros didáticos e paradidáticos, nos filmes e em materiais de divulgação publicados pelo MEC, como o *Calendário Meu Brasil Africano e minha África Brasileira*, de 2006.

Nos livros de formação e orientação pedagógica para professores, há espaços específicos que abordam a questão da intolerância religiosa, apontando-a como uma questão que deve ser combatida nas escolas, e mais que isso, em alguns há uma preocupação explícita em justificar o uso de temas religiosos, numa educação laica, embora não vejamos essa mesma preocupação quando a religião em questão é a cristã.

A religião, neste contexto, justifica-se como expressão de uma cultura e peça fundamental na construção da cultura afro-brasileira. Expomos isso, quando analisamos o caderno de *Orientação e Expectativas de Aprendizado* (2008) da SMESP, e gostaríamos de explicitar como isso aparece na publicação da SECAD *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*.

A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos (as) negros (as) africanos (as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs e de recriação das religiões de matriz africana. Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores (as) e alunos (as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (2006:20)

Além de espaço de construção da cultura afro-brasileira, essa religiosidade é entendida como um local de onde emanam valores civilizatórios africanos que

constituem a **africanidade**⁸¹, aquele elemento apontado por Munanga (2009) como fator de unicidade cultural da África negra que se expressa na diáspora. Na publicação do MEC, esse conceito se expressa assim:

Africanidade: Em sentido geral, pensar em africanidade nos remete ao sentido do reconhecimento tanto do lugar histórico, sociopolítico e lúdico cultural, onde tudo se liga a tudo. Na prevalência da africanidade o universo é gerado na existência coletiva, prevalecendo o Ser Humano e o espaço enquanto expressão da chamada força vital, imprescindível para evidenciar a construção da identidade negra postulada na construção de um mundo democrático. A africanidade reconstruída no Brasil está calcada nos valores das tradições coletivas do amplo continente africano, presente e recriada no cotidiano dos grupos negros brasileiros (SECAD, 2006:216)

Quais são os valores das tradições coletivas do continente africano nos quais se constrói a africanidade? O mesmo glossário nos apresenta dicas, ao definir circularidade, corporalidade, oralidade e ancestralidade. Os elementos religiosos vão, então, aparecer também para representar esses valores.

A iconografia presente nos livros de formação e divulgação da Lei buscam, nas imagens religiosas, a expressão de seus conteúdos. Por exemplo, em *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* (2006) reproduções de quadros são usadas para introduzir os conteúdos discutidos nos capítulos, em algumas dessas reproduções há a imagem dos orixás a fim de evocar qualidades dessas entidades para exprimir determinados valores. O capítulo sobre educação infantil trabalha com a questão da família e do afeto na escolarização das crianças, a imagem que abre esse capítulo é uma representação de Oxum (fig.3), orixá ligado à maternidade.

Além de *Oxum*, esse capítulo ainda refere-se a um mito ioruba no qual o orixá *Euá* se transforma em uma fonte de água para matar a sede de seus filhos, representando assim o arquétipo da mãe provedora e protetora. A ideia é ressaltar a importância da escola de educação infantil levar em consideração as diversas formas de organização das famílias no Brasil, família que “em sua maioria, nas populações pobres e negras são dirigidas por mulheres, mulheres como *Euá*, que muitas vezes não tem com quem deixar os filhos para poder trabalhar, mulheres que às vezes se desesperam por não ter como dar comida aos filhos (...)” (SECAD, 2006:40)

Ogum e Iansã, orixás guerreiros, são utilizados para convocar os professores à luta contra o racismo, na contra capa do livro (fig.4). E abrindo o

⁸¹ Grifo meu.

capítulo que apresenta o texto das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira há um quadro intitulado “Fome de tudo (Oxóssi)” (fig.5), vale lembrar que Oxóssi é o orixá das caça e para os adeptos do candomblé ele representa a fartura de alimentos, a fome do quadro pode estar se referindo, não apenas à falta de comida, mas também de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, e é isso que o orixá nos oferece em forma de comida.

Maternidade (Oxum)
Acervo do artista

Figura 3⁸²

Linha de Frente (Iansã & Ogum)
Coleção Particular - Maria das Graças Santos

Figura 4⁸³

Fome de tudo (Oxossi)
Coleção Particular - Maria Lúcia da Silva

Figura 5⁸⁴

A iconografia dos demais livros de formação publicados em âmbito municipal

⁸² Maternidade (Oxum), acervo do artista.

⁸³ Linha de Frente (Iansã & Ogum), Coleção Particular – Maria das Graças Santos.

⁸⁴ Fome de Tudo (Oxossi), Coleção Particular – Maria Lúcia da Silva.

e estadual não é tão rica, mas podemos perceber a presença das religiões em algumas páginas. Por exemplo, na capa do livro (fig.6) *Orientações Curriculares: expectativas de Aprendizagem para a educação étnico-racial* (São Paulo (município), 2008a) existem diversas imagens sobrepostas, as pirâmides do Egito, o mapa do continente africano, a imagem de uma criança negra, uma estátua estilizando o machado duplo de Xangô, a esquerda, e a direita uma representação de um orixá, na forma como ele vem vestido nos barracões dos terreiros de candomblé.

Figura 6

Os livros didáticos também procuram entender a religiosidade como expressão cultural. De uma maneira geral, ela aparece nos capítulos que elencam as manifestações culturais dos negros no Brasil, como ocorre em *África e Brasil africano* (Souza, 2007), *A África está em nós* (Benjamin, 2004), *O negro no Brasil de hoje* (Munanga e Gomes, 2006), *História e cultura afro-brasileira* (Mattos, 2008) e *História e cultura africana e afro-brasileira* (Lopes, 2008).

Mas, se é verdade que em todos os livros essas religiosidades aparecem, é certo também que a intensidade e o nível de complexidade da abordagem do tema variam. Por exemplo, em *História e cultura afro-brasileira* (Mattos, 2008) a parte dedicada à Cultura Afro-brasileira inicia-se com um capítulo intitulado religiosidade, onde a autora aborda a ideia de religiosidade negra de maneira ampla, não se limitando à umbanda e ao candomblé, mas incluindo aí o islamismo, o calundu, os ritos fúnebres e as irmandades religiosas. São todos textos pequenos, de no máximo duas páginas, apresentando rapidamente as principais características de cada uma dessas religiosidades. Estabelece uma relação entre a religiosidade e demais

manifestações da cultura afro-brasileira, como maracatu, congada, capoeira e samba, e especificamente neste último trabalha com certa complexidade a íntima relação que cercavam o universo do samba e do candomblé, trabalhando com o exemplo da Tia Ciata, e a forte inspiração que essas religiões foram para os compositores da Música Popular Brasileira (MPB), citando composições de Chiquinha Gonzaga com “Candomblé”, de Pixinguinha “Uma festa de Nanã”, os afro sambas de Vinícius de Moraes e Baden Powell e as canções interpretadas por Clara Nunes.

Em *A África está em nós* (Benjamin, 2004), talvez pelo fato do autor ser um conhecido folclorista, o detalhamento dos cultos religiosos afro-brasileiros é bem minucioso, o autor chega a estabelecer diferenciações no interior desse campo religioso, o que não é frequente em edições voltadas para o ensino básico, enquanto a maioria fala apenas de candomblé e umbanda, incluindo aí um catolicismo negro, Benjamin vai além e classifica as diversas manifestações religiosas do campo afro-brasileiro, falando de Culto dos orixás, de cultos congo-angolanos, de cultos islâmicos, afro-indígenas, e, a partir dessas macro-classificações, apresenta suas variações internas como o candomblé *keto*, o *jeje*, o *angola*, o tambor de mina, a umbanda, o catimbó entre outros. Contudo, apesar de fazer a classificação exaustiva, apresenta pouca reflexão a respeito desses cultos e de outras esferas da cultura nacional, como, por exemplo, Mattos faz.

No livro *África e Brasil Africano* (Souza, 2007), voltamos a encontrar as referências mais tradicionais das religiões afro-brasileiras, candomblé, umbanda e catolicismo negro. Talvez, essa seja uma das edições que tem o maior cuidado ao trabalhar a religião como cultura e seus aspectos nos espaços mais amplos que os templos.

Nesse sentido, a autora apresenta a religiosidade ainda na África, mostrando como a concepção de religião, numa África tradicional, é distinta daquela que temos no ocidente, a começar pelo fato de as práticas religiosas africanas não separarem religião de magia como ocorre com as europeias. Nas primeiras, a religião é um dado cultural importante para entender uma visão de mundo que não propõe uma ruptura entre o mundo natural, físico, e o mundo sobrenatural. (Souza, 2007:44)

Num segundo momento, as práticas religiosas africanas são tratadas já no contexto do Brasil colonial, e o objetivo é entendê-las nessa mudança de um continente para o outro. A autora aborda o encontro das tradições africanas com as europeias e indígenas, a questão dos calundus, das perseguições sofridas pela passagem da Inquisição pelo Brasil. Na exposição sobre o século XIX e a formação dos candomblés na cidade de Salvador, Bahia, há quadros dos principais orixás do

panteão, e uma pequena discussão sobre como esses espaços religiosos foram polos importantes para a reorganização das comunidades negras no Brasil, representando espaços que garantiam certa proteção dessas comunidades contra as perseguições policiais, principalmente a partir do século XX, quando os terreiros começaram a ser aceitos como locais legítimos do exercício da religiosidade (Souza, 2007:115).

A religiosidade afro-brasileira aparece novamente no capítulo sobre o negro na sociedade brasileira contemporânea. No tópico das manifestações culturais afro-brasileiras, a religiosidade é apresentada como uma herança africana, um lugar onde, “além dos traços físicos, talvez seja na música e na religiosidade que a presença africana esteja mais evidente entre nós”. (Souza, 2007:132). A umbanda aparece aqui, ao lado do candomblé, como práticas que guardam essas características africanas, explícitas na arquitetura dos templos, nas comidas e na forma de festejar.

Características dessas manifestações religiosas são exploradas como a questão do transe, da música, da estética africana presente nas representações das divindades e a forte presença de valores como a oralidade. Essas características presentes nas religiões se difundiram para as demais manifestações da cultura negra como no samba, as artes plásticas, o jongo e outras festas populares nas quais é possível encontrar um elo com a religiosidade.

Assim como ocorre no livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais* (2006), o *África e Brasil Africano* (Souza, 2007) também contempla uma iconografia muito rica das religiões afro-brasileiras e que permite ao professor explorar vários aspectos, mas talvez o componente mais explícito seja a influência dessas religiosidades nas artes plásticas brasileiras, devido à recorrente escolha por imagens expostas em *O negro de Corpo e Alma*, da Amostra do Redescobrimiento de 2000.

Nas figuras 7 e 8, por exemplo, há representações dos orixás que possibilitam explorar a estética própria dos terreiros, as cores dos orixás, seus adornos, os símbolos de realeza, justiça, vaidade, distinção de gênero entre outros que carregam no corpo. Também há uma imagem de um *baba egum* representando o valor da ancestralidade, eleito pelos materiais de orientação de implementação da Lei como um valor civilizatório africano que constitui a africanidade e é base da construção da cultura afro-brasileira.

As figuras 9 e 10 são fotos de terreiros de candomblé e umbanda. A figura 9 é a foto de um *peji* evidenciando as representações das divindades do panteão afro-brasileiro no altar, compara-las a outras tradições religiosas, explorando as

ferramentas dos orixás, o uso dos *alguidares* e das *louças de santo*. Já a figura 9 apresenta a orquestra de um terreiro, composta por atabaques, instrumentos sacralizados que permitem o estabelecimento de comunicação entre o mundo sobrenatural e o físico. Por meio dessa figura é possível abordar a importância da música tanto no espaço religioso quanto sua transladação para o espaço profano, situação que se concretiza com a figura 10, que mostra a foto do artista plástico mestre Didi que tem uma obra toda inspirada numa estética religiosa afro-brasileira, presente desde a escolha dos materiais usados para construir as esculturas (a palha, os búzios entre outros) até nos temas, nas figuras e representações.

Figura 7⁸⁵

⁸⁵ Representações de culto e tradições africanas retratados por artistas brasileiros. Pinacoteca do Estado de São Paulo, fonte: Negro de Corpo e alma, catálogo da Amostra do Redescobrimento, 2000.

Figura 8⁸⁶

Figura 9⁸⁷

⁸⁶ Coleção Particular, fonte: fonte: Negro de Corpo e alma, catálogo da Amostra do Redescobrimento, 2000.

⁸⁷ Adenor Gondim. Fonte: Negras memórias, memórias de negros: o imaginário luso-africano e a herança da escravidão. Belo Horizonte, 2003.

O som dos tambores é um dos elementos que permitem que os espíritos desçam sobre os médiums, por meio dos quais eles se comunicam com os vivos.

Figura 10⁸⁸

Mestre Didi, artista plástico.

Aluio
Escultura de mestre Didi.

Figura 11⁸⁹

⁸⁸ Wagner Santos/Kino.com.br

⁸⁹ Lalo de Almeida/Folha Imagem e Mestre Didi, *Idilê ayie: Sasarz Ejo ati Ibiri – Cetro reunindo os símbolos do panteão da Terra*, 1995.

Em *O negro no Brasil de hoje*, Munanga e Gomes (2006) também abordam a questão religiosa no capítulo sobre a produção cultural e artística do negro no Brasil. As religiões afro-brasileiras são vistas como elemento de resistência político cultural no contexto de opressão em que elas se formaram. As obras de pesquisadores como Reginaldo Prandi e Vagner Gonçalves da Silva são usadas como referência para construir a história da formação do candomblé e da umbanda no Brasil, e as características específicas dessas religiosidades, abordando questões do sincretismo, as diferenciações entre as nações de candomblé (*Keto*, *Jeje Nagô*, Angola), o transe e o panteão.

Nesse livro, a preocupação de colocar a religiosidade negra como elemento fundamental para a formação de um campo religioso culturalmente rico no país fica bastante explícita, o que, de certa forma, acaba sendo um argumento que também legitima a abordagem da religião num ensino laico.

Ao estudarmos essas formas de religiosidade negras constatamos que a presença do negro na formação social do Brasil foi decisiva para dotar a cultura brasileira de um rico patrimônio religioso desdobrado em inúmeras instituições e dimensões materiais e simbólicas, sagradas e profanas, de enorme importância para a identidade do país e sua civilização (Munanga e Gomes, 2006:143)

Essa é também a publicação na qual a questão da intolerância religiosa e das perseguições oficiais às práticas religiosas de matriz africana são mais exploradas. Os autores estabelecem uma relação direta entre a intolerância a essas religiões e o racismo, uma vez que a primeira seria expressão do segundo, sabendo que inicialmente apenas negros participavam dessas práticas religiosas.

Sendo religiões de matriz africana e praticadas inicialmente somente pelos grupos negros, o candomblé e a umbanda sofreram (e ainda sofrem) todas as interferências do racismo existente em nosso país. Quem de nós já não ouviu comentários de que as religiões afro-brasileiras significam algo espiritualmente negativo? Ou que não são religiões, mas sim, 'seitas malignas' (Munanga e Gomes, 2006:143)

Analisando a capa desse livro, figura 12, pode-se depreender a posição de destaque que o candomblé, especialmente, ocupa para a compreensão do *Negro no Brasil de Hoje* uma vez que entre as imagens usadas para representar o negro e sua cultura encontramos duas referências ao candomblé, uma imagem do orixá feminino Iansã e uma foto da orquestra de atabaques que faz parte dos rituais dessa religião. No interior há mais imagens de orixás que podem ser exploradas para a análise do panteão iorubano, a estética da arte afro-brasileira, os símbolos dessas divindades.

Além disso, há uma foto (figura 14) de uma roda de *xirê*⁹⁰ no *barracão*⁹¹ de um terreiro paulista, *Axé Ilê Obá*, tombado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que permitem analisar aspectos do próprio ritual como o transe e as danças.

Figura 12

Figura 13⁹²

⁹⁰ *Xirê*: é uma estrutura sequencial de cantigas para todos os orixás cultuados na casa ou mesmo pela 'nação' indo de *Exu* a *Oxalá*. "Apesar de conter algumas variações, conforme o terreiro o a nação, em geral o *Xirê* apresenta a seguinte ordem de homenagem aos orixás: Exu, Ogum, Oxóssi, Obaluaiê, Ossaim, Oxumarê, Xangô, Oxum, Logunedê, Iansã, Obá, Nanã, Iemanjá e Oxalá" (SILVA, 1995:142).

⁹¹ *Barracão*: é o espaço público dos terreiros onde geralmente se realizam as cerimônias públicas dessas religiões como as festas de santo, de saída de *iaô* entre outras.

⁹² Orixás, Coleção Particular, fonte: Negro de Corpo e alma, catálogo da Amostra do Redescobrimento, 2000.

Figura 14⁹³

Outro livro que dá bastante visibilidade às religiões afro-brasileiras é *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira* (Lopes, 2008), adotado pelas escolas do Centro Paula Souza. Nele há uma unidade específica voltada para entender a religiosidade como expressão da alma africana no Brasil e o entendimento dos cultos sincréticos.

Para Lopes “quaisquer que sejam suas denominações, as religiões de origem africana nas Américas são, há mais de 500 anos, em termos históricos e afetivos, a maior e a mais sólida ponte entre África e sua Diáspora” (2008:97). A partir disso, fica claro o contexto de abordagem dessas expressões religiosas, abordagem essa que se aproxima muito daquelas discutidas no capítulo I, que apresentavam esses terreiros como microcosmos da África no Brasil.

As religiosidades afro-brasileiras teriam herdado dos povos bantos e do oeste africano especificidades como, por exemplo, o culto ao ancestral, às linhagens e aos heróis fundadores, a noção de força vital como aquilo que faz o sistema funcionar, e os panteões.

Essas religiosidades, com essas características herdadas, seriam expressões diversas, tendo a classificação candomblé/umbanda uma importante distinção. Para Lopes, a Umbanda partiria de práticas de cura física e psíquica herdadas, ela fundiria elementos africanos em práticas católicas e espíritas estando, desta forma, mais aberta a vários tipos de sincretismo.

Assim como autores trabalhados no capítulo I, Lopes entende que a umbanda passou por um processo de branqueamento, expresso na tentativa de condenar uma originalidade africana para se mostrar uma religião mais “científica” do que “primitiva” (2008), nesse caminho ela se mostrou mais aberta aos sincretismos.

O candomblé, para Lopes, seria uma “denominação usada no Brasil para nomear as religiões aqui recriadas pelos vários grupos iorubas e jejes vindos do

⁹³ Cerimônia de Candomblé, Cynthia Brito/Olhar Imagem.

oeste africano, expressas no culto a orixás e voduns” (2008:104). Essas manifestações se dividiram entre as vertentes Jeje, Jeje-nagô, Nagô e Keto e Angola, e teriam história de formações distintas, mas não há hierarquia entre elas, como, por exemplo, ocorria na forma que autores como Ramos e Bastide, entre outros, distinguiam a tradição Nagô da Banto.

Por fim, Lopes analisa a ideia de sincretismos e cultos sincréticos. Define que “Sincretismo, em religião, é a fusão, ao acaso, de elementos diferentes e incompatíveis em suas origens e fundamentos” (2008:106), por isso, a aproximação entre santos católicos e orixás durante o período escravagista não era sincretismo, mas estratégia de resistência, de simulação contra a opressão, pois o iniciado sabia exatamente a diferença entre o santo católico e o orixá.

O sincretismo ocorreria para o autor, em outras práticas, como na encantaria amazônica, em alguns ramos da mina maranhense ou então, no antigo culto malê que sincretizava práticas islâmicas com tradições dos orixás.

A definição de sincretismo usada por Lopes é bastante simplificada, ele tenta fugir das visões correntes do senso comum que aproximam o sincretismo com simulacro, e até tenta lhe dar um caráter positivo à medida em que afirma existirem opiniões defendendo que o sincretismo do ponto de vista do acréscimo seria benéfico para as sociedades porque permite o acúmulo de “força vital” e “era certamente por isso que povos antigos, inclusive muitos africanos, integravam ao seu culto as divindades fortes dos povos que derrotavam” (2008:107).

A publicação é rica em iconografia tanto na unidade específica de religiosidade quanto nas demais unidades. As escolhas são semelhantes às feitas por outros autores já apresentados, como as representações dos orixás contidas no catálogo da Amostra de Redescobrimento, figura 15.

Figura 15

Porém, o cuidado com a identificação das imagens deixa a desejar, pois, o orixá *Oxum* é identificado como *Xangô*, este como *Oxalá*, *Iansã* aparece denominada como *Iemanjá* e o *Baba Egum* como *Oxum*.

A religiosidade também aparece no capítulo a respeito das matrizes africanas da cultura afro-brasileira com destaque na iconografia e em *Box* explicativos, como é possível ver na figura abaixo.

Cultura africana no Brasil

Foi no vocabulário do português falado no Brasil que os bantos deixaram sua marca mais forte.

glossário

Candomblé Designação genérica, no Brasil, da religião de base africana recriada, a partir da Bahia, por africanos jejes e nagôs.

Mina (religião) Forma religiosa afro-brasileira, desenvolvida a partir do Maranhão, com base, principalmente, em práticas e entidades originárias do antigo Daomé.

Umbanda Religião sincrética brasileira, na qual se mesclam elementos da tradição dos orixás e dos cultos bantos, do espiritismo kardecista, do catolicismo popular, entre outros.

MATRIZES AFRICANAS PRINCIPAIS

A cultura afro-brasileira formou-se a partir de duas matrizes principais: a das civilizações congo-angolana e da região do Golfo da Guiné, principalmente do antigo Daomé e da atual Nigéria. Os estudos convencionais costumam classificar esses traços como “bantos” e (inadequadamente) “sudaneses”.

Os escravos chegados da região do Golfo da Guiné vieram principalmente atender a necessidades específicas, como as do açúcar, no Nordeste, e as do ouro, no Sudeste. Já os bantos foram presença majoritária e constante em todos os momentos da época escravista, disseminando por todo o território brasileiro as bases de sua cultura, a qual se manifesta em variadas formas de conhecimento, religiosidade, arte e lazer.

Dos oeste-africanos, o Brasil recebeu as primeiras concepções filosóficas e doutrinárias, bem como as práticas, que vieram a se tornar a espinha dorsal da maioria dos cultos e religiões populares praticados no país. É o caso das várias modalidades de **candomblé**, da **mina** maranhense, da encantria amazônica e da primitiva **umbanda**.

■ A baiana Lúcia vendendo acarajés, em Salvador, 11 abr. 2003

■ Criança faz performance de dança tradicional do oeste africano

■ Feijoada

Figura 16

Ainda na linha das influências da religiosidade na cultura afro-brasileira, Lopes destaca a questão das danças afro-brasileiras. A noção de corporalidade, de expressão, os movimentos corporais foram inspirados nas expressões religiosas que deram origem às características mímicas, de teatralidade, da circularidade e do cortejo, e às expressões culturais como Tambor de Crioula, Congadas e Maracatus.

Dança

As danças africanas desenvolvidas no Brasil têm suas matrizes no binômio África Ocidental e África banta.

■ Divindade africana Orlolu, presente no candomblé e na umbanda do Brasil

ORIGENS DAS DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS

As danças africanas desenvolvidas no Brasil têm também suas matrizes no binômio África Ocidental e África banta (centro-oeste africano). Dos africanos ocidentais, principalmente dos iorubás, a cultura brasileira herdou as danças dos **orixás**, ricas em mímica e teatralidade. E dos bantos chegaram-nos, principalmente, as danças em círculo e as danças em cortejo, que geralmente expressam um enredo, um drama, sendo, por isso, denominadas "danças dramáticas".

A coreografia das danças de orixás e **voduns**, bem como de divindades afro-brasileiras de outras procedências a eles associadas, executadas durante os rituais, traduz sua natureza ou evoca momentos de sua mitologia. Assim, Iansã ou Oiá, orixá feminino dos ventos e tempestades, controladora dos espíritos dos mortos, faz seus "**olorixás**" dançarem movimentando os braços acima dos ombros e da cabeça, como que dirigindo os ventos e afastando os mortos incômodos. Por sua vez, Iemanjá, divindade aquática e maternal, dança como se nadasse, mas protegendo uma criança no colo. Já Xangô, rei detentor do poder do fogo e do trovão, que lança pedras de raio, dança altivo e decisivo, como se lançasse dardos flamejantes. Ogum, basicamente guerreiro e desbravador, dança brandindo uma espada e lutando com ela, violento...

Já as danças dos bantos, em círculo, em geral **lúdicas**, caracterizam-se pela performance, no centro da roda, de um solista, o qual escolhe o substituto por meio de uma umbigada, real ou simulada. Esse gesto corporal, inicialmente executado entre um homem e uma mulher, tem origem nas antigas

Figura 17

■ Grupo folclórico Tambor-de-Crioula de Leonardo, de São Luís, no Festival do Folclore de Olinda, em São Paulo, ago. 2007

■ Apresentação de Congada na Chapada dos Veadeiros, Goiás, 2008

■ Ditavo encontro dos Maracatus Rurais que se apresentam no Tumiará Zumbi, anfiteatro ao ar livre em Olinda, Pernambuco

glossário

Lúdicas De caráter brincalhão, que envolve divertimento ou prazer.

Olorixás Homens ou mulheres que, no candomblé, devidamente preparados ao longo de determinados períodos, servem de veículo para o transe dos orixás, médiums.

Orixás Denominação das divindades cultuadas nos candomblés iorubanos.

Voduns Designação das divindades, às vezes correspondentes aos orixás iorubanos, cultuadas nas religiões brasileiras originárias do antigo Dômolé.

Figura 18

Os livros de literatura infanto-juvenil, a partir de narrativas lúdicas e romanceadas, incluem os mesmos temas dos livros paradidáticos temáticos de cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, a questão da intolerância religiosa é o foco do livro paradidático *Minhas Contas*⁹⁴ (Antonio, Luiz, 2008). Ele conta a história de dois meninos, muito amigos, que, um dia, são separados quando a mãe de um descobre que a família do outro é de terreiro, ao ver contas em seu pescoço. Ser separado do amiguinho deixa o menino cheio de sentimentos que são associados às características dos orixás, como a raiva e vontade de lutar de *Ogum*, chorar como um rio de *Oxum*, ou gritar como o trovão de *Xangô*. Porém, num determinado momento, o menininho se pergunta se a mãe de seu amiguinho não estaria certa, e tem o desejo de arrancar os fios de conta do pescoço, porém sua avó lhe explica que o candomblé é uma boa religião, que respeita a natureza, conta como ela deu força ao negro quando chegou escravizado ao Brasil, relata a perseguição sofrida pela cultura negra e como isso, de certa forma, foi vencido com a transformação dessa religião numa de conversão universal. Porém, ainda existem muitas pessoas que, desconhecendo o candomblé, mantêm preconceito, só que todos têm direito a ter sua própria religião.

A conversa com a avó faz com que o garoto recupere o orgulho de seu pertencimento religioso, e acaba explicando ao amiguinho a história de sua religião. No final, a mãe que havia rejeitado o menino do candomblé sofre com uma irritação de pele que é curada com as ervas receitas pela avó, adepta do candomblé. Assim, o preconceito é desfeito e os amigos se reaproximam.

Além da história, a iconografia desse livro (figuras 19 e 20) é bastante rica e permite abordar a questão da estética com as crianças, assim como foi demonstrado acima com os livros didáticos. O mesmo ocorre com os livros *Ifá, o adivinho*⁹⁵ (Prandi, 2002), que narra histórias do orixá *Ifá*, e ao final conta como os orixás vieram para o Brasil (figura 21) e quem são eles (figura 22); e o livro *Histórias de Preta*⁹⁶ (Lima, 2005) que tem toda uma parte dedicada e narra, ludicamente, a história do candomblé, seus ritos, a roda dos filhos de santo, (figura 23) e entidades, *Iemanjá* e *ibejis*, (figuras 24 e 25). Esses livros paradidáticos de leitura infanto-juvenil

⁹⁴ O autor, Luiz Antonio é adepto do candomblé, e essa sua experiência que lhe inspirou a escrever este livro cujas ilustrações são de Daniel Kondo que se inspirou nos elementos (cores e objetos) dos 18 orixás citados na história para a criação das imagens.

⁹⁵ O autor, Reginaldo Prandi, é professor aposentado do departamento de Sociologia da USP, suas pesquisas sobre as religiões afro-brasileiras são de grande relevância no campo da sociologia das religiões no Brasil. As ilustrações são de Pedro Rafael que recebeu em 2003 o prêmio Revelação Ilustrador da FNLIJ por *Ifá, o Adivinho*.

⁹⁶ A autora é antropóloga e psicopedagoga, escritora de livros infanto-juvenis e atuante nas questões ligadas à educação e relações étnico-raciais. As ilustrações são da artista plástica Laurabeatriz.

são exemplos paradigmáticos das obras disponíveis nas bibliotecas das escolas contemplando a cultura e história africana e afro-brasileira

Figura 19

Figura 20

Figura 21

Figura 22

Figura 23

Figura 24

Figura 25

Por fim, a respeito dos livros paradidáticos, gostaríamos de destacar que encontramos no campo livros que não foram escritos com a intenção declarada de serem paradidáticos, mas que foram adotados como tal. São os casos de *Mitologia dos Orixás*⁹⁷ (Prandi, 2001) adotado pelas secretarias estadual e municipal de

⁹⁷ Texto de Reginaldo Prandi e ilustração de Pedro Rafael.

educação e disponível nas salas de leituras, além de ter sido incluído no PNLD de 2003; e *Lendas Africanas dos Orixás*⁹⁸ (Verger,1997) usado na única escola particular que visitamos⁹⁹. A adoção destes livros ocorre no contexto em que trabalhar com a mitologia é um dos caminhos, indicados pelos professores que contatamos e reforçado por formadores como Robson Belchior Chaves e Carlos Subuhana, ambos da SMESP, mais adequados para se abordar as religiões afro-brasileiras sem causar tanta resistência, pois os alunos se interessam pelas histórias e as associam a outras mitologias, como a grega, mais próximas e legitimadas em seu universo.

Saindo do universo dos livros paradidáticos e indo para outros materiais disponíveis, gostaríamos de destacar duas iniciativas, o calendário *Meu Brasil Africano e Minha África Brasileira*, distribuído pelo MEC em 2006, e o *kit A Cor da Cultura*.

A concepção do Calendário (figura 26) é bastante interessante à medida que permite construir outra relação com o tempo e a marcação de datas relevantes na “folhinha”. Esse calendário, diferente dos tradicionais, marcam datas relevantes para a história da África e para a cultura afro-brasileira, então, nos meses, ao invés de aparecerem os dias dos santos católicos, aparecem os dias em que se homenageiam os orixás. Em vez de se marcar as datas de feriados, são marcadas outros tipos de datas como o dia da promulgação da Lei 10.639, da revolta dos malês, dos direitos humanos, entre outras.

O calendário, nesse sentido, é um instrumento pedagógico que permite trabalhar com a cronologia que tanto dá segurança aos professores, mas contudo sob uma outra ótica, mostrando o que se oculta no calendário tradicional, e abrindo a possibilidade de se discutir essas escolhas.

⁹⁸ Texto de Pierre Verger e ilustrações de Carybé.

⁹⁹ Essa experiência será mais detalhada no próximo capítulo.

Figura 26

Além de marcar as datas em que se homenageiam algumas divindades do panteão afro-brasileiro, o calendário também apresenta uma rica iconografia e a narrativa de alguns mitos (figura 27) e passagens da vida cotidiana dos terreiros de candomblé (figura 28), fornecendo assim, mais conteúdo para se trabalhar com a temática afro-religiosa.

Filho do Orixá Ogum, Obica era exímio escultor do Benim, honrado pelo rei por suas arrojadas placas de latão que conferiam imponência ao ambiente do palácio. Ele esculpia no molde de cera o rei a cavalo e um séquito de quatro homens. Na tradição africana, ferreiros desempenham fundamental papel na vida humana. Seus ancestrais são conhecidos ao norte de Burkina Faso, na região de Yatenga, como Bamogo - "O salvador da humanidade" -, pois são os ferreiros os fabricantes de utensílios como a faca que corta o cordão umbilical e a enxada que ara a terra e cava as sepulturas. Sua iniciação no aprendizado foi confiada pelo pai a outro ferreiro, seguindo o adágio, "as esposas e os filhos do Mestre não são os melhores discípulos".

MEU BRASIL AFRICANO
Minha África Brasileira

JANEIRO

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

1 - confraternização universal.
9 - Promulgação da Lei 10.639 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2003).
24 - Revolta dos Malês, a insurreição urbana mais importante dos escravizados brasileiros (1835, Salvador, Bahia).
31 - Encerramento da Festa de Bumba Meu Boi, em Alagoas.

Figura 27

Figura 28

No *kit de A Cor da Cultura*, as religiões afro-brasileiras aparecem também como elemento importante para articular os modos de *ver*, *sentir* e *interagir*. Nos cadernos dos professores, alguns livros abordam diretamente a temática religiosa, como acontece no artigo de Raul Lody (2006) que apresenta elementos do candomblé como patrimônios dos afrodescendentes que ajudam a construir sua identidade, eles estão presentes na culinária (azeite de dendê, comidas de santo que se popularizaram como o *amalá*), nas escolhas estéticas (panos e uso de búzios), nas danças (passos dos orixás) e na música (o afoxé, o toque dos atabaques, entre outros). Em *Modos de Interagir* a abordagem é pela chave da religiosidade, definida como uma espécie de olhar respeitoso sobre a vida. Nesse sentido, ela se torna um valor civilizatório, como a oralidade, a corporalidade, etc. que articula o mundo afro-brasileiro, conforme figura 29 abaixo (SECAD, 2006)

Figura 29

O candomblé, nesse material, aparece não apenas na chave da religiosidade, mas estará presente em todos os valores civilizatórios afro-brasileiros. As lendas dos orixás são usadas para exemplificar como a ancestralidade e a memória se expressam, a música de terreiro vai exemplificar essa musicalidade específica assim como a ludicidade e a corporalidade. Há também propostas pedagógicas que sugerem que os professores peçam aos alunos para entrevistarem pais e mães de santo a fim de desmistificar a imagem pejorativa que essa religião tem no senso comum.

Nos materiais audiovisuais desse *kit*, as religiões afro-brasileiras também aparecem com bastante frequência. No programa *Heróis de todo mundo*, algumas personalidades do mundo afro-religioso são retratadas como heróis nacionais, como o caso das *ialorixás*¹⁰⁰ Mãe Menininha do *Gantois*¹⁰¹ e Mãe Aninha do *Apô Afonjá*¹⁰²; a da sambista, quituteira e mãe de santo Tia Ciata, cuja casa abrigou o samba quando esse ritmo estava se articulando e ainda não havia se transformado na música nacional. O programa *Nota Dez* possui um episódio apenas sobre religiosidade e cultura, nele se afirma a laicidade do país e a livre expressão de culto garantida pela constituição, mas pondera que, apesar disso, ainda existem religiões

¹⁰⁰ Outro nome usado para designar as mães de santo.

¹⁰¹ O Terreiro do Gantois é um dos mais antigos de Salvador, foi tombado pelo Patrimônio Histórico.

¹⁰² O terreiro Ilê Axé Opô Afonjá também é um dos mais antigos da cidade de Salvador e hoje é considerado Patrimônio Histórico Nacional.

que são associadas a determinadas pessoas com traços físicos específicos ou a determinadas cidades, como o caso de Salvador que foi apontada pelas pessoas participantes do programa como a cidade onde há mais negros, e onde há maior número de adeptos do candomblé. Já no programa *Livros Animados*, um dos livros sobre o qual foi feita animação é o *Ifá, o adivinho* (Prandi, 2002).

Por fim, vale ressaltar que o texto de introdução do material *A cor da cultura*, chamado *Marco Inicial*, aponta que havia a preocupação, por parte da equipe que elaborou o projeto, com a violência, simbólica e física, que a intolerância religiosa tem atingido os terreiros nos dias de hoje¹⁰³, e que é necessário fazer algo para mudar a imagem negativa presente no senso comum sobre as religiões afro-brasileiras. Por isso, um programa do *kit* foi reservado exclusivamente tratar das sobre as religiões afro-brasileiras, em especial do candomblé. Chamado *Mojubá*, o programa conta com 7 episódios que narram desde a formação dos terreiros de candomblés até o desdobramento das práticas religiosas realizadas nesses templos em outros espaços da cultura nacional, como, por exemplo, na música.

Todos os episódios do programa são introduzidos por uma animação de alguma lenda ioruba que serve de ponto de partida para discussão do tema proposto, por exemplo, no episódio *Origens* a lenda escolhida foi a da criação do *Aiyê*, mundo habitado pelos seres vivos; já no episódio *Fé*, a lenda narrada é a que conta como os orixás surgiram do sopro de *Olorum*, o ser supremo.

Além da animação das lendas, a estrutura narrativa dos episódios também apresenta depoimentos de vários intelectuais e personalidades do mundo afro religioso cuja fala dá legitimidade ao conhecimento que se pretende transmitir.

Em *Origens*, são mencionadas as regiões da África de onde vieram as populações aqui escravizadas, no intuito de mostrar a diversidade cultural africana trazida para o Brasil. Porém, se é fato essa diversidade, a experiência da diáspora africana na América permite reconstituir uma lógica comum que permeia as manifestações culturais dos negros no Novo Mundo.

O conceito de diáspora tenta aproximar as experiências que os descendentes de africanos desenvolveram a partir das inúmeras áreas onde eles foram alocados. Existem várias semelhanças religiosas, culinárias, estéticas e até mesmo corporais – na maneira de andar e de vestir, por exemplo – que foram preservadas por esses povos espalhados pelo planeta. A idéia de diáspora é uma tentativa de entrelaçar todas essas diferenças, mas preservando uma característica em comum, que é trazer para aquele lugar onde esses africanos foram colocados o que de mais importante existia no seu cotidiano na África: O mundo simbólico, o batuque, a dança

¹⁰³ Para maiores informações ver Silva, 2007.

e as celebrações divinas. Tudo isso vai aparecer com características um pouco distintas, mas com estruturas muito semelhantes, seja em Cuba, no Brasil, no sul dos Estados Unidos ou no Caribe. (depoimento do antropólogo Julio Tavares disponível em www.acordacultura.org.br)

Através do depoimento do pesquisador Renato Silveira se apresenta a ordem de chegada de determinados povos aqui (Angolanos e Conguenses, Jejes e, por fim, Nagôs), como a tradição desses povos se misturam entre si (dando origem ao candomblé) e com as indígenas e portuguesas (dando origem à umbanda, ao catimbó e à jurema nordestina). A religião, nesse ponto, é ressaltada como um dos espaços que permitiu a unificação dessas tradições e uma preservação da África no Brasil.

Foi através da religião que essa experiência se unificou. Claro que eram muitas as formas de adorar o divino e essas formas foram preservadas de maneira muito forte. Além disso, essa preservação trazia aquilo que havia de mais importante para os africanos deserdados: a celebração do território. A religiosidade traz, sobretudo, uma imagem do território perdido, que é concretizado no terreiro. (depoimento do antropólogo Julio Tavares disponível em www.acordacultura.org.br)

Então, retoma-se o depoimento de Renato Silveira contando a fundação do *Ilê Axé Opô Afonjá* que marca a estruturação do candomblé nagô como se conhece hoje.

É nesse momento que Mãe Nassô chega em Salvador e funda a Casa Branca do Engenho Velho, munida com a tarefa de reestruturar aquele conjunto de cultos dispersos que eram realizados na Barroquinha. Na Casa Branca se dá a criação do *xirê* de todos os orixás do país ioruba, com a ordem de entrada, do círculo de dança sagrada e também da organização da sociedade civil aqui com a distribuição de cargos (Renato Silveira disponível em www.acordacultura.org.br)

O programa termina se contrapondo à ideia corrente de que a cultura afro-baiana está baseada apenas na tradição ioruba. A pesquisadora baiana Valdina Oliveira Pinto, afirma que antes dos iorubas chegarem ao Brasil, vieram para cá os bantos, que muitas vezes não são identificados porque já eram “brasileiríssimo, já está misturado”. Ideia reforçada pelo depoimento do pai de santo Adailton da Costa.

Temos uma matriz africana, mas não somos africanos. Estamos conhecendo mais a África, mas acho que também precisamos conhecer os valores brasileiros, resultado de um grande sincretismo. Gosto muito do trabalho de Nei Lopes, quando ele pergunta: O que é ser brasileiro puramente se palavras de origem

banto, como moleque, cochicho, zanga, fazem parte do nosso vocabulário no dia a dia? Isso é sincretismo e acredito que temos que valorizar mais a identidade brasileira. (disponível em www.acordacultura.org.br)

Os demais episódios possuem estrutura narrativa semelhante. Outros intelectuais são chamados para apresentar argumentos e estudos que legitimem o ponto de vista que está sendo apresentado, Muniz Sodré, Nei Lopes, Zeca Ligiero, Joel Rufino e a botânica Mara Zélia. Assim como também pessoas do universo religioso e cultural como Vovô do *Ilê Ayê*, Ronaldo Rego, Mãe Beata de Iemanjá, o *Babalaô* Rafael Zamora, Aderbal Ashogum e os *babalorixás* Manoel “papai” do Nascimento e Bira de Xangô. Os temas dos episódios vão desde a própria organização dos terreiros, como ocorre em *Fé*, até o diálogo que essas religiões estabelecem com outros espaços da cultura e sociedade brasileira como em *Meio Ambiente e Saúde*, que analisa a relação dos orixás com a força da natureza e o conhecimento tradicional das ervas presentes no candomblé que pode ser entendido como uma medicina complementar a alopática; em *Influências*, quando se trata do desdobramento do candomblé na música popular, nas artes plásticas e na dança; ou em *Literatura e Oralidade*, no qual o teatro e a literatura produzidos por atores e escritores negros são apresentados, ressaltando-se que nesse episódio o candomblé aparece para reforçar a ideia de oralidade, uma religião cujo aprendizado se dá por meio da palavra dita e não da escrita, como acontece na tradição católica ou muçulmana, essa memória falada que inspira alguns autores que utilizam as lendas africanas para produzirem sua literatura, como Nei Lopes, Muniz Sodré e Joel Rufino.

Os dois últimos episódios abordam a questão da resistência negra, *Quilombos*, e das festas populares, *Comunidades e Festas*, no qual o sincretismo entre catolicismo popular negro e candomblé é explicitado através do exemplo da Irmandade Nossa Senhora da Boa Morte de Cachoeira, Bahia, do Jongo e da Umbanda.

Voltando nosso olhar novamente para os livros, mas agora apenas para o didático, gostaríamos de destacar duas publicações, a coleção *História Paratodos* de Maria da Conceição Oliveira (2004), voltada para o ensino fundamental Ciclo I e *Vontade de Saber História* (2009) de Pellegrini, Dias e Grinberg, voltado para o ensino fundamental Ciclo II.

O volume dedicado à 2ª série do ensino fundamental ciclo I da coleção *História Paratodos* (2004), possui um capítulo dedicado especificamente em trabalhar com as raízes africanas do Brasil no interior de unidade 2 chamada *Milagre*

do Povo. Pelo próprio nome da unidade, percebe-se que seu tema é a religiosidade, e como seu primeiro capítulo se refere à África, neste são apresentadas as religiosidades afro-brasileiras.

A linguagem do capítulo é bastante lúdica, propõe uma reflexão sobre a diversidade religiosa, para depois abordar mais especificamente as tradições religiosas afro-brasileiras.

Neste capítulo, o candomblé e a umbanda são abordados de maneira não proselitista, conduzindo à reflexão a respeito dos povos africanos, sua diversidade e suas culturas, e é no interior desta noção de cultura que o texto propõe trabalhar com a mitologia ioruba, contando algumas histórias e propondo como exercício uma pesquisa sobre os orixás.

O candomblé, também aparece no texto, para estimular a reflexão a respeito de preconceitos e perseguições após a abolição. Mas em nenhum momento, o livro deixa de lado a ideia de diversidade religiosa, apresentando também práticas indígenas, cristãs, como as festas do catolicismo popular, judaicas, budistas, etc.

Sua iconografia é bastante rica, e os exercícios, bem interessantes como demonstram as figuras abaixo.

Muitos rituais religiosos também são praticados fora dos templos, em lugares considerados sagrados por seus fiéis.

A festa de lemanjá, por exemplo, realizada pelas religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, reúne seus fiéis em 2 de fevereiro nas praias ou áreas ribeirinhas* de várias regiões do país. Eles acreditam que essa divindade*, lemanjá, mora no mar, protegendo os pescadores e os navegantes.

*Professor(a): Explique às crianças o significado de **áreas ribeirinhas** (lugares próximos de rios ou que têm rios) e de **divindade** (ser ou entidade de natureza divina). Consulte no **CAP** as "Orientações complementares" do Capítulo 1 da Unidade 2.

▲ Praia Grande (SP), 2001.

▲ Para os praticantes de religiões afro-brasileiras, lemanjá é a rainha soberana do mar.

*Professor(a): Na atividade 5, explique às crianças que, no Brasil, o termo **terreiros** é usado para definir o local, o templo ou o barracão onde são celebrados os ritos dos cultos afro-brasileiros. Inicialmente, esses ritos aconteciam em espaços abertos, como quintais de terra batida; nos terreiros atuais, raramente esse tipo de piso é encontrado.

5. Você sabia que, em alguns altares de terreiros* de umbanda, lemanjá é representada por uma sereia?

Professor(a): A resposta é pessoal. Informe as crianças, caso não conheçam essa informação, que lemanjá quer dizer "mãe cujos filhos são peixes"; ela também é mãe de muitos orixás, como Ogum, Oxóssi, Xangô; na cultura popular, lemanjá também é simbolizada pelo seio que alimenta o ser, ou seja, é símbolo de maternidade.

6. Você já foi a uma festa de lemanjá?

Resposta pessoal.

7. Se a sua resposta à pergunta anterior foi afirmativa, em que cidade a festa foi realizada? O que você achou?

Professor(a): A resposta é pessoal. As questões anteriores lhe oferecerão um diagnóstico sobre os espaços culturais e religiosos frequentados por seus alunos. O objetivo das atividades com essa temática é o de estimular o conhecimento de diferentes práticas religiosas para diminuir preconceitos e desenvolver atitudes de respeito às diferentes crenças religiosas e aos seus praticantes.

8. Você conhece outras festas religiosas parecidas com essa?

¹⁰⁴ Fonte: Elza Pereira/ Angular.

Figura 31¹⁰⁵

Figura 32¹⁰⁶

Figura 33¹⁰⁷

¹⁰⁵ Fonte: Ilustrações feitas com base em <www.liciafabio.com.br/orixas> acessado em 26/03/2001.

¹⁰⁶ Fonte: The Next.

¹⁰⁷ Fonte: Encantados da Casa – Terreiro de Joãozinho da Goméia. Coleção Artur Ramos, Fundação Biblioteca Nacional.

Coleções que apresentam abordagens das religiosidades afro-brasileiras de forma mais intensa são frequentemente alvos de protesto. Isso ocorreu com uma coleção anterior da mesma autora em conjunto com Silas Junqueira, intitulada *Pensar e Construir – História*, que foi alvo de ataques promovidos por um vereador da cidade de Pato Branco, no Paraná, que usando a sessão da câmara denunciou o ensino de uma “história macabra” na escola, e que professores e escolas não deveriam adotar tal livro.

Urbano frisou que não é contra a religião de ninguém, mas contrário que se ensine nas escolas uma ‘história macabra’. ‘por que é que os demônios têm interesse em ensinar isto para as pobres crianças nas escolas?’ questiona o vereador Urbano. Ele anunciou que vai solicitar aos professores e professoras que não adotem esse livro porque traz ensinamentos estranhos (Fonte: Jornal de Pato Branco, edição de 06/06/2003, Seção Geral)

O livro *História para todos 2ª série do ensino fundamental*, também foi alvo de discórdia em Belfort Roxo, Baixada Fluminense, onde uma coordenadora pedagógica evangélica protestou “*junto à editora alegando que o livro fazia apologia das religiões afro-brasileiras e que não seria adotado em sua escola, onde a maioria dos alunos e professores, segundo ela, era evangélica*” (Silva, 2007a).

Algumas pesquisas realizadas por estudiosos do tema da intolerância religiosa entre neopentecostais e povo de santo têm mostrado um acirramento da disputa que muitas vezes acaba ocorrendo em espaços públicos como a escola. Vagner Gonçalves da Silva, em seu texto “Prefácio ou Notícias de uma guerra nada particular: os ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos da herança africana no Brasil” (2007a), relata casos como o de uma diretora de uma escola do bairro Stella Maris, em Salvador, que pressionada por pais evangélicos de alunos dessa escola teve que apagar a figura do orixá *Ogum* que ficava num painel artístico situado no edifício da escola.

Em seu trabalho de doutorado em Educação, Caputo (2005) relata casos de discriminação, nas escolas do estado do Rio de Janeiro, de crianças que são candomblecistas. Nesses espaços, seus tabus religiosos - como vestir branco na sexta-feira, raspar a cabeça durante a iniciação, o uso do *Quelê*¹⁰⁸ e do *contra-egun*¹⁰⁹ - são frequentemente desrespeitados, transformando o indivíduo em alvo de chacotas.

¹⁰⁸ Espécie de colar que o sujeito que está passando pelo processo de iniciação no candomblé usa.

¹⁰⁹ Espécie de amuleto, um fio feito com palha e sacralizado em rituais que é amarrado ao braço da pessoa e funciona como proteção.

Em contraposição a isso, obras didáticas que não fazem menções aprofundadas em relação às religiões afro-brasileiras não são alvos de protestos. Falar pontualmente sobre essas religiões apontando-as como uma forma de resistência cultural, como se faz no volume dedicado ao 9º ano do ensino fundamental ciclo II da coleção *Vontade de Saber História* (2009) (figura 34) evita que autores e editoras sejam alvos de protesto e processo, como ocorreu com Oliveira.

Figura 34

As religiões afro-brasileiras, mais especificamente o candomblé, têm sido utilizadas como ícones poderosos para a construção da relação de continuidade

entre África e Brasil, mais especificamente de uma cosmovisão africana, ou como diriam alguns autores, uma “África Profunda” (Leite, 2008), que deixou marcas no Brasil, aqui chamadas de “africanidades”.

O candomblé pode ser entendido como uma poderosa fonte dessas “africanidades” porque nele se enxerga, muito claramente, os elementos que a compõe: ancestralidade, circularidade, corporalidade, oralidade, ludicidade, comunitarismo, entre outros.

Tanto os materiais didáticos como os paradidáticos consideram esses elementos da religiosidade afro-brasileira e os colocam nessa chave explicativa. O que muda, de um tipo de material para outro, é a intensidade de citações e a profundidade das abordagens realizadas.

Quando consideramos o material disponível, constatamos que aqueles que têm maior presença em sala de aula – os didáticos abordam de maneira mais superficial o tema da religiosidade, em comparação com aqueles que ficam na biblioteca, que são os paradidáticos. No caso em que isso não ocorreu, o material foi alvo de protestos por parte daqueles que se sentiram desrespeitados pela menção às religiões afro-brasileiras, não demonstrando, contudo, a mesma revolta em relação às menções presente no mesmo material ao catolicismo, ao budismo, ao judaísmo e às tradições indígenas.

Essa constatação não causa surpresa, durante o trabalho de campo, vários professores apontaram a questão da intolerância religiosa como umas das principais causas de resistência ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira. O evento paradigmático disso foi o momento da entrevista com o Antonio Carlos Malachias, assessor da Secretaria Municipal de Educação, em que ele cita sua experiência com coordenadores e professores da rede durante o Prêmio Educar do CEERT, e relata que essas pessoas apontavam a dificuldade de implantar ações na escola porque tudo era associado à religiosidade.

Mas se a resistência é tão grande, porque se continua citando, ainda que superficialmente o candomblé e a umbanda. Parte dessa resposta pode ser elaborada a partir da constituição do campo de estudos da cultura afro-brasileira na academia brasileira, como foi visto no capítulo I.

Mais do que isso, pensando no livro de Sansi (2007), o candomblé sofre um processo de transformação de religião em cultura, expresso, por exemplo, em sua incorporação como objeto de arte, e, portanto, como símbolo cultural, transformado-se em peça de museu, principalmente a partir de uma concepção de cultura mais antropológica e menos museológica tradicional, concepção que influenciou a elaboração de conceitos como cultura imaterial, e alterou a legislação patrimonial no

Brasil nas últimas décadas.

Ou seja, não há como escapar dessa abordagem porque, fora da escola, as religiões afro-brasileiras já foram solidamente construídas como símbolos da herança africana e marca de identidade.

Capítulo III

Modos de “Interagir”: cursos de formação de professores e as práticas escolares

Até agora, analisamos a Lei 10.639 a partir das elaborações curriculares que orientariam a sua implantação, das ações governamentais para sua efetivação e da produção didática voltada para o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, tendo como foco as manifestações religiosas afro-brasileiras.

Neste capítulo, propomos voltar nossa atenção para as interações entre essas concepções produzidas nos âmbitos das secretarias, ministérios, academia e produção literária com os professores e suas práticas em sala de aula, a ponta final do sistema educacional brasileiro. Pois, como bem frisou Antonio Carlos Malachias - consultor da SMESP para a implantação de ensino das relações étnico-raciais - “Entre o entendimento que as instituições têm da promoção da igualdade racial, de valorização dessa cultura há vários termos de múltiplos entendimentos entre aqueles que formulam, aqueles que militam e os professores que executam”

Como já salientamos, a captação dessas “formas de interagir” foi muito tensa ao longo de toda pesquisa, a começar pela forma como era vista dentro do campo por meus interlocutores, ora como “fiscalizadora”, ora como “especialista”, sendo mobilizada constantemente como fonte de informação, e até mesmo, como formadora para suprir a necessidade de algumas instituições de ensino¹¹⁰.

Vale lembrar aqui que, muitas vezes, não consegui entrevistas formais com meus interlocutores, e que muitos solicitaram que não fossem identificados, por isso,

¹¹⁰ Por exemplo: no curso de formação continuada oferecido pela Prefeitura de Várzea Paulista fui convidada pelo professor responsável para ministrar uma aula a respeito das religiões afro-brasileiras, e numa escola municipal de ensino fundamental (EMEF), foi solicitado, pela coordenadora pedagógica da instituição, que fizesse uma apresentação a respeito da lei 10.639 num dos encontros de formação pedagógica.

recorremos ao uso de pseudônimos, identificando apenas as regiões da cidade onde se encontram algumas das instituições de ensino visitadas e as disciplinas ministradas por esses professores.

3.1 Mergulhando no Contexto

Vimos que, desde os anos de 1970, o cenário de disputa e compreensão das relações étnico-raciais no Brasil vem se alterando, assim como a forma com que o governo, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, vem lidando com o assunto.

Desde então até os dias atuais, nesses diferentes níveis da administração pública, foram sendo criada uma série de secretarias e conselhos cuja finalidade é promover políticas de valorização, preservação e inclusão da população negra e da cultura afro-brasileira. Podemos citar, por exemplo, a criação da Fundação Cultural Palmares (1988) ligada ao Ministério da Cultura, com o objetivo de promover e preservar a cultura afro-brasileira; a fundação da CONE em 1992 vinculada à Secretaria Municipal de Participação e Parceria de São Paulo, a SEPPIR criada em 2003, com *status* de ministério e já inserida dentro do contexto em que o Estado brasileiro assume o compromisso de desenvolver políticas de ações afirmativas; e a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade), em 2003, ligada ao MEC.

Esses órgãos públicos, além de serem importantes no sentido de propor, construir e executar projetos na área de preservação e valorização da população negra e sua cultura, também se tornaram espaços nos quais representantes dos movimentos sociais negros, ou pessoas reconhecidas por esses movimentos, pudessem, de alguma forma, participar da estrutura administrativa estatal, como secretários, conselheiros, técnicos etc.

A participação dessas pessoas nesses órgãos públicos tem sido interessante porque revela uma articulação entre esses órgãos que formulam as políticas públicas e suas execuções em diversos níveis. Exemplo disso foi a presença de

Eliane Cavalleiro¹¹¹ como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional na SECAD, entre 2004 e 2006, período de elaboração das Diretrizes Curriculares (2004) e início de implantação da Lei 10.639; outro foi a participação da profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva no Conselho Nacional de Educação, indicada pelos movimentos sociais negros, participando como relatora do parecer que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais (2004).

Em plano estadual e municipal, temos a presença de outros professores como Dagoberto José Fonseca¹¹² e Valter Silvério¹¹³ que, a partir de suas atuações nos NEABs, participaram do desenvolvimento de diversos programas de formação continuada para professores da rede, sendo que atualmente Silvério é assessor na SMESP no setor de diversidade e inclusão dirigido por Elisabeth de Sousa.

Ora, os casos de Cavalleiro, Silva, Fonseca e Silvério, somado aos de Antonio Carlos Malachias¹¹⁴, Kabengele Munanga¹¹⁵, Acácio Almeida¹¹⁶ e Nilma Lino Gomes¹¹⁷ são exemplos paradigmáticos de pessoas que, de alguma forma, transitaram entre a militância, a academia e os órgãos públicos e estão tendo

¹¹¹ Profa. Dra. Da UNB (Universidade de Brasília) foi consultora da UNESCO em 2005 e responsável pela pesquisa “Discriminación y Pluralismo: valorando la diversidad en la Escuela”. Seus trabalhos são referencias nos estudos sobre discriminação racial no ensino infantil (Cavalleiro, 2000).

¹¹² É Prof. Dr. na UNESP, Campus de Araraquara, foi coordenador do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE), 2002 e 2007, e coordenou o Programa de Ações Afirmativas para a População Afro-Brasileira do mesmo núcleo, entre 2005 e 2007. Coordena o Centro de Referência Afro do Município de Araraquara, o Programa Nacional de Qualificação Profissional e Social para as populações afro-brasileiras, indígenas, ciganos e membros das religiões afro-brasileiras entre 2007-2008, e é membro da CADARA/MEC.

¹¹³ É Prof. Dr. Associado do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, foi coordenador do Programa São Paulo Educando na Diferença para a Igualdade e atualmente é consultor da SMESP no setor voltado para as questões de diversidade e relações étnico-raciais.

¹¹⁴ Geógrafo, mestre em Geografia pela USP, atuou como coordenador da área de Políticas Públicas e Educação do CEERT, foi membro da equipe julgadora do Prêmio Educar do mesmo instituto e atualmente é assessor da SMESP no setor voltado para as questões de diversidade e relações étnico-racial.

¹¹⁵ Prof. Dr. Titular do Departamento de Antropologia da USP, foi diretor do Centro de Estudos Africanos (CEA), coordenador do curso de extensão de História da África e de Cultura Afro-brasileira do CEA, sua atuação dentro e fora da academia é muito reconhecida pelos movimentos sociais negros.

¹¹⁶ É Prof. Dr. na PUC/SP, consultor no módulo de Prática em Atenção à Saúde da Faculdade de Medicina da PUC/SP; professor no curso de Relações Internacionais da FACAMP (Faculdades de Campinas), professor no curso de aperfeiçoamento em história da África e das culturas afro-brasileiras na UFMG (projeto UNIAFRO) e Vice-coordenador e pesquisador da Casa das Áfricas, um centro de pesquisa e de promoção de atividades culturais relacionadas ao continente africano.

¹¹⁷ É professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenadora-geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do NERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas.

atuação direta no processo de implantação da Lei, na medida em que são eles também que interagem com os professores nos cursos que organizam ou nas palestras que ministram a convite órgãos públicos, universidades, ONGs entre outros.

No trabalho de campo realizado durante a pesquisa estivemos presentes em diversas atividades nas quais foi possível observar a interação desses intelectuais, com o envolvimento na militância e, em alguma medida, em órgãos públicos, e professores das redes municipais e estaduais. E são elementos dessa interação que procuraremos recuperar agora para entendermos como esse ensino chega na escola efetivamente.

Como já foi dito, a inserção nas escolas não foi uma tarefa sem dificuldades e tensões e foi ocorrendo na medida em que conseguíamos estabelecer algum tipo de vínculo, fosse ele formal, através de estágio como aluna de licenciatura¹¹⁸, fosse informal, por meio de contatos pessoais.

O primeiro estabelecimento de ensino contatado, nesse sentido, foi uma Escola Técnica Estadual (ETEC), onde estagiei durante o ano de 2007. Vale frisar que dentro do cenário da educação pública estadual, as ETECs ocupam uma posição diferenciada, pois fazem parte do grupo de escolas administradas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, subordinado à Secretaria de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo e não à Secretaria Estadual de Educação.

As ETECs oferecem à comunidade curso de ensino médio e cursos técnicos. Para ingressarem nessa escola, os alunos interessados passam por um processo seletivo conhecido como “vestibulinho”, momento em que optam por cursarem o ensino médio e o curso técnico, ou somente o ensino médio ou técnico. No ano de 2005, o Governo do Estado de São Paulo, seguindo a política estadual de ações afirmativas para afrodescendentes¹¹⁹, instituiu por meio do Decreto Estadual nº 49.602/05 o *Sistema de Pontuação Acrescida*¹²⁰ para afrodescendentes e egressos do ensino público. A partir dessa data, a ficha de inscrição para o vestibulinho passou a ter os itens “autodeclaração” e “escolaridade pública” que devem ser preenchidos pelos candidatos que pretendem ingressar através das normas do

¹¹⁸ Ainda que a entrada oficial tenha sido como aluna de licenciatura, desde o primeiro contato foi esclarecido que se tratava também de uma pesquisa de doutoramento cujo tema era a lei 10.639.

¹¹⁹ Decreto 48.328 de 15 de dezembro de 2003.

¹²⁰ O Sistema de Pontuação Acrescida é um mecanismo através do qual se elava a pontuação de determinados grupos de alunos com o objetivo de promover a inclusão de parte dos integrantes desses grupos, geralmente reconhecidos como marginalizados na sociedade.

Sistema de Pontuação Acrescida.

A escolha por realizar observação participante nas ETECs foi motivada pela adoção de um processo seletivo de alunos que considerasse o quesito racial. A isso, somava-se o fato da unidade especificamente contatada gozar, no interior do sistema educacional público de São Paulo, da fama de ter uma diretoria ativa que procura incorporar rapidamente as propostas de atualização do currículo escolar¹²¹.

Saber que a unidade selecionada havia sido classificada entre as melhores escolas públicas do estado de São Paulo no ENEM de 2006, apenas reforçou a sensação de “uma boa escolha”.

Na época, nenhum dos professores, de nenhuma disciplina, afirmou desconhecer a Lei 10.639/2003, mas, também, nenhum disse que trabalhou ou estaria planejando abordar a temática étnico-racial. Esse fato nos chamou a atenção, principalmente porque se tratava de uma instituição que, como já foi dito, possui um processo seletivo que leva em consideração a questão racial.

O acompanhamento das atividades escolares ao longo dos meses, por outro lado, permitiu-nos identificar que as tensões raciais estavam presentes no cotidiano dessa escola. Algumas vezes, ouvimos reclamações, nas salas dos professores, sobre a ocorrência, até com certa frequência, de “piadinhas” e “brincadeiras de mau gosto”, entre alunos, consideradas racistas pelos professores. Nessa oportunidade, foi perguntado sobre qual era a atitude tomada pela escola em relação ao ocorrido, o grupo de professores participantes da conversa respondeu de forma vaga, relatando que haviam conversado com os alunos, a coordenadora pedagógica, Aline, até disse já ter ameaçado chamar os pais ou responsáveis. Perguntou-se, então, se não seria interessante abordar a questão de outra forma, refletindo sobre o negro e sua história, a resposta foi que já haviam feito de tudo e mudaram imediatamente de assunto, não dando margem a continuidade da conversa.

Durante o período passado na escola, nenhum professor demonstrou conhecimento ou interesse por cursos de formação para a aplicação do tema proposto pela Lei 10.639, fossem esses cursos propostos pelo Estado, pelos sindicatos, por ONGs ou por Universidades, no formato de extensão. Percebeu-se também um desconhecimento geral sobre a existência ou não de material na biblioteca da escola sobre a temática étnico-racial, inclusive daqueles que foram produzidos e distribuídos pelo MEC. A título de experiência, levamos a publicação *Orientações para uma educação das relações étnico-raciais* (SECAD, 2006) e

¹²¹ Por exemplo, a ETEC visitada incluiu o ensino de filosofia e de sociologia no segundo e terceiro ano, respectivamente, do ensino médio antes dessas disciplinas serem homologadas pelo Ministério da Educação como obrigatórias.

mostramos para Aline e alguns professores, e todos demonstraram desconhecer a obra. Apenas duas professoras, uma de história, Márcia, e outra de sociologia, Beatriz¹²², demonstraram algum interesse pelo livro e chegaram a afirmar que era possível ter algum exemplar dele na biblioteca da escola, mas que desconheciam sua existência.

A minha presença na escola, e principalmente a proximidade estabelecida com Beatriz, provocou alguma interferência naquela realidade. Falar de minha pesquisa e de meu interesse de alguma forma a sensibilizou. Antes de me conhecer, ela já havia preparado uma aula sobre liberdade e tinha decidido tratar o tema a partir do filme *Manderlay*, de Lars Von Tries (2005) que apresenta uma contundente denúncia do racismo e da opressão e questiona a noção de liberdade da sociedade americana através da figura da protagonista Grace, personagem que tenta impor a liberdade através do uso da força. Aos alunos foi pedido que escrevessem um texto sobre liberdade usando como fonte de informação o filme e o poema “Romanceiro da Inconfidência” de Cecília Meirelles (1953).

No segundo semestre, Beatriz resolveu abordar a questão do racismo de forma mais explícita, como se tratava de uma turma de alunos do 3º ano do ensino médio, julgou que seria interessante abordar o tema a partir da questão das cotas para afrodescendentes nos vestibulares das universidades públicas, uma realidade bastante próxima desses alunos.

Inicialmente três aulas foram destinadas para a realização da atividade, os alunos das turmas foram divididos em grupos e para cada grupo foi sorteado um posicionamento – a favor ou contra as cotas – que deveriam defender, independente de seus posicionamentos individuais. A proposta era estimular os alunos a construir suas argumentações a partir de textos disponibilizados previamente pela docente, além de estimulá-los a pesquisar sobre o tema, evitando assim que o exercício fosse limitado pelo “achismo”, ou pelo senso comum.

Uma aula introdutória do tema foi preparada pela professora a partir dos argumentos presentes no livro *A persistência da raça*, de Peter Fry (2005), questionada sobre a motivação da escolha desse livro, principalmente porque este adota uma posição claramente contrária à política de cotas, o que poderia interferir no debate a ser realizado pelos alunos, a docente concordou que realmente a escolha poderia influenciar no debate, mas que ela se deu principalmente por ter sido uma leitura recente, e, como não é especialista na questão, resolveu usar essa

¹²² Esta professora, na época, cursava doutorado em história indígena na USP e mostrou-se bastante sensível ao assunto. Tanto que foi a única a tentar de alguma forma, incluir a temática étnico-racial em seu planejamento pedagógico.

leitura para introduzir um histórico da questão de cotas no Brasil, uma espécie de contextualização.

Nas duas aulas seguintes, os alunos realizaram os debates. Os textos disponibilizados foram alguns artigos da Revista USP – dossiê Racismo de 2006, entre eles: “Cotas: por que reagimos” de Rita Laura Segato, “Vestibular com cotas: análise em uma instituição federal pública” de Jocélio Teles Santos e Delcele Mascarenhas Queiroz; e os capítulos “O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras” e “Cotas, raças e Classes” ambos do livro *A persistência da raça* (Fry, 2005).

A experiência não foi bem-sucedida, uma vez que a maioria dos alunos não leu os textos. As argumentações foram mal elaboradas, baseadas nas concepções que já possuíam sobre as cotas, em decorrência disso, as argumentações contrárias às cotas foram mais contundentes que as favoráveis, os discursos se basearam em conteúdos facilmente encontrados no senso comum, como por exemplo, que se trata de um problema de classe, não de raça, que as cotas raciais prejudicariam os pobres brancos que passavam pelas mesmas privações dos pobres negros, que era preferível a adoção de um sistema de cotas para estudantes vindos do ensino público. Ficou muito transparente no posicionamento da maioria dos alunos, o medo que sentiam de serem pessoalmente prejudicados pelo sistema de cotas.

Diante do fracasso da proposta inicial, Beatriz me pediu para simular, junto com ela, um debate apresentando os argumentos que têm sido usados pelos intelectuais na defesa das cotas ou em seu ataque. Sua ideia era nos colocar na mesma situação que ela propôs aos alunos, como havia me identificado como favorável às cotas¹²³, pediu-me para que apresentasse os argumentos de Peter Fry, enquanto ela, que inicialmente era contrária às cotas, se propôs a pesquisar e escolher um autor com posicionamento favorável às ações afirmativas. O autor escolhido foi Antonio Sérgio Guimarães, *Racismo e Antirracismo no Brasil* (2005).

O debate despertou grande interesse entre os alunos, primeiro porque em todas as salas era possível sentir o deleite de todos por verem duas professoras “se digladiando” em sala de aula, pelo menos era assim que nos viam no início da atividade. Porém, a diversão pela disputa de opiniões foi sendo gradativamente substituída pela curiosidade sobre os argumentos apresentados, o que permitiu desconstruir um pouco a visão que tinham a respeito das cotas e das políticas de

¹²³ É interessante ressaltar aqui que ela imediatamente me classificou como favorável às cotas por causa da minha pesquisa, em momento algum, antes da dinâmica em sala de aula, ela me perguntou o que eu achava. A minha posição só foi explicitada em sala de aula, quando os alunos perguntaram o que eu, pessoalmente, achava.

ação afirmativa.

Foi possível abordar também com os alunos, ainda que de forma simplificada, as especificidades do racismo na sociedade brasileira e a relação entre classe e raça, tema que claramente os incomodava, uma vez que pela própria realidade vivida por eles a noção de classe parecia fazer mais sentido que a de raça¹²⁴.

A segunda escola visitada foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada no bairro de São João Clímaco, vizinho de uma das maiores regiões de favela da cidade de São Paulo, Heliópolis. Chegou-se a essa EMEF através do *site* da Secretaria Municipal da Educação, pois, numa consulta ao cadastro dos projetos que são desenvolvidos nas escolas municipais descobriu-se que o estabelecimento de ensino estava desenvolvendo um projeto de aula de capoeira baseado na Lei 10.639/2003.

A EMEF observada em São João Clímaco é conhecida na rede como um dos estabelecimentos de ensino que implantou princípios pedagógicos da “Escola da Ponte”¹²⁵. Com isso, houve uma reformulação da configuração das salas de aulas, a fim de quebrar o formato da aula expositiva e tornar o aluno produtor do conhecimento, razão da inclusão em seu Projeto Pedagógico (PP) do sistema de monitorias.

As monitorias consistem em atividades realizadas às quartas-feiras, quando parte do período de aula é reservada para que sejam trabalhados, em grupos, temas do interesse dos alunos. Geralmente, no final de cada semestre é feita uma pesquisa com os alunos na busca de levantar temas de seu interesse. A partir disso, professores e voluntários da comunidade propõem projetos para serem desenvolvidos no espaço das monitorias. É nesse contexto que o projeto da capoeira se insere.

O diretor da escola, José, relatou durante o campo que há uma forte demanda dos alunos dessa EMEF por espaços de lazer, nos quais possam realizar atividades físicas, por isso, o maior interesse dos alunos é por projetos que

¹²⁴ Muitos eram participantes ativos do movimento estudantil e simpatizantes das análises marxistas amplamente difundidas nas aulas de história e geografia, além disso, poucos se viam como negros, mesmo que assim pudessem ser identificado pelos outros.

¹²⁵ Fundada pelo professor José Francisco de Almeida Pacheco, a “Escola da Ponte” fica na Vila de Aves, na cidade do Porto em Portugal. Nela não há turmas divididas por faixa etária, nem há divisões espaciais internas, geralmente as aulas ocorrem em grandes galpões. Segundo o diretor da EMEF, essa proposta pedagógica prevê que sejam demolidas as paredes físicas ou simbólicas que separam as matérias com o propósito de evitar a fragmentação do conteúdo. Nesse sentido, as disciplinas devem ser agrupadas por área de conhecimento (Ciências Naturais, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias) e os professores elaboram e apresentam aos alunos os objetivos e sentidos de cada área de conhecimento.

envolvam esse tipo de atividade.

Nesse sentido, Alexandre, um dos voluntários que participa do projeto da monitoria, é mestre de capoeira e propôs desenvolver com os alunos rodas de capoeira no intervalo entre a turma da manhã e a da tarde. Segundo o mestre, nessas rodas ele não apenas ensina o jogo, mas também todos os aspectos culturais que o envolve, justificando assim a classificação desse projeto como iniciativa de implementação da Lei 10.639. Vale lembrar aqui que o mestre se diz “neto” de capoeira do Mestre Miguel Machado, um dos fundadores do grupo *Associação Desportiva e Cultural Capoeira Cativoiro*, mais conhecido como grupo *Cativoiro*¹²⁶.

Grupo *Cativoiro* possui uma associação explícita com o candomblé, em seu *site* há um *link* chamado Orixás no qual são encontradas informações sobre os deuses iorubas e a associação desses aos estágios de aprendizagem da capoeira, simbolizados nas cores dos cordões usados na cintura dos capoeiristas. Por exemplo, quando o capoeirista é “batizado”, ou seja, passa por um processo de iniciação que o liga ao grupo, ele recebe um cordão verde, na cor do orixá Oxóssi.

Embora o trabalho na EMEF não esteja ligado diretamente às ações do *Cativoiro*, o responsável pela roda se formou nesse grupo e compartilha sua visão sobre a capoeira. As rodas observadas na escola ocorreram às quartas-feiras, no período entre as aulas da manhã e da tarde, e na época, contava com a participação de 20 alunos em média, a maioria com idade entre 11 e 14 anos, ou seja, alunos do ensino fundamental ciclo II. Nesse espaço não foi observado durante o período de pesquisa em 2007, o estabelecimento de relações explícitas entre a capoeira e as religiões afro-brasileiras.

Além da presença da capoeira, encontramos nessa EMF a atuação de um núcleo de cursinho pré-vestibular da Educafro¹²⁷. O núcleo da Educafro em Heliópolis foi implantado por Gil dos Santos, um economista da Companhia de Correios e Telégrafos, negro, atuante no movimento social negro. Com o passar dos anos, além de participar das atividades do núcleo da Educafro, Gil passou a atuar

¹²⁶ Localizado no bairro do Jabaquara, o grupo *Cativoiro* foi fundado em 1978 com a preocupação de disseminar uma capoeira voltada para suas origens culturais. A capoeira é vista por esse grupo como um instrumento de afirmação da identidade cultural brasileira, tanto em sua condição física como em sua condição política, e é uma atividade que pode significar “uma possibilidade de socialização, pela interação de crianças, jovens e adultos, de homens e de mulheres, de todas as raças do país nas mais diversas regiões, pela sua cultura e pela sua história”. Fonte:

<www.paginas.terra.com.br/esporte/grupocativoiro/> consultado em 15/03/2008).

¹²⁷ A Educafro é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários que visa atender a população afro-descendente e carente. Está ligada ao Serviço Franciscano de Solidariedade do departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil.

também como voluntário nas atividades de monitoria nas quartas-feiras e é um dos atores sociais mais ativos para que a Lei 10.639/2003 seja implantada na escola. Segundo Gil, as coordenadoras pedagógicas dessa escola levaram o tema para uma Jornada Especial Integrada (JEI)¹²⁸, porém acreditam que há muita dificuldade para trabalhar a questão das relações raciais na escola, principalmente porque acham difícil encontrar material para a formação desses professores. Aliás, essa foi uma dificuldade relatada também pela professora do 1ª série do ensino fundamental ciclo I, que ao saber da pesquisa que eu realizava veio me solicitar material para que pudesse trabalhar com seus alunos. Assim como na ETEC visitada, os professores dessa EMEF também não tinham conhecimento do material oficial produzido sobre a Lei 10.639/2003.

O terceiro estabelecimento visitado foi uma escola particular, localizada no bairro Vila Madalena, e voltada para famílias de classe alta que podem pagar, em média, mensalidades no valor de 800 reais para educação infantil e ensino fundamental, e 1.000 reais para ensino médio.

No final do ano de 2007 foi possível acompanhar as últimas aulas de sociologia das turmas de 1º e 2º ano do ensino médio. O professor responsável pelas aulas, Herbert Rodrigues, é cientista social formado pela USP, com mestrado na área de antropologia, pela mesma universidade, portanto colega desta pesquisadora. Conhecendo a pesquisa que desenvolvia, esse professor resolveu destinar parte do conteúdo de sua disciplina daquele ano à temática étnico-racial e me convidou para observar essas aulas.

A proposta da disciplina era abordar o negro na sociedade brasileira, porém, para introduzir o assunto, optou-se por não começar diretamente com questões como a escravidão ou o racismo, uma vez que se entendia que esses são temas tratados diretamente em outras disciplinas, como história, por exemplo. A proposta era, a partir das experiências cotidianas dos alunos, identificar onde o negro aparecia e depois realizar uma discussão sobre suas contribuições à cultura nacional, para então, sim, abordar o problema do racismo.

As aulas envolveram a discussão do lugar do negro na sociedade brasileira, exibição do documentário *O Povo Brasileiro: a matriz Afro*, baseado no livro homônimo de Darcy Ribeiro¹²⁹, visita guiada ao Museu Afro Brasil e a influência do negro na cultura nacional.

¹²⁸A JEI é uma atividade de formação obrigatória para os professores da rede municipal de ensino, na qual são discutidas questões pedagógicas.

¹²⁹ Para maiores informações consultar:

<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/estudosbrasileiros/povobrasileiro/index.htm> .

Apenas na penúltima aula é que o racismo foi abordado diretamente, à luz de uma reflexão sobre tudo que haviam aprendido a respeito da cultura negra. Por fim, como se tratava da disciplina de ciências sociais, foi pedido aos alunos que fizessem um pequeno exercício etnográfico sobre alguma das manifestações culturais negras estudadas durante o curso. A ideia era que eles escolhessem, em grupo, um tema relacionado à cultura afro-brasileira e fossem nos locais de produção das atividades relacionadas com o tema escolhido e entrevistassem uma pessoa.

Os temas escolhidos foram escolas de samba, grupos de capoeira, o hip hop, e também terreiros de candomblé, explorando principalmente a relação das comidas de santo com a culinária regional.

A pesquisa nas escolas acima parou ao final do ano letivo de 2007. No ano seguinte, tentou-se retornar a esses estabelecimentos e retomar as observações, em especial na escola particular da Vila Madalena que havia apresentado uma experiência em sala de aula importante para o foco deste trabalho, já que foi a única, até então, a abordar diretamente as religiões afro-brasileiras.

Os contatos foram retomados, mas o que encontramos foi muito diferente do que se imaginava. Na EMF de São João Clímaco a questão étnico-racial continuou limitada às aulas de capoeira e as monitorias de quarta-feira, principalmente as ministradas pelo professor Gil. Vale ressaltar que em alguns eventos sobre a questão étnico-racial promovidos em faculdades e ONGs encontrei com Gil que me revelou a existência de muita resistência por parte de seus colegas em trabalhar com o tema da Lei. Na escola haviam ocorrido algumas tentativas de sensibilização, mas sem sucesso, a ponto de ter desistido de tentar falar sobre a Lei.

Diante desse quadro, o professor Gil limitou a sua ação na escola ao trabalho de monitoria, como membro da comunidade, e quando era possível, nesse espaço, abordava a questão da discriminação racial. Mas não abordava a questão da religiosidade, pois julgava muito complicado tratar desse tema.

Por fim retomamos ao colégio da Vila Madalena, porém Rodrigues alegou que não abordaria a questão da cultura afro-brasileira porque já havia trabalhado com os alunos no ano anterior, por isso seria necessário esperar mais um ano para que entrasse uma nova turma no ensino médio e pudesse voltar a abordar o tema.

A situação encontrada nessas escolas inicialmente contatadas, não divergia da situação mais ampla que abrange todo o sistema educacional básico do Brasil, como já foi citado, ainda em 2008, o MEC admitira em reportagem concedida ao Jornal Folha de São Paulo que a Lei ainda não havia saído do papel¹³⁰.

¹³⁰ Em 27 de outubro de 2008 o jornal Folha de São Paulo publicou uma matéria sobre a lei

A participação em cursos de formação de professores ratificava a situação encontrada, pois era recorrente ouvir nesses espaços falas de que, apesar de a Lei ter sido promulgada em 2003, até o presente momento, não era possível verificar sua implantação efetiva na rede de ensino. Nos lugares em que se conseguiu observar certo esforço para sua implantação, como ocorreu no caso de duas das três escolas observadas em 2007, as ações ainda eram incipientes, dependentes muitas vezes da vontade individual dos professores, concentradas no final do ano, mais especificamente na semana do dia 20 de novembro (dia Nacional da Consciência Negra). Ou seja, não existia uma ação organizada no interior das instituições de ensino para a implementação da Lei, e, ainda que seus Projetos Pedagógicos (PP) incluam o tema da diversidade, isso se dava por mero formalismo, poucos eram os exemplos de ações que envolviam o corpo docente como um todo, as ações eram isoladas, de iniciativa individual do professor, e sem garantia de sua continuidade nos anos seguintes.

Sobre as dificuldades da implementação da Lei 10.639, João Cachoeira, professor de história, sindicalista, membro do núcleo antirracista do SIPEEM, em entrevista concedida em novembro de 2007 afirmou:

A questão da implementação da Lei, eu acho ela tremendamente morosa. Por mais que as coisas estejam surgindo, isso se deve a movimentação dos próprios movimentos sociais, você não vê uma ação estatal. As ações estatais são pequenas, diga de passagem o SECAD, órgão do MEC. As pessoas que estavam lá eram até interessadas, mas muito morosa, tinha muito dinheiro, mas o quê que se foi feito?

Teve uma época que eles estiveram aqui em São Paulo e o MEC chegou com uma política de sensibilização. Eu pergunto os racistas não se sensibilizaram com o chicote, vão se sensibilizar com a Lei? Não tem lógica isso? Existe uma Lei, então é para ser imposta, tem que impor, eu acho que falta isso, como falta também a aprovação do estatuto da igualdade

A fala de João Cachoeira revela a opção oficial de buscar a implementação da Lei através de um trabalho de sensibilização que possibilitaria quebrar a resistência encontrada no sistema educacional brasileiro em trabalhar com as questões étnico-raciais. Sensibilização é necessária, em escolas e atividades de formação foi possível perceber que muitos professores têm dificuldade de enxergar o racismo dentro da escola, ele pode até existir fora, mas “não na minha escola”, ou

10.639 na qual o próprio MEC admitia que apesar do investimento feito até então na formação de professores, mais de 10 milhões de reais, a lei ainda não havia saído do papel e poucos eram os colégios que já haviam incluído a temática em suas grades curriculares. Fonte:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2710200813.htm> , consultado em 12/11/2008.

“na minha sala”.

Cachoeira, na entrevista, também entra no tema das formações de professores ao afirmar o papel das universidades na implementação da Lei. Na sua visão, a formatação do conhecimento, da maneira como ele está na universidade, não permite trabalhar com a diversidade.

No meu entendimento ela (a implementação) está articulada com a questão das universidades. As universidades, com a formatação eurocêntrica, não abrem espaço para esse tema. O negro trabalha com essa questão da integralidade, e não há referência a multiplicidade na universidade.

Não é uma questão tão simplória. Algumas pessoas dizem têm que trabalhar com a Lei 10.639. Não é apenas trabalhar com a Lei, mas também com a construção do pensamento nas universidades.

A concepção atual de currículo apresenta-se assim, como um obstáculo para a consolidação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Esse currículo não pode continuar a ser pensado como conjunto de conteúdos prontos, consolidados a ser passados aos alunos, o currículo é “(...) uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” (Gomes, 2008:9). O currículo deve ser, portanto, orientado pelo contexto histórico, político e cultural em que a escola está inserida, cabendo ao educador adequá-lo a esse contexto. Vivemos um período no Brasil, e no Mundo, que a diversidade está colocada no centro das disputas por direitos legais, isso chegou à educação em diversos planos, seja na reivindicação por maior representação da população afrodescendente nas universidades públicas, caso das cotas, seja na inclusão da diversidade no currículo da escola básica, visando a sua transformação, proporcionando a diminuição da baixa autoestima e não autorreconhecimento do aluno negro no currículo. Esses dois aspectos apontados como causas, entre outras, dos altos índices de evasão escolar e baixo aprendizado dos alunos negros.

Nesse sentido, como aponta Gomes (2008), seria necessário nos indagarmos se a diversidade continua sendo apenas a preocupação de um grupo de professores, ou de um conjunto de profissionais que atuam no interior das secretarias municipais e estaduais de educação, ou se ela realmente se tornou um elemento de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos? Até este momento, a pesquisa apontava que a diversidade, a despeito da Lei, ainda não havia se tornado uma preocupação efetiva nos currículos.

Outra indagação reveladora feita por Gomes é o espaço que essa diversidade ocupa no cotidiano escolar, “Ela figura tema que transversaliza o

currículo? Faz parte de um núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?” (2008:17).

Como vimos, os PCNs determinam que as problemáticas sociais sejam tratadas como temas transversais já que não se trata de uma nova área, mas de temas que perpassam as áreas de conhecimento definidas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física).

A transversalidade, segundo os PCNs, “pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores” (Brasil, 1997:45). Nesse sentido, os temas transversais ocupam o papel de articulador das áreas de conhecimento que fazem parte do núcleo comum do currículo escolar visando a construção da cidadania, função social da escola na própria concepção dos PCNs, explicitada no texto introdutório desse documento:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (Brasil, 1997c: sem número de página)

Seguindo a lógica dos PCNs de 1997, e o próprio texto da Lei 10.639, a temática étnico-racial deveria ser abordada de forma transversal, ou seja, perpassando o currículo escolar como um todo, não sendo de responsabilidade de uma única área de conhecimento. A determinação da transversalidade do tema é bastante positiva no sentido que quebrar a compartimentalização do conhecimento, que está dividido tradicionalmente em áreas de saber, mas por outro lado, na prática vinha, e de certa forma ainda vem, mas em menor escala, desembocando num “jogo de empurra”, no qual os professores de determinadas matérias, em especial os das áreas de exatas, não assumem como sua a responsabilidade pelo tema, atribuindo-a sempre ao colega do lado, principalmente os das áreas de humanas, que por sua vez se revelam sobrecarregados.

A escolha de três disciplinas como lugar privilegiado para o tratamento da

temática, a saber, história do Brasil, literatura e artes, agrava a situação, pois justifica, pelo menos na fala dos professores e coordenadores, a transferência da responsabilidade aos docentes dessas disciplinas. Nesse contexto a transversalidade some de vez, o que fica muito explícito quando se volta o olhar para os cursos de formação e se percebe que a maioria do público é composta por professores de língua portuguesa, história, artes, alguns de geografia e professores polivalentes do ciclo I do ensino fundamental. Poucos são os professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática que participam desses cursos.

João Cachoeira ainda aponta, em sua entrevista, mais um tema que deve ser levado em consideração quando se discute a implementação da Lei 10.639, que é a questão da didática. Qual a eficácia dos métodos tradicionais de ensino? Eles estão coerentes com a realidade social e cultural atual das escolas?

É preciso discutir a implementação da Lei 10.639 a partir da didática. Como é que você pega um aluno da segunda série que sabe a letra do rap, que são quatro páginas inteiras, e ele canta aquilo com maior primazia, e não consegue decorar uma fórmula pequena?

E eu faço a seguinte comparação, de um lado você tem a EMEI¹³¹ e do outro lado do muro a escola do Fundamental I, e como é que aquele menino que se dá muito bem na EMEI passa o muro e começa a se dá muito mal?

Se você pegar, por exemplo, o que ele aprende dentro dessa EMEI? O estudo é colocado através da dança, da música, da brincadeira. Quando ele chega no fundamental I não, aí ele é obrigado a ficar naquela posição clássica industrial na qual foi constituída a escola. Então, para a implementação da Lei se faz necessário trabalhar também com a questão da didática. A música para o negro é extremamente importante, sabe-se que quando ele está batendo numa madeira ele está pensando, ele está raciocinando. É a forma de ele se concentrar, a nossa relação com o tambor é muito forte. A nossa demarcação do pensamento vem através disso, estruturalmente. Outra questão que deve ser abordada na escola é a da sinestésica cultural, como o negro lida com o próprio corpo.

Nesse momento, com todas as dificuldades encontradas, pensou-se que, talvez, acompanhar atividades em escola não fosse o melhor caminho para a observação da implementação da Lei 10.639. Como as iniciativas estavam mais concentradas no plano individual do que institucional mostrou-se necessário encontrar esses indivíduos, e mais viável do que “bater de escola em escola” atrás das pessoas foi voltar os olhos para as atividades de divulgação e de formação voltadas para a Lei 10.639.

Encontramos ao longo da pesquisa vários tipos de cursos e eventos voltados

¹³¹ EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil.

para a implantação da Lei 10.639. E é importante frisar que assim como a abordagem da temática étnico-racial na escola passa pela motivação individual do docente, a participação nesses eventos também se dá por opções destes, pois não existe uma cobrança oficial para a participação nos cursos de formação continuada, assim como não há um prazo determinado por Lei para que a Lei seja implantada, ao contrario do que ocorreu, por exemplo, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, ou a introdução da disciplina de língua espanhola no currículo.

Pode-se dizer que existem duas categorias de atividades no sentido de implantação da Lei: uma que engloba eventos, palestras, seminários, congressos, lançamentos de publicações que cumprem o papel de divulgação e criação de espaço para debate a respeito dos desafios, mudanças e propostas mobilizados pela promulgação da Lei 10.639, ou que então, abordem temas que se referem à história e cultura africana e afro-brasileira ou à etnicidades, falando da Lei “pelas franjas”. Essa categoria tem como característica ser de curta duração, no máximo três dias, e seu foco é sensibilizar os professores para a necessidade da implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; para as consequências do racismo no desenvolvimento intelectual, social e psicológico de seus alunos negros; e para a divulgação de algumas práticas pedagógicas positivas.

Nessa categoria se encontram eventos como o *Colóquio Internacional História e Historiadores da África: uma homenagem a Joseph Ki-Zerbo*¹³², realizado em 2007; o seminário sobre a Lei 10.639, organizado pelo SINPEEM em outubro de 2007, a sessão *Etnicidade e Poder* do seminário *Deslocamentos: Política, Cidade e Etnicidade*¹³³ promovido pelo *Goethe Institut* em março de 2008, a *Primavera do Livro*¹³⁴ em 2009, *V Semana de Geografia da USP*¹³⁵, também em 2008, o

¹³² Esse evento foi organizado pelo Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora da PUC, o departamento de História da UNIFESP, o Centro de Estudos Africanos da USP e a Casa das Áfricas, com o apoio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

¹³³ A mesa de discussão era composta pelos professores Sergio Costa, Nilma Lino Gomes e pela artista e radialista alemã Noah Sow, a proposta era refletir sobre “as novas formas de etnicidade que vêm reinventando as identidades individuais e nacionais, as posições de artistas, acadêmicos e ativistas do Brasil e da Alemanha em torno das relações entre estética, corpo e política antirracista” (fonte: <http://www.goethe.de/ins/br/sap/acv/soz/2008/pt3059441v.htm>).

Essa mesa particularmente nos interessou porque uma das convidadas era a professora Nilma Lino Gomes, intelectual de forte atuação na área de educação das relações étnico-raciais e uma das autoras de um dos livros analisados no primeiro relatório desta pesquisa *Para entender o negro no Brasil de hoje*

¹³⁴ A *Primavera dos Livros* é um evento cultural e comercial organizado por editoras filiadas à Libre (Liga Brasileira de Editoras), durante o evento ocorrem exposições dos livros das editoras e diversas atividades culturais como de oficinas musicais, de leitura e poesias e mesa de debates. Neste ano o tema da Primavera foi “A cidade de todos os povos - São Paulo, viagens e migrações”, e houve uma mesa específica chamada *Educação inclusiva* -

Lançamento da *Rede Educar*¹³⁶ pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade), em 2008, o *Seminário Nacional de Africanidades e Afrodescendências: formação de professores para a educação das relações étnicas*¹³⁷, em 2009; o *I Fórum de Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de história e cultura africana e indígena*, também em 2009, o lançamento da publicação *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena* em 2010; o *II Fórum de Ensino Superior sobre os desafios para o ensino de história e cultura africana e indígena*, também em 2010; e por fim, o lançamento da *Coleção História Geral da África* ocorrido esse ano no auditório da PUC/SP.

Na segunda categoria encontramos os cursos propriamente de formação dos professores. Aqui não se trata de eventos, palestras, apresentação de trabalhos ou experiências pedagógicas, mas de cursos com propostas pedagógicas, apresentação de conteúdos e de longa duração. Nessa categoria tanto há disciplinas oferecidas em cursos de pedagogia e licenciatura¹³⁸, ou cursos organizados por ONGs e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Estão nessa categoria o curso *História da África e dos Afrodescendentes no*

propostas educativas, que contou com a presença de Camila Croso, pesquisadora da área de educação e políticas públicas; Daniel Munduruku, escritor e representante da questão indígena; e Rosana de Souza, na época funcionária da secretaria Municipal de Educação responsável pela questão da Educação Étnico-racial.

¹³⁵ A *Semana de Geografia* é um projeto desenvolvido por alunos e professores do departamento de Geografia da USP que surgiu em 2003 com a preocupação de criar um espaço para a discussão sobre o ensino de geografia nas escolas públicas, seus desafios, suas propostas e sua relação com o mundo presente. Um dos temas tratados na *V Semana de Geografia Afrodescendência/África*, com a apresentação de pesquisadores e educadores sobre alguns dos desafios para implementação da lei 10.639 e a apresentação de alguns projetos pedagógicos desenvolvidos por escolas públicas da rede para o ensino do tema Africanidade e Afrodescendência. Vale ressaltar que participei dessa mesa como pesquisadora convidada.

¹³⁶ Em comemoração ao dia da Consciência Negra (20 de novembro) o CEERT, numa parceria com o Banco Real e a Universidade Presbiteriana Mackenzie, promoveu um encontro para o lançamento da *Rede Educar para Igualdade Racial*. Com a *Rede*, o núcleo de educação do CEERT pretende estabelecer um canal de diálogo com e entre os professores interessados em ações pedagógicas e institucionalização de práticas de promoção da igualdade racial.

¹³⁷ Evento organizado pelas Universidade Federal do Ceará (UFCE) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ocorrido em Fortaleza, reuniu professores, pesquisadores, e diversas entidades sociais negras para a discussão de práticas pedagógicas e formação de professores. Contou com apoio do MEC.

¹³⁸ Vale ressaltar aqui que até aquele momento só tínhamos conhecimento de duas disciplinas que abordavam a lei 10.639, a *História da África e dos Afrodescendentes no Brasil: conteúdos e ferramentas didáticas para a formação de professores do ensino médio e fundamental* oferecida pelo departamento de História da USP e a *Educação e Antropologia Cultural* oferecida no curso de pedagogia da UNICAMP. Quando a CONE organizou o *I Fórum do Ensino Superior sobre os desafios para ensino de história e cultura africana e indígena*, foram divulgado a existência de novas disciplinas voltadas especialmente para a temática étnico-racial em cursos de pedagogia e licenciatura em história oferecidos pro algumas faculdade particulares como UniSant'Anna, Unicastelo, Faculdades Metropolitana de Caieiras, Unisa entre outras.

Brasil: conteúdos e fundamentos para a formação de professores do ensino fundamental e médio, do Departamento de História da USP; o curso *Diferenças que atuam na escola: formação em História e Cultura afro-brasileira para educadores*, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Várzea Paulista; o curso *História e cultura africana e Afro-brasileira* da Associação Cultural Cachuera; os cursos de difusão do Centro de Estudos Africanos da USP - *Introdução aos Estudos da África e Aspectos da Cultura e História do Negro no Brasil*; o curso de formação que o Centro Paula Souza, junto com a Casa das Áfricas, está oferecendo, a partir de março de 2011, para professores do ensino médio de sua rede; e as formações em relações étnico-raciais e história da África que a SMESP começou a oferecer às DREs da capital a partir de setembro de 2010.

O lançamento do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639, em 2009, além de alterar a produção didática, também teve impacto nos cursos de formação continuada no sentido de aumentar oferta de cursos mais oficialmente institucionalizados. Nesse sentido, podemos dizer que antes do Plano, a grande maioria dos cursos observados era organizada por ONGs e Centros de Estudos, a participação desses professores dependia do interesse que esses demonstravam em “correr atrás de formação”, e em algumas vezes, o próprio docente deveria arcar com o custo da participação nessas atividades.

A maior exceção desse período era a disciplina ministrada no curso de História da USP, uma disciplina obrigatória para os licenciandos e optativa para os bacharelandos e o curso de formação oferecido pela prefeitura de Várzea Paulista.

Com o Plano, tem-se a iniciativa da SMESP e a do Centro Paula Souza. A participação dos professores nesses dois casos, continua sendo optativa, porém, eles representam um avanço na institucionalização do ensino de história da África e cultura afro-brasileira na medida em que, a partir deles, se percebe uma maior mobilização dos órgãos públicos ligados à educação no sentido de pensar um projeto de inclusão da temática étnico-racial em sua rede de ensino e garantir uma opção de formação adequada aos seus professores. Passemos agora a analisar o que foram essas experiências de formação.

3.1.1 Cursos em contexto universitário

As universidades, tanto públicas quanto privadas, têm se deparado com a questão étnico-racial, não apenas como objeto de estudo, mas como disciplina e

política pública de inclusão desde o começo dos anos 2000. A questão, que antes se concentrava na adoção ou não do sistema de cotas no vestibular, foi parar também nos currículos a partir da Lei 10.639, pois essa trouxe a necessidade de se formar, nas licenciaturas e nos curso de pedagogia, profissionais aptos a lidarem com o ensino de história da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais.

Ao longo da pesquisa de campo, pôde-se perceber o crescimento de oferta de cursos de extensão universitária, pós-graduação lato senso e disciplinas no interior de curso de pedagogia e licenciatura¹³⁹ voltados para essa temática. Indícios disso, foram as participações intensas das instituições de ensino superior e de seu corpo docente e discente em eventos observados como seminários, ciclos de palestras, congresso entre outros. Nesses espaços, foi possível ter acesso a fala de pesquisadores a respeito de suas experiências como docentes em universidades e faculdades como Unipalmare, Unisa, Uniban, UniSanta'Ana e PUC entre outras. Nesse período pudemos acompanhar dois cursos, uma disciplina do curso de licenciatura em História da USP e um curso de extensão universitária dado pelo Centro de Estudos Africanos (CEA) da USP.

A disciplina *História da África e dos Afrodescendentes no Brasil: conteúdos e ferramentas didáticas para a formação de professores do ensino médio e fundamental* é oferecida pelo Departamento de História da USP na modalidade obrigatória para os alunos de licenciatura em história, mas optativa para os de bacharelado e os das outras licenciaturas. O curso começou a ser ministrado em 2008 e é de responsabilidade de três professoras do departamento, Marina de Mello e Souza, Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez e Maria Cristina Cortez Wissenbach.

Existem dois programas distintos oferecidos nessa disciplina, um é organizado pela professora Maria Cristina Cortez Wissenbach, chama-se *Conectando histórias: as sociedades africanas, o mundo atlântico e a escravidão entre os séculos XVI e XIX*. Como o próprio nome sugere, esse programa propõe uma análise historicizante das relações das sociedades africanas e as sociedades americanas ao longo dos séculos XVI ao XIX, momento de formação das sociedades atlânticas. Conforme o programa do curso¹⁴⁰, o conceito central para compreensão dessas relações é o de fluxo e refluxo elaborado por Pierre Verger (2002) que permite compreender as dinâmicas históricas entre as sociedades

¹³⁹ Para maiores informações consultar Monteiro, 2010.

¹⁴⁰ Esse programa está disponível para consulta no site: <www.sistemas2.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=2>, consultado em 03/03/2009.

existentes nos dois lados do Atlântico na busca por entender a formação das sociedades mestiças nas Américas.

O segundo programa, *Conexões africanas e criações brasileiras*, tem uma ementa mais focada na discussão da herança cultural dessas sociedades africanas no Brasil. A proposta¹⁴¹ é discutir algumas manifestações da cultura afro-brasileira, articulando-as às suas matrizes africanas, contrapondo assim análises que destacam as continuidades entre África e América e as que propõem uma originalidade das culturas afro-americanas.

Os programas distintos de uma mesma disciplina deixam bem claro que há duas propostas diferentes de abordagem da temática contida na Lei 10.639. Uma propõe uma análise com período histórico bem definido, os textos estão concentrados em torno da questão política de resistência desses afrodescendentes em relação a sua escravização, há uma preocupação clara em estender o conteúdo para outras regiões da América, como a América Espanhola e o Caribe, e não apenas o Brasil. Já o segundo programa propõe uma análise mais centrada nas manifestações culturais e não determina um período histórico específico. O que os dois cursos têm em comum é a preocupação de abordar a ideia de fluxo e refluxo e a formação das sociedades atlânticas.

A proposta acompanhada por essa pesquisa foi a da professora Marina, oferecida no primeiro semestre de 2008. Os estudantes do curso eram, em sua maioria, alunos do curso de história. Alguns estavam lá porque já haviam feito outra disciplina com a professora sobre história da África e queriam aprofundar o conhecimento, outros porque estavam fazendo licenciatura, outros por interesse pelo assunto. Havia apenas dois ouvintes, eu e um professor de história de uma escola estadual de Cotia, Luciano Felipe, que também é autor de livro de didático e estava ali para desenvolver ideias tanto para a elaboração de seu projeto de mestrado quanto para de um livro.

A primeira aula do curso foi sobre a Lei 10.639, e o que chamou atenção é que muitos alunos desconheciam o texto da Lei. Apesar de uma parte considerável ter dito que já tinham ouvido falar da Lei, não sabiam quando ela havia sido promulgada, o contexto de sua promulgação e como isso interferiria em sua atividade profissional como docente da escola básica. Os que possuíam mais conhecimento sobre a Lei eram aqueles que disseram já trabalhar na rede educacional pública ou que estavam fazendo estágio nela, houve inclusive um

¹⁴¹ Também disponível em:

<www.sistemas2.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=2>, consultado em 03/03/2009.

depoimento de uma estagiária sobre um professor da rede que queria trabalhar com os alunos em sala de aula o tema, mas que não achava material, então se dirigiu à Diretoria de Ensino de sua região¹⁴² em busca desse material. Para sua frustração na diretoria também não encontrou recursos didáticos, sobrou-lhe apenas a opção de pedir aos seus alunos que fizessem uma pesquisa em enciclopédias da biblioteca da escola sobre história da África e trouxessem tudo que achassem.

Depois dessa primeira aula introdutória o curso seguiu a estrutura do livro *África e Brasil Africano* (Souza, 2007), ou seja, começou com a discussão das sociedades africanas do século XVI que vieram para o Brasil escravizadas, analisou algumas características do período escravagista no Brasil e entrou para a discussão das contribuições das culturas africanas nos Brasil analisando arte, religiosidade, cultura popular considerada tradicional, até movimentos mais contemporâneos como o hip hop e os blocos afros. Ao final, também realizou um retorno à África contemporânea.

O curso do CEA/USP se divide em dois grandes módulos independentes, cada um com três meses e meio de duração, aulas uma vez por semana à noite, o valor da matrícula depende de quem está se inscrevendo, interessados em geral pagam 180 reais, por módulo, já graduandos e pós-graduandos da FFLCH pagam 162 reais, professores ativos da rede pública, maiores de 60 anos e monitores bolsistas da FFLCH pagam 90 reais. Docentes e funcionários da FFLCH não pagam.

Esse curso já é oferecido há cinco anos, sendo que, sempre no primeiro semestre, é ministrado o módulo *Introdução aos estudos de África*, cujos docentes são Kabengele Munanga, Carlos Serrano e Margarida Petter¹⁴³, e os temas abordados são: Aspectos da Geopolítica africana, Estados, Impérios e Reinos, Unidade e diversidade cultural em África, As línguas africanas, Visão de mundo africana, Poder, política e sociedade, Escravidão e resistência, Ocupação e colonização, Lutas de libertação, Intelectuais e movimentos culturais em África, Independência e construção de Nação, Problemas da África contemporânea, Etnicidade, Violência e conflitos políticos.

O segundo módulo, *Aspectos da cultura e da história do negro no Brasil*, é ministrado no segundo semestre e apresenta uma estrutura diversa do primeiro. Enquanto em *Introdução aos estudos de África* existem apenas três professores responsáveis pelo curso, no segundo módulo o professor Kabengele Munanga

¹⁴² Na capital, a rede estadual de ensino está dividida por regiões, sendo que em cada uma das regiões existem uma Diretoria Regional responsável pelas escolas da rede.

¹⁴³ Os três são professores doutores da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP.

coordena, mas o que ocorre são palestras ministradas por professores e pesquisadores¹⁴⁴ convidados especialistas num determinado assunto¹⁴⁵. O que se percebeu nesse caso foi a descontinuidade entre uma palestra e outra, pois cada convidado abordou de forma muito particular a sua temática e o que se viu foi a fragmentação dos temas, e uma dificuldade muito grande dos alunos em estabelecer relações entre os conteúdos abordados e o currículo escolar, até porque a única palestrante que se preocupou em estabelecer essa relação foi a professora Maria Cecília Félix Calaça, que abordou a temática da arte afro-brasileira e africana.

3.1.2 Cursos oferecidos por ONGs

Outro importante espaço de formação oferecido ao sistema de ensino, seja ele público ou privado, tem sido os cursos organizados e oferecidos pelas organizações não governamentais voltadas para a educação ou para a temáticas africanas, afro-brasileiras e cultura popular.

Nessa categoria se encontram as iniciativas do CEERT e da Ação Educativa, que por vezes, em associação com alguma unidade de ensino pública, realizaram cursos de formação voltados para os professores destes estabelecimentos. Contudo essas Ações são bastante pulverizadas e dependem da solicitação do estabelecimento de ensino.

Não nos foi possível acompanhar os cursos oferecidos por essas ONGs, seja pela resistência de alguns de seus organizadores, num caso, seja pela dificuldade de saber exatamente quando ele aconteceria no outro, devido a essa sua natureza pulverizada e intermitente.

Por outro lado, conseguimos acompanhar uma iniciativa do CEERT que foi o *Prêmio Educar para a igualdade racial*. Essa iniciativa começou em 2001, quando a equipe do CEERT voltada para o tema da educação decidiu criar um prêmio que valorizasse as práticas pedagógicas de escolas públicas voltadas para a questão étnico-racial e lhes desse visibilidade. No ano seguinte, conseguiram uma parceria com o então Banco Real, atual Santander, e criaram o prêmio cuja primeira edição

¹⁴⁴ Os convidados foram: Profa. Dra. Marina Pereira Almeida Melo, Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, Profa. Ms. Maria Cecília Félix Calaça, Profa. Dra. Lígia Ferreira, Profa. Dra. Eliana de Oliveira, Profa. Dra. Roseli de Oliveira

¹⁴⁵ Os assuntos abordados foram: Escravidão e Resistência Negra antes e após a abolição; Religiosidades afro-brasileiras; Arte africana e afro-brasileira; O negro na educação; Formas de exclusão do negro no Brasil; O negro na saúde; O Negro no mercado de trabalho; Ações Afirmativa e multiculturalismo.

ocorreu em 2002.

Inicialmente, foram inscritas 210 práticas escolares de todo o Brasil, sendo que cerca de 50% delas vinham de docentes de instituições de ensino localizadas na região sudeste. Na última edição, em 2010, foi possível totalizar 785 práticas inscritas, e as relativas ao sudeste caíram para 37% do total¹⁴⁶.

O *Prêmio*, que acontece a cada dois anos, está hoje em sua 5ª edição, a única vez que teve caráter regional foi na 4ª edição, em 2008. Porém, foi nessa edição que houve a decisão de dividi-lo em duas categorias, a primeira voltada para o Professor e as práticas em sala de aula, como é desde o início, e a segunda para a Gestão Escolar, cujo objetivo é incentivar as ações de institucionalização da implementação da Lei 10.639, premiando as gestões que apóiam esses professores. Ainda no sentido de fortalecer as iniciativas mais institucionalizadas de aplicação da Lei, duas escolas vencedoras escolhidas pelos membros do comitê julgador do Prêmio passariam a ser acompanhadas durante um ano pela equipe do CEERT com o intuito de dar suporte às práticas escolares a serem desenvolvidas.

Foi também em novembro de 2008 que o Banco Real ampliou sua parceria com o CEERT e juntos lançaram a *Rede Educar para as relações Étnico-raciais*. Esta rede é um portal interativo na internet onde, além de serem divulgadas as ações do CEERT, educadores e pesquisadores podem participar de espaços de troca de experiências e materiais didáticos voltados para a implantação da Lei.

Falando sobre sua experiência no processo de elaboração e implantação do *Prêmio Educar* Antonio Carlos Malachias afirmou que “o Prêmio é, na minha concepção, uma das principais ações que uma organização negra já realizou em termos de educação no Brasil”, isso porque, segundo Malachias, essa experiência, da forma como está organizada, permite a produção de um diagnóstico sobre o que professores entendem a respeito das Diretrizes Curriculares e o que seria um ensino das relações étnico-raciais.

O questionário que professores e instituições devem preencher para a inscrição de suas práticas no *Prêmio* prevê que escrevam quais as justificativas para a adoção de determinadas práticas, ou seja, o que os levou a trabalhar com o tema, e que tipo de transformação essa prática propiciou. As respostas, segundo Malachias, puderam ser agrupadas em três categorias para entender as motivações e o que esses docentes buscam com o trabalho com as relações étnico-raciais: 1- Promoção da Igualdade (práticas que falam de valorização e resgate da cultura afro-brasileira); 2- Relações Interpessoais (práticas motivadas pela percepção de ruídos

¹⁴⁶ Fonte: <www.ceert.org.br/versaoSWF-PremioEducarLIVROvirtual.html>, consultado em junho de 2011.

nas relações entre aluno/aluno ou professor/aluno); e Desempenho escolar (práticas voltadas para a melhora do desempenho escolar através do aumento da autoestima).

O curso que conseguimos acompanhar nessa categoria foi oferecido pela Associação Cultural Cachuera, uma associação fundada com o objetivo de valorizar a cultura popular brasileira, com ênfase na educação.

Para isso, a Cachuera desenvolve pesquisa de documentação junto às comunidades tradicionais produtoras dessa cultura popular, mantém um acervo de referência sobre o tema e promove eventos e cursos voltados para a aproximação da escola e dos educadores com a cultura popular.

Neste contexto, foi oferecido em 2008 um curso organizado pelo antropólogo Acácio Almeida e pelo historiador Salomão Jovino da Silva¹⁴⁷. Era um curso pago, do qual participaram três professores da rede municipal e estadual, uma coordenadora da rede municipal, duas funcionárias de uma editora de livros didáticos, um advogado de uma ONG e eu.

O curso foi montado em quatro módulos independentes, ou seja, os interessados podiam se inscrever no início de cada módulo, fazendo-os na sua ordem de interesse. Cada módulo era composto por quatro aulas de quatro horas de duração e o custo de cada módulo era de 150 reais.

Os temas abordados foram: *O Atlântico negro – trânsitos históricos e culturais, políticas e identidades nas diásporas negras nos séculos XIX e XX*, cujo professor responsável foi Salomão Jovino da Silva; *Introdução às musicalidades afro-brasileiras*, ministrado pelo professor Paulo Dias¹⁴⁸; *Historiografia e literatura africana e afro-brasileira*, ministrado por professores convidados¹⁴⁹; *Sociedades africanas: entre as dádivas e o mercado*, ministrado pelo professor Acácio Almeida.

Todos esses cursos observados, com exceção da disciplina do departamento de história da USP, ainda que mais duradouros do que os eventos da categoria anterior, não foram mais do que uma apresentação panorâmica da temática de história da África e cultura afro-brasileira.

Nelas, as maiores qualidades encontradas foram a oferta de uma bibliografia

¹⁴⁷ Salomão Jovino da Silva é professor doutor da UFSCAR.

¹⁴⁸ Paulo Dias é músico erudito de formação, pianista, percussionista e professor de música do Coral da USP e coordenador de projetos culturais na Associação Cultural Cachuera, da qual é diretor.

¹⁴⁹ Esse módulo foi observado em junho de 2009, e os professores convidados foram Marcelo Fontana, historiador, professor da rede municipal de educação de São Paulo, Fily Kanouté, músico e professor de literatura do Centro de Estudos Culturais Africano e da diáspora da PUC/SP, e Marta Heloísa Leuba Salum, professora doutora de etnologia africana do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

que propiciam ao educador interessado aprofundar seus conhecimentos e a apresentação dos caminhos que certos especialistas das áreas seguem para abordar os temas. Contudo, não conseguem aprofundar a discussão, porque, apesar de mais longos que os eventos, não possuem tempo suficiente para uma abordagem mais sistemática do conteúdo.

Foi possível perceber nessas experiências uma recorrência no recorte adotado que não se distancia muito daquele que vimos nas produções didáticas e paradidáticas. O foco inicial está na demonstração da diversidade de povos e culturas que existem no continente africano, reforçando os aspectos civilizatórios desses povos e culturas, conforme recomenda o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. Segue a isso o questionamento do “mito” das sociedades africanas, devido a oralidade, serem sociedades “sem história” e, a partir disso, chega-se ao século XVI, e concentrando-se no período escravagista, demonstrando as relações estabelecidas entre determinados povos africanos e os europeus, apresentando como a presença europeia mudou a dinâmica interna da África, e retratando a vinda de suas populações como escravos para o Brasil.

É nesse momento que a maioria dos cursos abandona o continente africano e passam a se concentrar no Brasil, especialmente no período escravagista. Nesse ponto é introduzida a temática da cultura afro-brasileira, com um olhar panorâmico sobre suas manifestações, em especial, sobre as religiões afro-brasileiras, mais especificamente, o candomblé; as irmandades negras católicas; a capoeira; o samba; alguns chegam ao maracatu e ao jongo entre outros. Por fim, os cursos enfocam a atuação dos movimentos sociais negros, e alguns, voltam para a África contemporânea.

No entanto, sempre que reflete sobre a relação Brasil e África, a referência desses cursos é a África do século XVI, pois, sem dúvida nenhuma, é aquela que permite melhor explicitar os elos entre a cultura africana e a afro-brasileira, sem se preocupar com as rupturas, uma vez que estas têm sido sistematicamente deixadas de lado, talvez porque não sejam “tão boas para pensar” uma identidade diferenciada.

3.1.3 Cursos oferecidos pelo Sistema público de ensino

Em 2004 a Secretaria Estadual de Cultura, em decorrência do decreto nº 48.328, que instituiu adoção de ações afirmativas em nível estadual, passou a promover atividades a respeito da temática étnico-racial. A partir disso, a Oficina Cultural Oswald de Andrade elaborou um curso sobre Cultura Africana e Afrobrasileira.

Em entrevista, Sandro Vieira¹⁵⁰, um dos professores do curso, relatou que esta atividade foi organizada por Dagoberto Fonseca, e inicialmente oferecia quatro opções de oficinas – de 16, 32, 72 e 82 horas - que ocorriam aos sábados.

As aulas eram palestras organizadas por professores convidados e tinham caráter multidisciplinar. Buscava-se discutir arte, literatura, religião e história africana (pré-colonial, colonial e pós-colonial). O público da oficina, relatou Sandro, era bastante heterogêneo havia professores universitários, alunos de graduação e pós, assim como professores de ensino fundamental e médio e interessados no assunto em geral. Essas oficinas foram oferecidas de 2004 até 2008.

Talvez, a iniciativa mais sistematizada, de abrangência estadual, de formação de professores voltada à questão étnico-racial tenha sido o projeto *São Paulo, educando na diferença para a igualdade* de 2006.

Segundo Maillet (2006), a concepção desse programa de formação de professores começou antes mesmo do decreto governamental nº 48.328, pois em 2003, logo após a promulgação da Lei 10.639, o Conselho da Comunidade Negra¹⁵¹ propôs à Secretaria Estadual de Educação um curso de formação de professores pautado nos princípios da Lei federal. Inicialmente, relata Maillet, houve grande resistência dentro da secretaria em relação ao curso, pois se temia uma repercussão negativa de um curso com uma concepção das relações raciais que se opunha diretamente ao ideal de democracia racial. O convencimento veio depois do sucesso obtido com o projeto piloto, a cargo da UFSCar, voltado para 150 professores da rede.

A UFSCAR foi escolhida devido à presença do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) muito ativo na área dos estudos de educação, tendo inclusive como membro atuante a Profa. Dra. Petronilha Gonçalves da Silva.

O projeto *São Paulo, educando na diferença para a igualdade*, entre 2004 e 2006, formou cerca de 15 mil professores em toda rede estadual de ensino (Maillet,

¹⁵⁰ Francisco Sandro Vieira é formado em Ciências Sociais na UNESP e mestre em Antropologia Social na PUC-SP. Ministrou e ainda ministra diversos cursos e oficinas sobre história africana e cultura afro-brasileira para secretarias municipais (Campina, Ribeirão Preto, Várzea Paulista) e estadual de educação e da cultura. Participou como monitor do projeto São Paulo Educando na diversidade para a igualdade.

¹⁵¹ Órgão criado em 1983 que no segundo mandato da gestão Geraldo Alckmin focou sua atuação na luta por adoção de políticas afirmativas na área educacional.

2006). Para ter essa abrangência, foram criadas sedes em diversas cidades do estado e as aulas e palestras eram transmitidas para os núcleos por vídeo conferência. Cada sede, visando o suporte pedagógico do curso, possuía equipe formada de assistentes de trabalho pedagógico (ATP), em sua maioria alunos de graduação e pós-graduação na área de ciências sociais ou em estudos da educação, ligados ao movimento negro.

Tendo como referências os números citados por Selma, coordenadora de geografia do Centro Paula Souza, durante entrevista, há hoje, em 2011, cerca de 200 mil professores na rede estadual de ensino, sendo assim, o projeto *São Paulo, educando na diferença para a igualdade*, como não teve continuidade, formou menos de 10% desse universo atual, o que indica o quanto, por mais sistematizado que tenha sido o projeto, atingiu um número pequeno de professores pensando naquilo que deveria ser sua abrangência como política pública de implantação de uma Lei.

Em vista disso, não é surpreendente que ao longo da pesquisa, a visão mais frequente de professores e formadores sobre a rede estadual seja de que suas ações são quase inexistentes no sentido de efetivamente garantir a formação adequada de seu quadro docente. Poucas vezes encontramos em cursos de formação ou em palestras e eventos professores da rede estadual, a presença da rede municipal era muito mais comum, e quando encontrávamos algum professor da rede estadual, este afirmava que ali estava por vontade própria, sem nenhum incentivo institucional.

Talvez a frase proferida por Selma que tem experiência em trabalhar tanto em uma unidade do Centro Paula Souza quanto numa unidade da secretaria estadual de educação (como professora), em entrevista a respeito de cursos de formação resuma bem a maneira como esses docentes se sente:

Eu sou do Estado e não tem absolutamente nada. Eu sei que o número de professores [participantes do *São Paulo, educando na diferença para a igualdade*] foi extremamente pequeno e a forma de indicação dos professores [para participar] foi muito complicada.

No plano do município de São Paulo, uma das primeiras ações de formação foi o curso *História e cultura afro-brasileira: ensinando e aprendendo na diversidade*, organizado pelo núcleo de educação do Museu AfroBrasil, entre maio de 2005 e março de 2006. Com uma concepção de módulos independentes, embora houvesse relação entre os conteúdos abordados, o professor interessado podia escolher quais módulos cursar, sendo que para obter certificado era necessário participar de no

mínimo dois.

Cada módulo tinha duração de um mês, com aulas semanais de 4h, sendo que a última compreendia 8h, no total eram módulos de 20h e um curso completo de 160h. Os encontros ocorriam aos sábados e as aulas eram ministradas por professores especializados cujos temas foram previamente selecionados pelo núcleo de educação do Museu Afro Brasil e versavam sobre: módulo I África, Áfricas; módulo II Trabalho e escravidão; módulo III Quilombos hoje e ontem; módulo IV História e memória; módulo V Literatura Negra em curso; módulo VI O sagrado e o profano: festa e cultura afro-brasileira; módulo VII Religiosidade afro-brasileira e cultura nacional; módulo VIII Escola – currículo e preconceito.

O conteúdo dos módulos deveria dialogar com o acervo do museu a partir da articulação de três pilares: arte, oralidade e imagem. E proposta inicial era fornecer a esses professores de ensino fundamental e médio material de pesquisa, suporte pedagógico para suas práticas e um material didático elaborado a partir das aulas dos módulos. Porém, ao final do oitavo módulo não foi possível dar continuidade ao projeto com a abertura de novas turmas, devido a problemas financeiros enfrentados pelo Museu AfroBrasil na época.

Assim como o curso *São Paulo educando na diversidade para a Igualdade*, o do Museu AfroBrasil também não teve uma abrangência muito grande no universo da rede, já que previa vagas apenas para 120 professores. A abrangência, por sinal, é uma das grandes dificuldades que se enfrenta para a institucionalização do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, por exemplo, ao falar sobre a formação para a utilização do material da *Cor da Cultura*, disponibilizado na rede municipal de São Paulo Elisabeth de Souza relatou que apenas 10% da rede teve acesso a esse evento. As causas disso? Souza deu uma pista ao dizer que há na rede uma quantidade considerável de professores que acumulam cargos e essa situação impossibilita a participação nas formações por não haver disponibilidade de tempo.

Uma das saídas apontadas por Corso em palestra no evento *Primavera dos Livros* de 2008, no qual lançava uma edição (Souza e Corso, 2007) com os resultados da pesquisa empreendida pela Ação Educativa a respeito da implantação da Lei em três capitais – Salvador, São Paulo e Belo Horizonte -, é oferecer a formação no horário de trabalho desses professores, porém, quem ficará na sala de aula nesses casos? Talvez a experiência observada em Várzea Paulista, um pequeno município que fica a 54 km da cidade de São Paulo e possui

aproximadamente 105.954 habitantes¹⁵², possa ser elucidativa.

A secretaria municipal de Várzea Paulista há quatro anos oferece aos professores e funcionários de sua rede de ensino o *Programa Construir e Aprender*. Essa iniciativa consiste em cursos de formação continuada que ocorrem nos horários de trabalho coletivo, e são ministrados por acadêmicos, pesquisadores e especialistas da área em questão.

Os professores da rede são obrigados a participar do Programa, mas dentro deste podem optar pelo curso que mais lhe interessar. Os cursos oferecidos no ano de 2009 foram: *O papel do gestor na dimensão pedagógica da escola*; *Metodologia da educação de jovens e adultos*; *Educação Infantil 1 – o educador de 0 a 3 anos e o cuidado com a criança*; *Educação Infantil 2 – garantia da infância na escola*; *Oficina de musicalização infantil*; *Oficinas para formação de conselheiros*; *Ensino fundamental: a escola e a construção das identidades*; *Organizando o currículo das disciplinas específicas*; e *A importância da equipe na escola*. O curso *Ensino fundamental: a escola e a construção das identidades* foi dividido em quatro opções de abordagem da temática da diversidade, o professor que optasse por fazê-lo poderia, então, escolher entre os módulos: *A questão de classe*; *Inclusão educacional dos alunos com deficiências na educação básica*; *Formação em história e cultura afro-brasileira para educadores*; *Gênero – construções possíveis*.

A secretaria de educação de Várzea Paulista fez um convênio com a UNESP, via Funep¹⁵³, para a elaboração do módulo *Formação em história e cultura afro-brasileira para educadores*. O responsável pela organização da proposta pedagógica e do material utilizado no curso foi o professor Dagoberto Fonseca, que também ministrou o primeiro módulo há três anos. Há dois anos, o professor que ministra as aulas desse módulo é o pesquisador, mestrando em antropologia da PUC Francisco Sandro da Silveira Vieira.

As aulas do módulo ocorrem a cada quinze dias, com uma duração de três horas e meia e são disponibilizadas em dois horários, manhã e tarde. O conteúdo está dividido em três partes – *África: do berço da humanidade a realidade atual*; *Oralidade, tradição e escrita*; *África e Brasil: ligações histórico culturais*. Segundo o professor Sandro, a proposta do curso é panorâmica, porque não dá para aprofundar tanto conteúdo em apenas cinco meses, mas tem a preocupação de

¹⁵² Segundo dados do IBGE disponível em:

<www.nossosaopaulo.com.br/Reg_12/Reg12_VarzeaPaulista.htm>

¹⁵³ O Funep é uma fundação ligada a UNESP que tem como finalidade estabelecer e regulamentar programas de cooperação acadêmica para o fomento à pesquisa, ao ensino e à extensão. Para mais informações consultar:

<www.funep.org.br/portal/index.php#quem_somos.html>

deixar claro para seus alunos que é necessário que eles enxerguem o curso como um início, e usem a bibliografia indicada para se aprofundarem.

Sandro também afirmou que começa pela África para provocar o estranhamento nos alunos, até porque ele próprio é africano, uma vez que nasceu em Angola e só se mudou para o Brasil com quinze anos. Depois aborda a questão da oralidade e da escrita exatamente para marcar a diferença epistemológica que existem entre sociedades de tradição oral e sociedades de tradição escrita, explicitando as decorrências disso para a visão que se construiu sobre o continente Africano e sobre a cultura negra, de forte tradição oral. A oralidade, então, é o elo que permite a passagem da África para o Brasil, quando se exploram questões ligadas à escravidão, ao racismo, às manifestações culturais afro-brasileiras e à presença (ou ausência) dos temas no currículo escolar.

A experiência de Várzea Paulista indica alguns caminhos possíveis para driblar o problema de abrangências dessas ações promovidas por órgãos públicos, o oferecimento de cursos no horário de trabalho do professor e a continuidade no tempo dessa oferta. Por outro lado, há que se levar em consideração o tamanho da rede municipal de Várzea Paulista e a dimensão das redes do município e do estado de São Paulo, e entender que os desafios são proporcionais ao seu tamanho. No entanto, talvez motivados pelo Plano Nacional de 2009, no final de 2010 até o momento atual, meados de 2011, duas interessantes iniciativas de formação, uma promovida pelo Centro Paula Souza e outra pela SMESP, indicam avanços no processo de institucionalização da Lei e sua real aplicação.

Não deixa de ser curioso o fato de termos começado, em 2007, a pesquisa numa unidade administrada pelo Centro Paula Souza e que, no final desta pesquisa, tenhamos voltado ao mesmo Centro para observar uma proposta de formação organizada e sistematizada pelo Paula Souza, aberta a todas as unidades que possuem ensino médio, com o intuito de orientar a abordagem do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Segundo relato de Glória, a equipe de coordenação do Centro vinha com a intenção de trabalhar com a questão étnico-racial e indígena, porém tinham dificuldade de encontrar pessoas especializadas para orientar a formação.

A gente está com interesse em focar a questão indígena e a questão africana na escola já há algum tempo, e a questão sempre foi a da formação e como é que a gente encontra pessoas para ajudar, porque tudo bem eu fiz USP, mas no meu tempo era um semestre de Ásia e África. Não é todo historiador que tem formação implementar de fato

Durante um encontro no final de 2010, no qual a instituição começou a articular possibilidades de trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula através do uso de artigos publicados em revistas e jornais e disponíveis na internet, o professor coordenador responsável pela disciplina de biologia achou o site da *Casa das Áfricas*, apresentando-o aos demais coordenadores que decidiram conhecer o espaço. Assim, nascia uma parceria entre o Centro e a *Casa das Áfricas* com o objetivo de oferecer aos professores de sua rede curso de formação continuada em história da África.

Nesse sentido, a instituição está oferecendo para seus professores um curso de 195h a respeito de História da África. A ideia original era fazer um curso específico para o Centro, porém Almeida sugeriu que eles adotassem o currículo do Uniafro IV, um programa de formação voltado para a Lei 10.639 coordenado pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A proposta foi acatada e o curso começou em 25 de março deste ano¹⁵⁴.

O conteúdo está dividido em módulos, sendo estes: História da África I; História da África II; Literatura Africana e Afro-brasileira; Arte e Sociedade Africana; Relações étnico-raciais; O negro na história da educação e Matemática e Sociedades Africanas. Esse curso foi oferecido às 180 escolas do Centro que possuem ensino médio, e 80 delas indicaram um professor para participar das atividades. Ao todo 70 professores têm frequentado as aulas do curso que acontecem de 15 em 15 dias, às sextas e sábados.

Além dessas aulas, estão sendo oferecidas atividades complementares no formato de videoconferência, essas sim abertas a todos os professores e alunos da rede. Até o momento foi realizada uma dessas palestras com a profa. Dra. Vera Lúcia Benedito, que foi assessora da SMESP entre 2007 e 2008 e auxiliou na elaboração de *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial* (2008) da prefeitura sobre a Lei 10.639 e as políticas de ações afirmativas. Também foi realizada com os professores do curso uma visita ao quilombo de Ivaporungava.

Na concepção das coordenadoras entrevistadas, Glória e Selma, a maior dificuldade de adesão é a falta de tempo que esses professores têm para participar desse tipo de atividade. Ainda que o Centro Paula Souza ofereça transporte, hospedagem e alimentação para professores dos outros municípios fora de São Paulo, muitos não podem participar porque ministram aulas nas sextas ou nos

¹⁵⁴ Vale frisar que a turma de professores do Paula Souza entraram numa outra turma que havia começado esse mesmo curso em fevereiro, e não tiveram o primeiro módulo que foi Ética e Educação.

sábados, e muitas vezes, em instituições que não pertencem à rede do Centro, não conseguindo liberação¹⁵⁵.

Outra importante experiência é a que vem ocorrendo na SMESP desde o final de 2010, mas que teve ligação com uma mudança ocorrida em 2009 na SMESP que resultou na nomeação de Elisabeth de Souza como responsável pelo setor de diversidade desta secretaria.

Na época, em entrevista, Souza relatou que seu projeto para o setor era formatar um curso de formação continuada a ser oferecido nas DREs que permitisse avanços na implantação da Lei. O ano de 2010 foi dedicado à formatação desta proposta, e o primeiro passo foi contratar dois assessores especializados no assunto, Antonio Carlos Malachias e o professor Valter Silvério.

Com a proposta elaborada abriu-se um edital de convocação de formadores em seis grandes áreas, História e Cultura Africana; Literatura e Cultura Africana e Afro-brasileira; Educação Étnico-racial – Ensino Infantil; Educação étnico-Racial – Ensino Fundamental; Educação Indígena: história, cultura e literatura; e Cultura história e literatura latino-americana, esta última motivada pelos recentes problemas que as escolas públicas têm enfrentado em relação aos imigrantes latino-americanos, em especial os bolivianos, nas unidades do centro da capital.

Devido a uma série de problemas burocráticos de contratação desses formadores, apenas no final de 2010 foi possível colocar o projeto em prática. Foram solicitadas a formação de 28 turmas, mas dessas, apenas 23 ocorreram por desistências de professores. Abaixo segue o quadro de distribuição dos cursos nas DREs.

Cursos	Diretorias de Ensino
Educação étnico-racial - Ensino Infantil	Jaçanã; Itaquera; São Miguel e São Mateus
Educação étnico-racial - Ensino Fundamental	Jaçanã; São Miguel, São Mateus e Santo Amaro
História e cultura africana	Itaquera, São Mateus, Ipiranga, São Miguel e Guaianases
Literatura e cultura africana e afro-brasileira	Campo Limpo e São Miguel
Educação Indígena: história, cultura e literatura	Pirituba
Cultura, história e literatura Latino-americana	Freguesia do Ó e Guaianases

¹⁵⁵ Elas frisaram ainda, que mesmo sendo aulas na rede do Centro, fica difícil a liberação do docente duas sextas por mês, o que inviabiliza a participação dessas pessoas no curso.

As turmas foram pensadas em média contendo 40 professores, no entanto, por acontecerem no final do ano, tiveram entre 15 e 20. Mas, se por um lado a procura não foi no tamanho esperado, o resultado final foi positivo, pois o curso reverberou na rede, e houve um aumento significativo da procura, tanto que em 2011, outras DREs como Butantã, Capela do Socorro e Penha, solicitaram à SMESP a disponibilização desses cursos em suas regiões, e para o segundo semestre deste ano está prevista a inclusão de cursos sobre etnomatemática e geografia.

O projeto enfrenta duas dificuldades. A primeira é a recorrente falta de tempo, inicialmente segundo nos relatou Souza e Malachias, as formações foram pensadas no formato de 60h, porém as DREs argumentaram que não teriam condições de receber cursos nesse formato, e após algumas negociações chegou-se no formato de 20h, carga horária considerada insuficiente considerando a abrangência dos temas propostos. A segunda dificuldade, é a composição heterogênea da turma, pois a proposta havia sido pensada especificamente para os professores e as práticas dentro da sala de aula, porém, uma parte considerável desse universo é formado por coordenadores e diretores, o que impôs a necessidade de se adaptar a proposta. No entanto, Malachias enxerga nisso um lado positivo, pois são os gestores que possibilitaram a institucionalização das ações e, nesse sentido tê-los nos cursos ajuda a sensibilizá-los para essa necessidade.

Além desses cursos, a SMESP tem procurado desenvolver um programa de educação das relações étnico-raciais em parceria com a CONE, CEERT e DREs também a produção de material didático, a inclusão da temática nos projetos pedagógicos das escolas da rede, a realização de palestras e criação de índices de avaliação dos trabalhos.

Os desafios que a rede municipal tem a enfrentar são grandes. Souza nos relatou em abril de 2011, que através de uma parceria com o UNICEF, a SMESP distribuiu na rede um questionário a respeito da implantação da Lei 10.639. As unidades tiveram janeiro, fevereiro e março para preenchê-los, porém, apenas 130 das 530 unidades haviam completado esse questionário, ou seja cerca de 25% do total, a avaliação feita até o momento é que desses 25%, muitos ainda não haviam realizado sequer uma atividade relacionada à questão étnico-racial, e a demanda por formação era generalizada¹⁵⁶.

De uma maneira geral, a experiência de campo entre 2007 e o primeiro

¹⁵⁶ Essas informações foram coletadas na última entrevista realizada no final de abril de 2011, um dia após o término da prorrogação do prazo para o preenchimento do questionário da UNICEF.

semestre de 2011 tem mostrado o quanto é desafiador o processo de efetiva implantação da Lei e suas diretrizes curriculares. Anterior à Lei, o que se tinha, pelo menos no contexto da cidade de São Paulo conforme relatou Malachias, era a atuação de um coletivo de professores da rede, muitos associados aos movimentos sociais negros, que procuravam desenvolver atividades em suas salas de aula que proporcionassem a reflexão a respeito das relações étnico-raciais, era esse grupo, que encontrava apoio em sindicatos, como SINPEEM, e em organizações da comunidade negra, como CONE E CPDCN¹⁵⁷ (Conselho Estadual de Participação da Comunidade Negra), que abriam as portas das unidades de ensino para a entrada de militantes negros.

Malachias, contou-nos que foi assim que se inseriu no meio educacional. No final dos anos de 1980, era estudante de geografia e participava da Nação CERCAB, um centro de estudos e recuperação da cultura afro-brasileira formado por estudantes de geografia da USP, e foi a convite desses professores que começou sua atuação nas escolas, primeiro como militante, depois, como especialista.

Até em 2003, quando a Lei veio e transformou esses ativistas em especialistas. Claro que quando estou dizendo isso estou sendo irônico, porque na verdade a gente passa por um processo de escolarização, acadêmico, que lhe dá os títulos e um currículo que lhe faz especialista. Mas uma parte significativa do conhecimento que é tratar dessa temática numa perspectiva que ela possa chegar definitivamente na escola e se constituir em conteúdo, em prática, acho que vieram do movimento negro

A fala de Malachias revela outro problema que essas formações enfrentam que é a tensão entre o formador que muitas vezes não possui experiência de sala de aula no ensino fundamental e médio, e o professor que está ali como aluno. Indo além, Malachias afirma ser um equívoco olhar de maneira preconceituosa para esses professores, como se eles não tivessem formação adequada, muitos, pelo menos na rede municipal, possuem pós-graduação e têm uma formação sólida, o que eles precisariam, em sua visão, é apreender uma nova maneira de tratar o conteúdo.

E nesse sentido, formações de 20h não são suficientes, pois o tempo é curto demais para se trabalhar um assunto tão complexo. As oportunidades de formação mais longa esbarram no problema da falta de tempo deste corpo docente, isso sem falar da falta de continuidade dos cursos oferecidos.

Outra grande questão é a dificuldade de se trabalhar interdisciplinarmente o

¹⁵⁷ O CPDCN é um dos conselhos de participação da comunidade negra mais antigos do Brasil, fundado no final dos anos de 1930. Fonte: <www.comunidadenegra.sp.gov.br>

que fica muito claro nesses cursos de formação. A maioria é frequentada por professores de história, geografia e literatura, sobre os quais recai a responsabilidade pela abordagem da temática étnico-racial, esquecendo-se de que se trata de um tema transversal ao currículo e como a Lei fala de ensino de história, pensa-se na disciplina história e não no processo de reeducação das relações étnico-raciais, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.

Entre a sensibilização e a cobrança de conteúdo, dilema pelo qual todos os cursos observados passaram, fica patente o peso maior dado pelos formadores ao processo de sensibilização, e ao conteúdo dado pelos professores. As dúvidas dos professores giravam sempre em torno de: o quê eu tenho que trabalhar? O quê será cobrado no vestibular? Enquanto, na mente dos formadores e elaboradores de políticas há “como eu desconstruo esse olhar discriminatório presente na forma como o processo de educação se dá na escola?”

Nessa tensão, está a necessidade de tornar esse professores parceiros, trabalhar com o tema sem que se sintam denunciados como racistas. Como Malachias bem observa, “Eles se sentem fragilizados porque começaram a pisar em caminhos metodológicos, interpretativos e de conteúdos que é distante daquilo que eles tiveram como formação”

O desafio só aumenta, como veremos, quando o conteúdo mobilizado nesses cursos carrega mais um item de tensão, como é o caso das religiões afro-brasileiras que adicionam um quê de intolerância nesse cenário.

3.2 Os orixás nas salas de aula

Nessa pesquisa, nos deparamos com duas salas de aulas diferentes. Numa, professores voltavam para os bancos escolares, a fim de aprender uma nova forma de trabalhar, na outra, era a situação clássica, professores adultos de um lado, alunos crianças e adolescentes do outro. Em ambas as salas de aula, de forma explícita ou não, as religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé, apareciam.

Como ocorre com os materiais didáticos, a chave de recuperação dessas religiões, e explicitamente do candomblé, é a sua importância como ícone de resistência e espaço de preservação da cosmovisão africana no Brasil. É nessa perspectiva que “religião” se transforma em “cultura” e pode ser, portanto, mobilizada no interior de um ensino público e laico.

A palestra do Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier no curso *Aspectos da cultura e da história do negro no Brasil* do CEA é paradigmática nesse sentido. Toda a narrativa a respeito das religiões afro-brasileiras se pauta na análise dos mitos de criação ioruba, os quais, na concepção de Xavier, seriam fontes a partir das quais se conseguirá recuperar valores civilizatórios africanos, em especial a oralidade, a ancestralidade e o axé, ou força vital.

A aula toda está voltada para a demonstração de que é possível acessar, através do mito, aspectos desses valores civilizatórios africanos originais ressemantizados no outro lado do Atlântico. Os mitos em questão são os de tradição nagô, porque, como fica claro no trecho transcrito abaixo, defende-se a percepção que a tradição ioruba foi a que se preservou com mais força no contexto brasileiro.

Os iorubas chegaram no início do século XIX quando os banto já estão totalmente destruídos na África e no Brasil, e os jêje não tiveram força suficiente para impor seu projeto civilizatório. Os iorubas chegaram em peso ao recôncavo baiano, com a sua memória coletiva muito bem articulada e começaram a reinventar a sua tradição no Brasil. Isso trouxe um impacto brutal para a sociedade brasileira, porque num determinado momento, como diz um antropólogo chamado Julio Braga, houve uma disputa de projeto civilizatório. O projeto civilizatório majoritário no Brasil era o projeto civilizatório negro-africano, com pinçadas indígenas, mas por quê? Porque eram a maioria da população e impuseram padrões éticos comportamentais à sociedade brasileira.

A língua portuguesa falada no Brasil seria um exemplo dessa imposição do projeto civilizatório ioruba, outros seriam nossa forma de celebrar, nossas técnicas corporais expressas na ginga e no andar. Apesar da violência do Estado que combate esse projeto civilizatório negro-africano, alguns aspectos permaneceram em nossa visão de mundo.

A visão de mundo, por exemplo, que a gente tem. Há alguns anos atrás eu trabalhei num jornal e entrevistei uns caras que estavam exilados. Eu perguntei: ‘o quê vocês faziam quando estavam lá em Paris?’, ‘A gente se reunia, ouvia um samba, comia uma feijoada’. Ninguém se reunia para uma macarronada. Por que isso? Porque tem uma visão de mundo própria do brasileiro, que não é só o negro brasileiro (...) você entende o brasileiro, você vê o brasileiro no mundo pelo jeito de andar, pelo jeito de se comportar, o jeito meio gingado. Sendo preto, branco cor de abóbora, amarelo, não

interessa, você vê a pegada brasileira.
Então tem um jeito muito característico da nossa visão de mundo
que explode na nossa maior mídia criativa que é o carnaval.

A abordagem de Xavier termina fazendo uma distinção entre aquilo que é afrodescendente e aquilo que é afro-brasileiro. Há em sua fala uma preocupação clara em se distanciar da linha da antropologia que separou essas duas vertentes hierarquizando-as em grau de importância. Não é isso que ele quer fazer, embora de certa maneira o faça na medida em que dá o caráter de originalidade à tradição ioruba, que congrega os elementos afrodescendentes, expressos, por exemplo, no *ronco*¹⁵⁸ de onde é possível enxergar a recriação da “cartografia cósmica e geográfica africana”¹⁵⁹; e tirando-a da tradição banto da qual resultariam os complexos civilizatórios afro-brasileiros como a umbanda e as irmandades católicas negras.

Ela [a divisão] não está marcada por um grau de maior ou menor importância, como uma linha da antropologia que lidou com essa situação, colocando os ioruba como mais importantes que os banto. Não é isso, nós fizemos isso [divisão entre afrodescendente e afro-brasileiro] em função de uma procura que existia na pesquisa que era até onde é possível encontrar o quê se chamava de ‘equivalências universais da tradição africana’. O que estavam mais próximo dessas equivalências eu considerei afrodescendentes, e como afro-brasileiras as reinvenções ou invenções no Brasil. Por exemplo, a umbanda é um produto genuinamente brasileiro, ela começa a ser sistematizada no ano de 1850 e termina a sua produção conceitual religiosa em 1930, na baixada fluminense. Ela procura mobilizar o universo cosmológico ioruba, mobilizar os conceitos dos santos católicos populares, mobilizar a ideia do espiritismo kardecista. Cria uma síntese inteligente, muito criativa que deu nesse produto chamado umbanda, que mais tarde se dividiu entre a umbanda e a quimbanda

Xavier apresenta uma percepção reificadora dessas manifestações religiosas negras e da própria cultura afro-brasileira. Sua fala foi muito bem aceita pela parte da plateia que, de alguma forma, demonstrava ser ou filha de santo de tradição ioruba ou muito familiarizada com esse universo, pois interagem com as “piadas” ou as passagens mitológicas contadas pelo professor demonstrando familiaridade com o tema. Por outro lado, essa percepção se mostrou de difícil compreensão pela parte não familiarizada com esse universo religioso, que continuaram sem entender o que seriam esses cultos, ou talvez, mais complicado que isso, ela reforçou uma ideia de

¹⁵⁸ O ronco é um espaço privado dos terreiros de candomblé, também conhecido como “quarto de santo” onde se encontram os assentamentos dos orixás. É um espaço sagrado e privado, cujo acesso costuma ser reservado aos iniciados.

¹⁵⁹ Palavras de Xavier.

autenticidade e cópia bastante perigosa expressa no relato que me fez uma aluna do curso, professora de ensino fundamental, a durante o intervalo da aula. Ela disse-me que pretendia propor a seus alunos uma pesquisa sobre a religiosidade do negro, mas que sua ideia era que eles pesquisassem na África, porque achava, depois da aula, que a umbanda, e até o candomblé, já estavam deturpados demais, e queria voltar à fonte.

Diferente de proposta de Xavier, o curso do departamento de história da USP dado pela Profa. Dra. não faz uma distinção entre matriz africana e afro-brasileira, colocando todas as manifestações religiosas encontradas em contexto brasileiro na chave da afro-brasilidade. Mas, neste caso, também é a perspectiva da resistência cultural que possibilita a abordagem das religiões no curso.

Calundus, candomblés e umbandas são manifestações religiosas de matriz africana que apareceram em terras brasileiras em períodos históricos diversos, nos séculos XVIII, XIX e XX respectivamente. A diversidade religiosa negra também se faz presente em outras manifestações, às vezes pouco trabalhadas no contexto do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, como o caso do catolicismo popular negro e do islamismo.

A religiosidade afro é apresentada por Souza como meio de acesso à cultura afro-brasileira, além de se tratar de um campo privilegiado para se desconstruir o preconceito. A ideia de continuidade entre África e Brasil esteve presente em toda abordagem que tratava da religiosidade, e talvez por isso, tenha sido exibido o documentário de Lula Buarque *Pierre Verger, o mensageiro entre dois mundos*. A escolha desse documentário se justifica pelo fato de o curso ter adotado a ideia de fluxo e refluxo como central para analisar as relações entre cultura africana e brasileira. A narrativa do filme suscitou algumas questões discutidas em sala de aula como a mestiçagem entre africanos e brasileiros e a questão da pureza dos ritos nagôs.

Como já foi dito, a abordagem do candomblé e da umbanda nos cursos de formação não diferem muito daquela já analisada nos materiais didáticos, até porque há uma correspondência entre os autores dos materiais didáticos e os organizadores, ministrantes e referências bibliográficas dos cursos. No entanto, nos cursos oferecidos pela rede pública de ensino observados, a religiosidade não era um conteúdo previsto. Por exemplo, no curso de Várzea Paulista não haveria uma aula a respeito das religiões afro-brasileiras, esta só ocorreu porque eu estava acompanhando as atividades e Sandro resolveu me convidar para falar sobre candomblé e umbanda.

Na entrevista que nos concedeu Glória, por exemplo, ao ser perguntada

sobre o tema da religiosidade disse: “O tema da religiosidade, eu já falei para o Acácio, não está no curso, e eu acho que os professores não conhecem as religiões afro-brasileiras. Ele sugeriu que a gente fizesse uma videoconferência”.

O mesmo foi observado no programa de formação da SMESP que não previa a abordagem do tema religioso, mas que de certa forma teve que abordá-lo, pois era um tema apresentado pelos professores em formação. Segundo relato de Carlos Subuhana, formador responsável pelo curso de História e Cultura Africana, era muito comum que viessem lhe perguntar se na África havia candomblé e umbanda, ainda mais pelo fato de ser moçambicano. As questões eram tão frequentes que ele incluiu em seu planejamento uma aula sobre as tradições africanas e o culto aos antepassados.

Olhando para esses espaços de formação delineia-se um contínuo que vai da maior à menor visibilidade dessas práticas religiosas à medida que se transita de espaços mais próximos da academia para espaços mais próximos da escola. Isso talvez se deva ao fato de que, como vimos no primeiro capítulo, o candomblé e a umbanda foram construídos ao longo do século XX como “objetos de estudo” legítimos das ciências sociais, ao passo que no ambiente escolar não tiveram visibilidade, nem legitimidade para serem tratados como conteúdos válidos.

Outro elemento importante nesta interação é a reação dos alunos professores quando o conteúdo é abordado. Nestes casos, um primeiro fator a ser colocado é que a receptividade à temática religiosa varia muito entre um curso cuja participação é obrigatória e um curso de participação optativa. Nesse segundo caso, os professores que procuram as formações por iniciativa própria apresentam postura muito mais aberta à temática, seja porque concordam com a abordagem, seja porque são adeptos do candomblé, seja porque se sentem familiarizados com o assunto. Já nos cursos que a participação é motivada por algum tipo de imposição, a rejeição ao tema é bem mais explícita, e a simpatia encontrada na situação anterior desaparece.

Isso ficou muito claro ao constataremos o pouco interesse que a aula sobre religiões afro-brasileiras despertou no curso do departamento de história da USP, e, a indiferença que boa parte dos alunos do curso de Várzea Paulista demonstrou em relação à palestra que lá realizei sobre candomblé e umbanda, a pedido do professor Sandro Vieira.

A experiência em Várzea Paulista foi bastante interessante ao permitir comparar indiferença da maioria e seu contraste com a necessidade que alguns participantes espíritas sentiram de separar a umbanda e o candomblé do espiritismo kardecista, separação explicitada no questionamento feito por uma professora, que

interpretou minha fala como uma redução do espiritismo à umbanda, o que a tinha deixado profundamente incomodada. Por outro lado, a palestra despertou o interesse de outra parte da plateia formada por professores adeptos ou simpatizantes do candomblé e da umbanda ou do público simplesmente preocupado com a questão da intolerância religiosa.

Esses tipos de conflitos, por exemplo, não foram observados no curso do CEA ou no da Associação Cultural Cachuera, cujo público era prioritariamente composto por pessoas adeptas das religiões, simpatizantes ou membros do movimento negro ou de alguma forma, defensores de certa visão sobre a diversidade na qual a questão religiosa é um conteúdo importante e não causa estranhamento.

A questão da intolerância religiosa em relação às religiões afro-brasileiras fica muito explícita nesses espaços de formação, seminários, fóruns e palestras, não tendo havido nenhum evento observado na pesquisa em que ela não tenha aparecido. Muitos foram os relatos de intolerância presente no cotidiano escolar que vão desde a sugestão de que alunos recém-iniciados no candomblé não podem frequentar o ambiente escolar com as suas roupas brancas¹⁶⁰, até o boicote que alguns professores sofrem por parte da diretoria, coordenação e colegas quando abordam esse tema em sala de aula.

Casos paradigmáticos foram relatados como o de João, professor de história da rede municipal, que toda vez que aborda a temática étnico-racial na escola vê sumir algum tipo de recurso técnico a ser utilizado durante a aula (aparelho de DVD, retroprojektor ou data show) atrapalhando sua programação, e depois lhe perguntam se ele já trabalhou com a “macumba” naquele dia. Outro caso relatado foi da Clarice, professora que conheci no curso de Várzea Paulista, que disse já ter escutado de colegas que não iriam ensinar nada de cultura afro-brasileira porque isso era coisa do diabo, o que explicaria a situação de atraso da própria África, uma vez que Deus não ajudaria adoradores do mal. O depoimento de Lourival do Santos¹⁶¹ feito em sua palestra no seminário do SINPEEM, em novembro de 2007, apresentou ainda casos de professores que se negam a levar seus alunos ao Museu AfroBrasil porque na exposição há referência às religiões afro-brasileiras.

Ficou muito claro também o medo que alguns professores têm de trabalhar

¹⁶⁰ A pessoa que se inicia no candomblé, assim que passa o período de reclusão no terreiro, sai para a vida cotidiana, mas alguns preceitos devem ser observados nesse período, entre eles está o uso de roupas brancas e de um torso na cabeça utilizado para a proteção do local de assentamento do orixá no corpo do indivíduo.

¹⁶¹ Lourival Santos é professor doutor em História Social e diretor acadêmico do *CIEE Study Center* de São Paulo.

com a questão da religiosidade e os conflitos que disso podem emergir. Por exemplo, a professora Roberta, de Várzea Paulista, relatou que, uma vez, um aluno seu começou a gritar em sala de aula que não se sentaria ao lado do coleguinha porque esse era macumbeiro e seu pai havia dito que macumba é ruim. O aluno gritava tanto que a professora o trocou de lugar, mas não soube o que fazer para trabalhar com aquela cena.

Eu mesma passei por uma “saia justa” ao ser convidada por uma coordenadora de uma escola municipal de São Paulo, colega no curso da Associação Cultural Cachuera, para realizar uma fala no horário de trabalho pedagógico a respeito da Lei 10.639. Ao saber do foco de minha pesquisa, essa coordenadora me pediu para não falar da religiosidade afro-brasileira porque na escola tem uma professora evangélica e ela estava com medo de sua reação.

Os casos descritos demonstram também como, no imaginário dessas pessoas, o candomblé aparece como sinônimo de cultura afro-brasileira. João contou que mesmo quando não vai falar de candomblé, os colegas acham que ele está falando porque se trata da cultura negra. Caso parecido foi relatado por Vivian, aluna do curso do CEA, que, durante um intervalo do curso, contou-me que se um professor negro chega em sua escola com roupa colorida ou colares de conta no pescoço, ele é imediatamente associado à “macumba”, então se ele vai trabalhar com a temática da Lei, ele estará trabalhando com a religião.

Elisabeth de Sousa também relatou um caso interessante em sua entrevista concedido no ano de 2009.

A parte mais delicada é o assunto que apresenta a matriz religiosa africana, quase todo lugar tem resistência. Segunda-feira eu estava numa formação e - eu não ouvi o professor falar, mas um ex-colega meu ouviu - ‘Viu, ele falou que não iria, mas no finalzinho falou de candomblé’, ou seja, no finalzinho ele veio incomodar a gente com essa história de candomblé, ora era isso que estava querendo dizer

Continuando a entrevista Beth revela que também já presenciou cenas em que apenas o som de um tambor já é associado à “macumba” e provoca reação violenta das pessoas.

Era na virada do professor e a gente estava no CEU Butantã fazendo uma apresentação de um livro. Estavam tocando um tambor para acompanhar o canto de uma moça e um menino lá de fora parou na janela da biblioteca e começou a gritar: ‘Eh macumbeiro, você está fazendo macumba aí!’. Esse tipo de fala é provocadora, a menina que estava lá respondeu de forma tranquila, mas a reação do menino, a forma agressiva que ele falou com alguém com um tambor dentro da biblioteca. A estigmatização do

A dificuldade em lidar com o tema afro-religioso nas escolas é tão latente que diversas vezes, em entrevistas com formadores e elaboradores de cursos de formação, ela foi citada como um dos grandes empecilhos à aplicação da Lei 10.639 no cotidiano escolar, como atesta a frase de Malachias: “as religiões afro-brasileiras não têm sido conteúdo [do curso da SMESP] embora a gente reconheça que essa tem sido, manifestado inclusive por parte dos educadores, a maior dificuldade para trabalhar com a proposta temática das diretrizes”.

Neste cenário, os evangélicos, sejam alunos, professores ou pais, são apontados como os culpados pela forte intolerância encontrada no ambiente escolar, talvez porque o embate entre algumas denominações neopentecostais, como Igreja Universal do Reino de Deus ou Igreja Internacional da Graça, com as religiões afro-brasileiras já esteja popularizado a partir dos inúmeros casos de ataques públicos que ocorreram ao longo dos anos 2000. Mas os evangélicos não são os únicos, os casos de intolerância encontrados no campo foram mais generalizados.

A contrapartida dessa realidade de intolerância foi encontrada em práticas que buscavam desconstruir essa imagem negativa do candomblé e da umbanda a partir de uma abordagem lúdica, que muitas vezes recorre à mitologia como porta de entrada para esse universo. Robson Chaves, formador da SMESP e professor de ensino fundamental ciclo II e médio da rede estadual conta que “a gente trabalha um pouco com a mitologia, vai aos poucos e a resistência dos alunos depende da forma com que se trabalha. De início é tudo ‘macumba’, começam a zoar aqui, ali, mas depois compreendem melhor”. A Lei, nesse sentido é algo que dá respaldo ao professor, pois, como bem disse Robson, se no outro dia algum pai vier reclamar, “a gente fala que tem a Lei”.

A mitologia também foi o caminho escolhido por Nádia Maria Rodrigues, professora da rede pública de Taguatinga que encontrei no Seminário sobre formação de professores realizado em 2009 em Fortaleza.

Vou dar um exemplo desse ano. A gente estava organizando o material para ir embora e trovejou. Aí, eu saudei *Xangô*, falei *kabecilê*, e uma criança falou ‘professora o que você disse?’ Respondi - Eu saudei o deus do trovão. Aí, outro aluno que estava lá do outro lado perguntou ‘Professora, você falou de *Zeus*?’. ‘Não, *Zeus* é um deus grego e, na verdade, eu não sabia que era do trovão.’ Então, Giovana (uma criança quietinha, tímida que nunca havia aberto a boca) falou ‘Tia tem também a *lansã*’. Eu disse – Nossa, que legal, você conhece a *lansã*? ‘Conheço. Eu sei que a roupa dela é vermelha, que o dia é quarta-feira, que ela tem uma dança, que ela tem uma música’. E eu dando atenção, ela

se sentiu a vontade para falar, e foi falando, e só foi chegando criança perto.

Foi muito legal, ela começou a falar que é do candomblé, de *Iansã*, que a mãe é de *Oxum*, o pai de *Oxalá*, meu tio de *Omolu*, e que sua mãe acha que o irmãozinho neném é de *ogã*.

Nisso, o Hugo veio e falou 'Eu também sei um monte de nome de deus grego'. No outro dia ele trouxe uma lista com os deuses gregos e outro aluno, que até estava me dando problema de comportamento, trouxe dos deuses africanos e teve o outro que trouxe dos indianos. Eu achei bom porque não fica só na questão dos deuses africanos, dando mais para que todos respeitem todos.

A diversidade foi trabalhada assim, deixando que as próprias crianças trouxessem os conhecimentos que tinham e a partir deles se aprofundam as questões. Houve conflitos, por exemplo, numa das experiências em que eram narradas lendas africanas que falavam de *Xangô*. Um aluno, filho de pastor evangélico disse que seu pai conhecia *Xangô* e que ele era mau, a professora contornou a situação narrando mais histórias de *Xangô*, construindo uma imagem positiva desse Orixá.

O depoimento de Nádia explicitou também que muitos dos conflitos que surgem vem das famílias dos alunos que, ao perceberem o trabalho da professora, foram à escola questionar o conteúdo. O pai pastor, por exemplo, questionou-a numa das reuniões de pais dizendo que ela estava lendo história de orixás na sala de aula, e ela respondeu que estava trabalhando com a cultura afro-brasileira. A partir dessa reunião, o pai nunca mais deu autorização para o filho participar das apresentações públicas de sua turma e no final do ano retirou a criança da escola.

A partir dessa experiência, Nádia resolveu fazer uma reunião com os pais na qual apresentou a cartilha de orientação sobre a Lei 10.639 produzida pelo sindicato dos professores de Brasília. Nessa ocasião recebeu apoio da maioria que estava presente, inclusive de uma mãe evangélica, que disse entender que a parte religiosa era responsabilidade dos pais e que na escola o que se estava passando era a cultura.

Outra experiência bem sucedida foi a de Herbert Rodrigues numa escola particular da Vila Madalena, um bairro da cidade de São Paulo. Rodrigues vinha acompanhando o desenvolvimento do projeto desta pesquisa antes de iniciar o trabalho com a temática étnico-racial e ele mesmo relatou que o contato anterior com esta pesquisadora o estimulou a incluir a temática religiosa em suas aulas. Nesse caso, há claramente a influência direta dessa pesquisa na escolha feita pelo docente, porém para a concretização do plano de aula de Rodrigues foi necessário o aval da coordenação pedagógica da escola.

O objetivo da aula, segundo o professor, era desmistificar a ideia corrente de

que “o povo de santo é demoníaco” e mostrar a riqueza simbólica dessas religiões e a sua influência na cultura brasileira. Utilizou-se como bibliografia de apoio os livros *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira* (Silva, 2005), *Herdeiras do Axé* (Prandi, 1996) e *Lendas Africanas dos Orixás* (Verger 1992).

A partir da exibição de imagens dos orixás se explorou as cores dessas divindades, seus símbolos, seus dias de culto, a comida de sua preferência entre outras características. Na medida em que se falava sobre os orixás, os alunos faziam perguntas que permitiam explorar outros elementos importantes desse universo religioso, por exemplo, foi perguntado por que Exu era considerado representação do diabo, então, o professor explicou a questão do sincretismo, a diferença entre as concepções de mundo cristã e africana e explorou também um pouco da questão da intolerância religiosa.

Chamou nossa atenção a tranquilidade com que os alunos receberam o conteúdo da aula sobre o candomblé. Não houve questionamento sobre porque estavam estudando esse tema, não houve manifestação de descontentamento com o assunto, pelo contrário, o tema despertou a curiosidade dos alunos e alguns se sentiram a vontade para declarar que suas famílias frequentam terreiros.

O trabalho final da disciplina envolvia a realização de um pequeno exercício etnográfico, no qual os alunos poderiam escolher uma das manifestações culturais negras estudadas e a partir disso realizar uma entrevista com algum produtor dessas atividades. Alguns grupos escolheram como tema do trabalho final o candomblé, ou a relação do candomblé com a música, ou ainda dele com a culinária, e foram aos terreiros e entrevistaram filhos de santos.

O resultado da experiência talvez só tenha sido esse porque, desde o início, Rodrigues procurou trabalhar a religião de uma forma respeitosa, desmistificando o aspecto de sua demonização e ressaltando seu caráter cultural. Porém, ao apresentar essas religiões a partir de seus aspectos que mais se aproximam do exótico, valendo-se de imagens de orixás estilizadas e curiosidades sobre as entidades como suas comidas preferidas, suas cores, suas saudações, entre outras, o professor provocou, a exotização desses cultos e sua reificação.

De todas as experiências vistas ou relatadas durante a pesquisa a que mais chamou nossa atenção, foi sem dúvida, uma encenação da lavagem das escadarias de uma escola pública localizada no Jardim São Francisco de Assis, zona sul da capital paulista, ocorrida durante a comemoração da Semana da Cultura Popular Brasileira.

A ideia de se organizar uma Semana da Cultura Popular Brasileira, segundo relato de professores desta escola, surgiu durante uma reunião pedagógica, quando

o diretor sugeriu que ao invés de comemorarem o Halloween, no dia 31 de outubro, fosse comemorado o Dia do Saci¹⁶², aproveitando, assim, para trabalhar os elementos constitutivos da identidade cultural brasileira.

Os professores abraçaram a sugestão do diretor e começaram a propor temas para serem abordados. Os temas foram anotados e depois, o diretor selecionou alguns. O corpo discente da escola foi dividido entre os oito temas selecionados (Monteiro Lobato, Amazônia e Cultura Indígena, Nação Sertaneja, Mitos e Lendas, Religiosidade: Crenças e Superstições, Cultura Afro-brasileira, Elementos da Cultura Popular Brasileira e Cultura Nordestina), cada um ficou responsável por uma sala que deveria montar uma exposição de seu tema, além de uma apresentação que poderia ser uma pequena peça de teatro, uma dança etc.

A semana do dia 27 de outubro ao dia 30 de 2009 foi destinada a trabalhar em sala de aula com o tema de cada turma, elaborando o material da exposição e apresentação. Essa atividade tinha como objetivo desenvolver algumas habilidades/competências como relacionar os conceitos de arte, cultura e linguagem; identificar os elementos constitutivos da identidade cultural brasileira; aprofundar o conhecimento sobre o tema selecionado; compreender a importância da diversidade cultural brasileira. Toda atividade desenvolvida durante essa semana entraria no processo de avaliação desses alunos.

Foi possível observar o evento organizado no dia 31 de outubro, as exposições montadas e as apresentações. E foram muito marcantes as opções de alguns professores na forma de abordar os temas Religiosidade: crenças e superstições e Cultura afro-brasileira.

Pelo próprio nome, já se esperava que a religião apareceria em algum momento nesse evento, porém, a leitura foi bastante significativa. Segundo a professora Fabiana, uma das responsáveis pelo tema, a ideia era dividir a sala em três partes, uma negra, outra branca e outra colorida. Na parte negra seriam expostas as superstições populares, na branca a religião católica e espírita e na colorida a cromoterapia. A intenção inicial era fazer a exposição desta forma, revelando o imaginário popular compartilhado, mas os textos dos cartazes deveriam desconstruir o sentido negativo do espaço negro. Porém, não possível atingir os objetivos, primeiro porque, como a própria professora salientou, três dias não eram suficientes para empreender esse processo de desconstrução, além disso, poucas

¹⁶² O Dia do Saci é uma proposta de lei federal apresentada pelo deputado Aldo Rebelo que tem como objetivo resgatar personagens do folclore brasileiro se contrapondo assim, o dia das bruxas norte-americano. A proposta federal ainda não foi aprovada, porém, há cinco anos o dia 31 de outubro foi declarado oficialmente Dia do Saci, no estado de São Paulo.

peessoas pararam realmente para ler os cartazes e a disposição estética da sala acabou reforçando a ideia contrária, pois o lado negro ficou triste, obscuro, enquanto o colorido e o branco ficaram alegres.

Figura 35¹⁶³

Figura 36

¹⁶³ Todas as fotos que seguem são de autoria desta pesquisadora.

Figura 37

Figura 38

Já as turmas de cultura responsáveis pelo tema da Cultura Afro-brasileira, fizeram três tipos de abordagem diferentes. Uma privilegiou as influências dos negros na língua brasileira, trabalhando com poemas sobre a escravidão e com palavras de origem africana. Montaram cartazes representando os navios negreiros contendo versos de Castro Alves e Gonçalves Dias, e móveis com as palavras de origem africana e seus significados.

Figura 40

A segunda abordagem privilegiou manifestações culturais nacionais com forte presença de negros, como os blocos afro de Salvador, a culinária baiana, e as festas populares como o carnaval.

CARURU

Ingredientes:

- .3 Kg de quiabo verdinho
- .300 ml de azeite de dendê
- .250 g de castanha de caju
- .250 g de amendoins torrados
- .300 g de camarão seco
- .4 cebolas médias
- .5 tomates médios
- .2 pimentões grandes
- .1 maço de coentro
- .1 maço de cebolinha
- .Sal com alho
- .3 Limões

Modo de Preparo:

* Cortar os quiabos em pedacinhos, passar no liquidificador as cebolas, os tomates, os pimentões, os coentros e as cebolinhas (separadamente), processar os camarões, os amendoins e as castanhas. tirar o suco dos limões e reservar.

* Na panela coloque os ingredientes, um pouco de água, o alho e sal. Vá colocando o dendê aos poucos e sempre mexendo em fogo brando.

* O Limão serve para cortar a baba do quiabo, e quando formar a baba deve ser Retirada.

Para acompanhar:

Farofa e arroz

Figura 41

Figura 42

Figura 43

Figura 44

A terceira abordagem se referiu diretamente ao candomblé. Rodrigo, professor responsável pelo tema é filho de santo e justificou sua escolha dizendo que estava trazendo para a escola a dimensão cultural da religiosidade afro-brasileira. O trabalho começou em sala de aula, num exercício de desconstrução do significado do termo macumba, e o caminho escolhido foi traçar paralelos entre as divindades iorubanas e as gregas questionando que, se é possível valorizar a mitologia grega porque não uma mitologia africana? Desse exercício saíram cartazes com imagens dos orixás explorando positivamente suas características.

Figura 45

Figura 46

Durante a exposição foi possível conversar com alguns alunos que estavam na sala. Perguntei se eles já conheciam o candomblé, e disseram que já, mas não

da forma que o professor tinha apresentado, pois conheciam apenas o lado ruim e não o bom, por isso o trabalho tinha sido interessante.

Conhecer o lado bom dessa religião não necessariamente mudou o posicionamento dessas pessoas, ou seu imaginário. Ficar na sala durante um longo período, observando quem entrava, quem saía, as reações das pessoas, principalmente dos alunos, permitiu acessar um pouco desse imaginário e perceber o quanto ele está carregado por uma percepção negativa dessa religião. A mesma aluna que relatou ter conhecido o lado positivo do candomblé, numa conversa distraída com amigas contou que sua mãe havia dito que uma amiga de sala só poderia mesmo ser do candomblé porque “vive dando para todo mundo”, ou seja, o pertencimento religioso está corroborando, nesse caso, um comportamento sexual não aceitável socialmente.

Em outro momento, uma aluna vestida com trajes de filho de santo entrou na sala da exposição e começaram uma brincadeira na qual ela fingia ler o futuro nas mãos dos colegas, zombando deles. Aqui é a magia, o poder da adivinhação presente nessa religião e amplamente associado a ela no imaginário popular que está sendo mobilizado.

O professor Rodrigo também foi responsável por organizar a apresentação dessa temática e propôs aos alunos a encenação da Lavagem do Senhor do Bonfim. Como estariam numa escola, a ideia era a de organizar um cortejo, semelhante ao afoxé e promover a lavagem da escadaria central da escola, para isso três alunas se disponibilizaram a se vestir com as roupas dos orixás *Oxum*, *Iansã* e *Iemanjá* (fig.47), enquanto um aluno se vestiu de *Oxossi* (fig.48). Outros quatro alunos carregaram um pano branco representando a proteção do cortejo que foi seguido por um coro de alunos com jarros de água de cheiro (fig.49), cantando uma música do afoxé *Alafin Oyo*, de Olinda, cuja letra é:

Um povo que não sabe conviver
Com as diferenças de cor e de axé
Não pode crescer, ser livre e forte
Com preconceito, escravo é

A encenação da Lavagem teve um peso simbólico muito forte, expresso no cuidado que o professor teve em ensaiar com os alunos as danças e movimentos próprios de cada orixá (fig.48), como no detalhe das roupas de santo que confeccionou para serem usadas pelos alunos - o filá dos orixás femininos, as ferramentas de cada divindade, como o *abebé* de *Oxum* e o *ofá* de *Oxóssi* (fig.48 e 49), e na escolha de uma música que denuncia explicitamente a discriminação racial

e religiosa, composta para um grupo de afoxé cujo patrono é *Xangô*, orixá da justiça.

Figura 47

Figura 48

Figura 49

Figura 50

Figura 51

O cortejo do afoxé não passou pela escola sem provocar reações. O aluno vestido de *Oxóssi*, por exemplo, foi alvo de inúmeros escárnios por parte dos colegas durante toda a atividade, assim como não era raro ouvir um “coro” de “macumbeiros, macumbeiros” em volta desses alunos. Para completar o cenário de

discriminação, eles foram os únicos que fizeram a apresentação na praça de alimentação do evento, ao lado do touro mecânico e das caixas de som que abafavam a música cantada. Os demais grupos se exibiram na quadra da escola, onde o diretor divulgava as apresentações, as turmas e professores responsáveis por ela, e eram aplaudidos pelos pais.

Terminada a Lavagem da escadaria, o professor Rodrigo propôs uma votação a respeito da vontade ou não dos alunos invadirem o espaço oficial da quadra e exigirem a mesma atenção dado aos demais grupos. Os alunos imediatamente concordaram com a proposta e o grupo subiu, entrando na quadra (fig.51) e conquistando o seu espaço, uma vez que, no espaço oficial, o diretor se viu obrigado a fazer um discurso elogiando a encenação elaborada pela turma.

As experiências escolares aqui relatadas apontam algumas questões que precisam ser ressaltadas. Primeiro, qual é o espaço possível de se trabalhar a religiosidade afro-brasileira como símbolo da cultura afro-brasileira? Quais as consequências dessas escolhas? E quais os seus limites?

Os espaços possíveis seriam aqueles que interrompem o cotidiano da escola, como na Semana da Cultura Popular Brasileira, um evento pontual, extraordinário, e que, como alguns professores dessa escola me contaram, não tem continuidade no decorrer do ano, ele acaba no próprio dia 31 de outubro, correndo assim o risco de suspender a ordem, apenas para reforçá-la.

Essa ideia se reforça ainda mais quando lembramos do dia 20 de novembro, que segundo a Lei deve ser comemorado nas escolas, mas que é tão eventual como o Dia do Saci, lembrado em novembro para ser esquecido no restante do ano.

Cabe também uma reflexão a respeito das disciplinas nas quais a religiosidade foi trabalhada. No caso do professor Herbert Rodrigues trata-se de sociologia uma disciplina recentemente transformada em obrigatória em pelo menos uma das séries do ensino médio, ou seja, uma disciplina cujo conteúdo ainda está em construção e permite maior maleabilidade ao professor. Já no caso da professora Nádia, primeiro ano do ensino fundamental I, a prioridade é a alfabetização dos alunos e, como ela própria sugeriu, há alguma liberdade para escolha do conteúdo.

Outras séries e outras disciplinas apresentam currículos clássico fechados, definidos pela tradição que consolidou um conteúdo considerado fundamental. Nesses espaços, o professor disposto a trabalhar com a temática étnico-racial terá que adotar uma postura de desconstrução do olhar tradicional do currículo, abrindo espaço para outros conteúdos e reinterpretando antigos.

Vimos nesse capítulo que as religiões afro-brasileiras aparecem de uma

maneira geral nos cursos de formação de professores e nas salas de aulas das escolas como símbolo de uma resistência cultural da população negra.

De todas as manifestações religiosas negras, a mais mobilizada foi, sem dúvida, o candomblé, isso porque a construção de uma interpretação sobre essa religião, como vimos no primeiro capítulo, foi toda baseada numa percepção de que os terreiros, em especial os iorubas são espécies de “elo perdido” entre África e Brasil. Nesse caso, a carga de “autenticidade” que reveste o candomblé o transforma num elemento especial na construção de um discurso político-identitário de diferenciação, ajudando na mobilização da cultura como instrumento de acesso à cidadania, negada ao negro.

Percebe-se, então, um transbordamento dos discursos de legitimidade do campo religioso afro-brasileiro para os cursos de formação e materiais didáticos que se expressam no tratamento privilegiado dispensado ao candomblé em relação à umbanda no momento de escolha do primeiro como *locus* fundamental da construção da experiência religiosa como símbolo de resistência negra. A umbanda, que já foi chamada de *A morte branca do feiticeiro negro* (Ortiz, 1999), ao construir seu discurso de ser a única religião genuinamente brasileira porque, assim como a nação, é fruto da miscigenação, perde espaço nesse cenário político

Quanto mais nos aproximamos da sala de aula das escolas, menor é a visibilidade das religiões e sua legitimidade como conteúdo diminui. Ora, na academia e nos movimentos sociais negros essas manifestações religiosas já se construíram como objetos legítimos de estudo ou de representação, mas na escola não.

A argumentação de um ensino público laico é o primeiro argumento mobilizado para se negar a trabalhar com esses conteúdos, embora seja intrigante que a defesa do ensino laico não se contraponha às práticas de rezar o pai-nosso antes da aula, ainda comum no ensino infantil, por exemplo, à presença de crucifixos nas paredes dessas escolas.

Quando se mobilizam as religiões afro-brasileiras no contexto do ensino de história e cultura afro-brasileira os conflitos latentes da intolerância religiosa presente no ambiente escolar tornam-se explícitos. Boicotam-se trabalhos de professores, pais vão às escolas reclamar, há tensões no interior do corpo docente, entre outros.

Esse conflito é tão forte, que inúmeras vezes foi apontado como um dos principais impedimentos para o trabalho com a cultura afro-brasileira na escola, pois não deixa de ser interessante observar como o imaginário desses atores está impregnado por uma ideia de que tambor, música, conta e cores sempre remetem ao contexto religioso.

As práticas observadas que tentam driblar a resistência recorrem frequentemente à apresentação dos elementos religiosos a partir de uma abordagem mitológica, talvez porque, nesta chave, a religião passe a ser mais explicitamente cultura, e a abordagem de outras mitologias, como a grega, já popularizaram esse tipo de tratamento em ambiente escolar.

Observar como esses professores apreendem os conteúdos apresentados nas formações é bastante revelador de outro conflito. Muitas vezes, como já foi mencionado, os responsáveis pelos cursos não estão próximos da realidade cotidiana da educação básica no Brasil, e o desconhecimento acentuado a respeito da história e cultura do negro acarreta uma preocupação excessiva com o conteúdo a ser passado o que atrapalha o aprofundamento das discussões, além da dificuldade que esses cursos apresentaram em estabelecer relações entre os conteúdos que apresentam e o currículo escolar básico.

Talvez uma das principais consequências disso, seja uma apresentação essencializadora da cultura e da identidade negra, levando a que se pense pouco nos processos de construção dessas identidades e mais nos elementos mobilizados para externá-la. Nesse momento é que se esbarra no perigo de, ao tentar valorizar a diversidade, acabar fixando-a, perdendo-se, assim, o seu potencial de questionar a desigualdade e os preconceitos existentes na sociedade, motivos que levaram a elaboração da Lei 10.639 e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura africana e Afro-brasileira e reeducação das relações étnico-raciais* de 2004.

Considerações Finais

A escola nacional, pública e laica é herdeira do projeto iluminista e carrega consigo o ideal de igualdade. Talvez, por isso, todo educador encontrado nesta pesquisa, assim como a sociedade brasileira que se pensa ou se quer democrática, acredita neste princípio, no tratamento igual dado aos sujeitos, como cidadãos.

Mas como fica esse cidadão genérico, igual, quando a valorização das diferenças e a luta pelo reconhecimento da diversidade passam a serem valores que parte dessa mesma sociedade começa a reconhecer e reivindicar?

A Lei 10.639, nesse contexto, vem com uma proposta que coloca em xeque o valor deste tipo de igualdade ao pedir que trate os diferentes na medida em que se diferenciam e, a partir daí, crie-se uma igualdade que não seja apenas no plano formal dos direitos, mas que se entenda os processos político-culturais que transformam essa diferença em desigualdade e desrespeito à diversidade.

Os educadores pensam a igualdade sem reconhecer a diversidade que têm na sala de aula e isso vira um problema porque a gente [quando trata das Diretrizes Curriculares] fala de diferenças a partir de matrizes culturais que de fato há, fala da diversidade na convivência. Os professores entendem que eles tratam todos iguais e a gente pede que sejam tratadas as diferenças em termos de conteúdos

A fala de Malachias explicita bem o desafio que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira impõe à escola como instituição e aos professores como sujeitos que se veem posto num processo que lhes obriga a repensar a visão de mundo a partir da qual construíram suas práticas.

Mudar o entendimento a respeito dos conceitos de igualdade, diversidade e diferença, entendê-los sob a ótica dos processos políticos e identitários que os constroem, sem escorregar para a postura equivocada da simples necessidade de se tolerar o diverso, é o desafio que a pedagogia que se propõe pensar criticamente o multiculturalismo enfrenta, como já apontamos no primeiro capítulo.

Uma lei e uma política pública de educação não se faz “da noite para o dia”, esta pesquisa se deparou, a todo momento, com o desafio de entender em que

medida a Lei 10.639 era “para inglês ver” e em que medida ela realmente se efetivava. E isto nos levou a procurá-la nos mais variados planos, partindo do formal, Leis, decretos, diretrizes, orientações curriculares, ao mais prático que foram as salas de aula.

Não deixa de ser interessante que nessa busca achamos o encontro de dois universos fundamentais no processo de implantação da lei, o dos idealizadores, formuladores e pensadores do que seria essa nova educação das relações étnicas raciais, e o dos professores, futuros agentes dessa proposta na escola.

Nesse sentido, acompanhar os cursos de formação foi muito importante. Foi nestas salas de aula, com a interação entre professores, portanto detentores de um “certo poder” e “certo saber”, embora assimétricos, que as tensões entre os elaboradores do projeto e seus executores se manifestavam.

Nesta sala de aula específica, emergiu a resistência em reformular o conceito de igualdade e diferença, neste espaço que surgiu a necessidade de se conquistar o professor e sensibilizá-lo para uma causa, sempre correndo-se o risco de ser interpretado como “acusador”, ou “aquele que está dizendo que sou racista”.

Além disso, foi nesta sala de aula que se explicitou a tensão entre uma escolarização que ainda se pauta numa “visão conteudista” e um projeto educacional, presente nos instrumentos formais desta escola como os PCNs, as diretrizes curriculares entre outro, que pensam o processo educacional como desenvolvimento de habilidades e competências nos quais os conteúdos são suporte para o desenvolvimento dessas últimas. Isso ficou muito claro quando os formadores vinham com uma proposta de reflexão e de desconstrução de valores e a plateia de professores mostrava-se inquieta e ávida por “fórmulas” para a aplicação dos conteúdos que acreditavam serem futuramente cobrados de seus alunos em provas como o vestibular ou o SARESP.

No tocante ao foco desta pesquisa, as religiões afro-brasileiras, ficou muito claro o papel que esta ocupam no ensino de história e cultura africana e afro-brasileiras. Como símbolos de resistência cultural, elementos dessas religiosidades são mobilizados em livros, materiais didáticos, práticas escolares e no discurso de formadores e educadores.

Ao se decretar uma Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira foi preciso buscar os conteúdos dessa história, seus símbolos. Nesse cenário, as religiões afro-brasileiras migram para o ambiente escolar como conteúdos de uma herança africana porque em suas constituições históricas, no interior do campo religioso brasileiro, acionaram discursos legitimadores de suas práticas que tocavam a questão identitária, o candomblé

como “a África que sobreviveu no Brasil”, e a umbanda “como a expressão religiosa da nação imaginada”.

Esse processo de migração, como vimos, não é tranquilo, pelo contrário, acrescenta ao preconceito étnico-racial o elemento de intolerância religiosa, e carrega para a escola os conflitos existentes nesse campo religioso, como as disputas de “pureza” entre candomblé e umbanda, por exemplo.

Vimos que, à medida que os cursos de formação se distanciam da academia, local no qual essas manifestações religiosas foram construídas como “objetos de estudo” legítimos e símbolos culturais, aumentava-se as dificuldades em trabalhar com esses conteúdos e a intolerância ia se tornando mais explícita, até o ponto de ser apontada como um dos entraves para a efetiva abordagem da temática étnico-cultural nas escolas, visto que vários símbolos da cultura afro-brasileiras estão associados, no imaginário de educadores, alunos e pais, ao candomblé e à umbanda, entendidos como macumba, ou seja, com toda carga negativa que esse termo carrega.

Quando nas práticas, fossem elas nos cursos de formação ou nas escolas, encontramos abordagens que conseguiam superar a resistência inicial, percebemos que de uma maneira geral, a mobilização desses símbolos religiosos, como símbolos étnicos, não tem conseguido, de maneira efetiva, promover transformações na representação hegemônica sobre o negro. Elas têm caminhado muito mais no sentido de essencialização de identidade afro-brasileira, do que promover uma reflexão dos processos políticos de sua construção.

Acredita-se que isso ocorre porque a escola ainda se apresenta como espaço de reprodução da representação do Brasil como um “cadinho de raças”, e ainda que ela incorpore a discussão sobre o racismo e os novos conteúdos impostos pela Lei, ela o faz essencializando a ideia de cultura negra e a recolocando nos seus locais tradicionais de expressão, o do exótico ou do lúdico. Não é por acaso, que dessa Lei emerge, na maioria das vezes, uma abordagem eventual da temática étnico-racial, concentrada naquilo que chamamos de “pedagogia do evento”.

A questão que se coloca a partir disso é: a Lei impôs a aplicação de um conteúdo que aborda a construção da identidade afro-brasileira, no processo pós-legislativo, ou seja, na implantação da Lei percebe-se a construção de uma abordagem que prioriza o conceito de Africanidade nessa construção de identidade. Mas esse conceito, entendido como síntese da cosmovisão africana no Brasil, ao abarcar os valores civilizatórios como oralidade, ancestralidade, circularidade entre outros, esbarra perigosamente na essencialização da identidade negra, correndo-se o risco de perder o potencial que uma abordagem mais destotalizante da identidade

tem de desconstruir os processos que naturalizam as diferenças e as coloca em um plano hierárquico.

A pesquisa debruçou sobre um processo, a Lei 10.639 foi promulgada há apenas oito anos. Inicialmente, parecia que sua implantação estava excessivamente dependente da vontade individual de cada educador, e a elaboração do Plano Nacional de Implementação da Lei veio corroborar essa ideia, na medida em que as ações propostas visam uma aplicação mais institucionalizada da Lei.

De 2010 até meados de 2011, percebemos uma mobilização significativa no sentido desta institucionalização, os PNLDs estão aí na tentativa de incluir a temática étnico-racial na grade curricular anual, fugindo de práticas eventuais, assim como, o oferecimento de formação de professores de maneira mais institucionalizado, como são as iniciativas do Centro Paula Souza e da SMESP, descritas no terceiro capítulo.

Não nos coube, nesta pesquisa, afirmar ou negar que a “Lei pegou”, ela está em processo. Nesse sentido, apontamos os caminhos que tem percorrido, os desafios e perigos que tem enfrentado como política pública educacional que visa o combate ao racismo e a reformulação da educação nacional via reflexão a respeito das relações étnico-raciais.

Referências

Fontes Bibliográfica

- ADINOLFI, Maria Paula F. *A África é aqui representações da África em experiência educacionais contra-hegemônicas da Bahia*. São Paulo: FFLCH/USP (mimeo) Dissertação de mestrado, 2004.
- AGIER, Michel. "Exu e o Diabo em ruas de carnaval: as identidades negras em questão (Brasil, Colômbia)". In: BIRMAN, Patrícia (org). *Religião e Espaço Público*. São Paulo: Attar, 2003.
- ALMEIDA, Ronaldo. "Dez anos do 'Chute na Santa': a intolerância com a diferença". In: SILVA, V. G. da. (org). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007.
- ALVES, J. A. Lindgren. "A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos". In: *Revista Brasileira de Políticas Internacionais*, nº 45 (2), 2002, PP. 189-223.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMARAL, Rita. *Povo-de-santo, povo-de-festa: o estilo de vida dos adeptos do candomblé paulista*. São Paulo: FFLCH/USP (mimeo) Dissertação de Mestrado, 1992.
- _____. *Xirê! O modo de crer e de viver no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- AMARAL, Rita e SILVA, Vagner Gonçalves da. "Símbolos da herança africana. Por que candomblé. In: SCHWARCZ, Lilia & REIS, Letícia (orgs.)- *Negras Imagens. Ensaio sobre escravidão e cultura*. São Paulo: Edusp e Estação Ciência, pp.195-209, 1996.
- _____. "Foi conta para todo canto: As religiões afro-brasileiras nas letras do repertório musical popular brasileiro. In: *Afro-Ásia*, Salvador, UFBA, n. 34, pp 189-235, 2006a. Disponível em: www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia34_pp189_235_Amaral_Vagner.pdf
- _____. "Religiões afro-brasileiras e cultura nacional: uma etnografia em hipermídia". In: *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luis, vol. 3, nº6, julho a dezembro de 2006b.
- AMORIM, Roseane Maria de. "As políticas de Ações Afirmativas e a implementação da lei 10.639/03 no cenário educacional brasileiro: (Des) Encontros e Acertos no cotidiano escolar". In: X Encontro Nacional de História Oral – testemunhos histórico e político. Recife, 26 a 30 de abril de 2010.
- ANTONIO, Luiz. *Minhas Contas*. São Paulo: Cosac Nayfi, 2008.
- AQUINO, Júlio Groppa (org). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- ARRUDA, Jorge. *Africanidade e Afrobrasilidade: implementando a lei 10.639/2003*. São Paulo: Editorial Diáspora, 2008.
- ARRUTI, José Mauricio. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: Edusc, 2006.
- AUAD, Daniela. "Igualdade e diferença nas políticas educacionais: desafio e obstáculos no processo de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08". In: LAIA, Maria Aparecida de e SILVEIRA, Maria Lucia da (orgs). *A*

- universidade e a formação para o Ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, 2010.
- AUGRAS, Monique. *O Brasil do Samba Enredo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.
- BAKKE, Rachel R. B. “Tem orixá no samba: Clara Nunes e a presença do candomblé e da umbanda na música popular brasileira”. In: *Religião & Sociedade*, v. 27, p. 85-113, 2007.
- BHABHA, Homi. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando Preconceitos*. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.
- BARTH, Fredrik. “Grupos étnicos e suas fronteiras”. In: POUTIGNAT, P. e STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo, Global, 2008.
- BEDERMAN, Gail. *Manliness and Civilization: a cultural history of gender and race in the United States 1880-1917*. Chicago, The University of Chicago Press.
- BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. João Pessoa: Editora Grafset, 2004.
- BIRMAN, Patrícia. “Imagens religiosas e projeto para o futuro”. In: BIRMAN, Patrícia (org). *Religião e Espaço Público*. São Paulo: Attar, 2003.
- BRAH, Avatar. “Diferença, diversidade e diferenciação”. In: *Cadernos Pagu* n° 26, janeiro-junho de 2006, PP 329-376.
- BRAGA, Maria Lúcia de Santana, SOUSA, Edileuza P. e PINTO, Ana Flávia M. (orgs). *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: SECAD, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas da África*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CAPELO, Maria Regina C. “Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão”. In: GUSMÃO, Neusa Maria M de (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam candomblé*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, tese de doutorado (mimeo), 2005.
- CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2006.
- CAVALCANTI, Bruno C., FERNANDES, Clara S. E BARROS, Rachel R. A. (orgs). *Kulé Kulé: religiões afro-brasileiras*. Maceió: Ed UFAL, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAVES, Rita; SECCO, Carmen e MACÊDO, Tânia. *Brasil/África: como se o mar fosse mentira*. Maputo: Imprensa Universitária UEM, 2003.
- COELHO, Nelly Novaes e SANTANA, Juliana S. Loyola. “A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo”. Disponível em <www.ecoar.org.br/avaliando2/downloads/EA6-Literatura.doc>, consultado em 29/03/2008.
- CORREIA, Mariza. *As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo*. Belo

- Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- CRAPANZANO, Vincent. "Marriage". In: *Waiting: the whites of South Africa*. Randon House, 1985.
- CRUZ, Robson Rogério. "Macumba na sala de aula: dilemas e desafios do ensino de 'cultura negra' entre educadores evangélicos". Paper apresentado na 26ª Reunião Brasileira de antropologia, Porto Seguro, 01 a 04 de junho de 2008.
- DaMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997
- DANTAS, Beatriz Góis. *Vovó nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DAVIES, Nicholas. "Livro didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de história?". Disponível em:
<www.uff.br/feuff.departamentos/docs_politica_mural/livro_didatico.doc>
- DICKIE, Maria Amélia e LUI, Janayna de Alencar. "O ensino religioso e a interpretação da lei". In: *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 13, nº27, PP. 237-252, janeiro a junho de 2007.
- FELIPE, Delton Aparecido e TERUYA, Teresa Kazuko. "Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação Básica: desafios e possibilidades". In: Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e práticas educativas". Arq Mudi. 2007; 11 (Supl.2).
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Vol.1 e Vol.2, São Paulo: Editora Globo, 2008.
- FISCHMANN, Roseli. "Estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa no Brasil". In: Seminário de Direitos Humanos no século XXI, 10 e 11 de setembro de 1998, Rio de Janeiro. Disponível em:<www.mre.gov.br/ipri>
- FONSECA, Dagoberto José. "História da África e Afro-Brasileira na sala de aula". In: SÃO PAULO. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- _____. *Vovó Nana vai à escola*. São Paulo: FTD: 2009.
- _____. *Políticas Públicas e Ações Afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- _____. "Diversidade e Educação". In: *Marco Conceitual – A cor da Cultura*, s/d. disponível em : <www.cordacultura.org.br>, consultado em 16/07/2008.
- FONSECA, Maria Cecília L. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mocambos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- _____. *Casa Grande e Sanzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- FRENCH, Jan Hoffman. 2009. *Legalizing Identities: becoming Black or indian in Brazil's northeast*. University of North Carolina Press.
- FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FRY, Peter e MAGGIE, Ivone. "Apresentação". In: *O animismo fetichista dos negros baiano*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2006.
- FRY, Peter, MAGGIE, Yvonne, MAIO, Marcos, MONTEIRO, Simone e Santos, Ricardo V. *Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GOÉS, José Roberto Pinto de. "O racismo vira lei". In: FRY, Peter, MAGGIE, Yvonne, MAIO, Marcos, MONTEIRO, Simone e Santos, Ricardo V. *Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GOMES, Antonio Luis. "Divisões da fé: as diferenças religiosas na escola". In:

- AQUINO, Júlio Groppa (org). *Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Editora Summus, 1998.
- GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão". In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- _____. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. In: BEAUCHAMP, Sandra D. P. e NASCIMENTO, Aricélia R. do. *Coleção Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. "Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação". In: PAULA, Marilene de, HERINGER, Rosana. *Caminhos Convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Henrich Böll Stiftung/ActionAid, 2009.
- GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (orgs). *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GRIN, Monica. "A celebração oficial da nova diversidade no Brasil". In: *Revista da USP*. nº68, 2005-2006, dezembro, janeiro e fevereiro.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2007: História: séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2006.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2008: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2007.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2008: Geografia: séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2007.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2010: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2009.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2011:Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2011.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2011.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012:Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2011.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012:Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2011.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo e HUNTLEY, Lynn (orgs). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUIMBELL, Emerson. "O 'chute na santa': blasfêmia e pluralismo religioso no Brasil". In: BIRMAN, Patrícia (org). *Religião e Espaço Público*. São Paulo, Attar, 2003.
- GUSMÃO, Neusa Maria M. de. "O desafio da diversidade na escola". In: GUSMÃO, Neusa Maria M de (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.
- _____. "Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade".

- In: *Revista Pro-Posições*, Vol. 19, n° 3 (57), setembro-dezembro de 2008.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2006.
- _____. "Quem precisa de identidade?". In: SILVA, T. T. Da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- _____. "A questão da identidade cultural". In: *Textos Didáticos*. Campinas: IFCH/Unicamp, n° 18, junho de 2003.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____ e SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio, 1988.
- HEYWOOD, Linda. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.
- HERINGER, Rosana. "Desigualdades raciais na educação e ação afirmativa no Brasil". In: LAIA, Maria Aparecida de e SILVEIRA, Maria Lucia da (orgs). *A universidade e a formação para o Ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, 2010.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo : Editora Unesp, 2006.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- LAIA, Maria Aparecida de e SILVEIRA, Maria Lucia da (orgs). *A universidade e a formação para o Ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, 2010.
- LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em sociedades negro-africanas. In: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, 18-19 (1).103- 118, 1995/1996.
- LIMA, Heloisa Pires. *Histórias de Preta*. São Paulo : Companhia das Letrinhas : 2007.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. "Ensino de historia da África no Brasil : caminhos e descaminhos de uma luta contra o racismo velado" .In : *Revista Novas Ideias*, Recife, vol. 1, n°1, pp 53-74, Janeiro-junho de 2008.
- LODY, Raul. "Beleza e identidade: sobre os patrimônios afrodescendentes". In: SABERES E FAZERES. "Modos de ver",. Vol.1. Brandão, Ana Paula (coord). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006
- LOPES, Nei. *Dicionário escolar afro-brasileiro*. São Paulo : Selo Negro, 2006.
- _____. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo : Barsa Planeta, 2008.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2004.
- MAILLET, Antoine. *Du débat politique à La salle de classe: Etude Du conflit de représentations autour de La question racial au Brésil*. Paris : Mémoire de science politique, Institut d'Etude Politiques de Paris, mimeo, 2006.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo, Contexto, 2008.
- MAGGIE, Yvonne. *Medo de Feitiço: relações entre magia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1992.
- _____. "Fetichismo, feitiço, magia e religião". In: *Fazendo Antropologia no Brasil*. ESTERCI, Neide; FRY, Peter e GOLDENBERG, Mirian (orgs). Rio de Janeiro:

- DP&A, 2001.
- _____. "Uma nova pedagogia racial". In: *Revista da USP*. nº68, 2005-2006, dezembro, janeiro e fevereiro.
- MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MAIO, Marcos Chor. "O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50". In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 14, nº41, outubro de 1999.
- MATORY, J. Lorand. *Black Atlantic Religion: tradition, transnationalism and matriarchy in the Afro-Brazilian Candomblé*. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2005.
- MCCLINTOCK, Anne. *Imperial Leather: race, gender and sexuality in the colonial contest*. New York, Routledge, 1995.
- MEC. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009.
- MEIRELLES, Mauro e SCHWEIG, Grazieli Ramos. "Para além dos muros da universidade: contribuições da antropologia para a lei 10.639/03 e Parecer 38/06 do CNE/CEB". Paper apresentado na 26ª Reunião Brasileira de antropologia, Porto Seguro, 01 a 04 de junho de 2008.
- MENEZES, Valeria. "O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar". In: *Trabalhos para Discussão*, nº147, agosto de 2002.
- MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.
- MINTZ, Sidney W. e PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. Centro de Educação e Ciências/UFSCar, tese de doutorado (mimeo), 2010.
- MONTERO, Paula. "Magia, racionalidade e sujeitos políticos". In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. nº 26, 1994.
- MOUTINHO, Laura. "A lubricidade do casal miscigenador: 'raças', mestiçagem, gênero e erotismo em autores clássicos da historiografia brasileira". In *Razão, "cor" e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais "inter-raciais" no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. "As facetas de um racismo silenciado". In: SCHWARCZ, Lília M. e QUEIROZ, Renato (orgs). *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. (org). *Superando o racismo na sala de aula*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- _____. "Algumas considerações sobre 'raça', ação afirmativa e identidade negra no Brasil; fundamentos antropológicos". In: *Revista da USP*. nº68, 2005-2006, dezembro, janeiro e fevereiro.
- _____. *Origens africanas do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Global, 2009.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma. *Para Entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global Editora, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias do. "Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões". In *Estudos Avançados*, São Paulo, v.18, n.50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142004000100019>. Acesso em: 15 de janeiro de 2008.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. "Sankofa: educação e identidade afrodescendente". In: CAVALLEIRO, Eliane (org) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando*

- nossa escola*. São Paulo: Editora Summus, 2001.
- NINA RODRIGUES, Raimundo. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.
- NOGUEIRA, Oracy. "atitude desfavorável de alguns anunciantes de São Paulo em relação aos empregados de cor. In: *Sociologia*. São Paulo, IV (1), 1942.
- _____. Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985
- OLIVEIRA, Eliane. "Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questão para debate". In: *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, nº7, dezembro de 2001.
- OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro. *História Paratodos – 1ª série Ensino Fundamental*. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. *História Paratodos – 2ª série Ensino Fundamental*. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. *História Paratodos – 3ª série Ensino Fundamental*. São Paulo: Scipione, 2004.
- _____. *História Paratodos – 4ª série Ensino Fundamental*. São Paulo: Scipione, 2004.
- ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PELLEGRINI, Marco, DIAS, Adriana Machado e GRINBERG, Keila. *Vontade de saber História, 6º ano*. São Paulo: FTD, 2009.
- _____. *Vontade de saber História, 7º ano*. São Paulo: FTD, 2009.
- _____. *Vontade de saber História, 8º ano*. São Paulo: FTD, 2009.
- _____. *Vontade de saber História, 9º ano*. São Paulo: FTD, 2009.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. "A pesquisa e o ensino de história da África a partir da lei 10.639/03". In: LAIA, Maria Aparecida de e SILVEIRA, Maria Lucia da (orgs). *A universidade e a formação para o Ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, 2010.
- PEREIRA, João Baptista Borges. 1996. "O retorno do racismo". In: SCHWARCZ, Lília M. e QUEIROZ, Renato (orgs). *Raça e diversidade*. São Paulo. Edusp.
- PORT, Mattijs Van de. Candomblé in Pink, Green and Black: re-scripting the Afro-Brazilian religious heritages in the public sphere of Salvador, Bahia. In *Social Anthropology* nº13, vol. 1, PP. 3-26, 2005.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. 1997. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo, Editora UNESP.
- PRANDI, Reginaldo. "Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, braqueamento e africanização". In: CAROSO, Carlos e BACELAR, Jéferson (orgs). *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999.
- _____. *De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião*. In *Revista USP*, São Paulo nº 46, pp. 52-65, 2000.
- _____. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Ifá, o adivinho: história dos deuses que vieram para o Brasil com os escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- _____. *Segredos Guardados: orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- QUEIROZ, Renato da Silva. "Tanto preto quanto branco, mas sobretudo pretos: homenagem a Oracy Nogueira". In: SCHWARCZ, L. e QUEIROZ, R. S. (orgs). *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manuel e BARROS, Graciete Maria

- Nascimento (coord). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- REIS, Letícia Vidor de Sousa. "A 'Aquarela do Brasil': reflexões preliminares sobre a construção nacional do samba e da capoeira". In: *Cadernos de Campo*, n.3, ano III, 1993.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2007.
- ROCHAEL, Denise. *Brasil em preto e branco*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2006.
- _____. *As raças humanas e a responsabilidade penal do Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, s/d.
- ROMANATTO, Mauro Carlos. *O Livro Didático: alcances e limites*. Disponível em: < www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc > , consultado em 13/03/2011
- ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Coleção Educação para todos, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SABERES E FAZERES. "Modos de ver". Vol.1. Brandão, Ana Paula (coord). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006
- SABERES E FAZERES. "Modos de sentir". Vol.2. Brandão, Ana Paula (coord). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006
- SABERES E FAZERES. "Modos de interagir". Vol.3. Brandão, Ana Paula (coord). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006
- SÃO PAULO. *São Paulo Educando pela diferença para a igualdade: Ensino Fundamental*. NEAB/UFSCar. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2004.
- _____. *São Paulo Educando pela diferença para a igualdade: Ensino Médio módulo I*. NEAB/UFSCar. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2004.
- _____. *São Paulo Educando pela diferença para a igualdade: Ensino Médio módulo II*. NEAB/UFSCar. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2004.
- SÃO PAULO (município). *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo II – Geografia*. São Paulo: SEME/DOT, 2007a.
- SÃO PAULO (município). *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo II – História*. São Paulo: SEME/DOT, 2007b.
- SÃO PAULO (município). *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o ensino fundamental: Ciclo I*. São Paulo: SEME/DOT, 2007c.
- SÃO PAULO (município). *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SME/DOT, 2008a.
- SÃO PAULO (município). *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008b.
- SÃO PAULO (estado). *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- SANSI, Roger. *Fetishes and monuments: Afro-Brazilian art and culture in the Twentieth Century*. New York-Oxford: Berghahn Books, 2007.
- SANSONE, Livio. *Negritude sem etnicidade*. Salvador/Rio de Janeiro, EDUFBA/Pallas, 2004.

- SANTOS, Jocélio Teles . *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: Edufba, 2005.
- SANTOS, Jocélio Teles e QUEIROZ, Delcele Mascarenhas . Vestibular com cotas: uma análise em uma instituição pública federal. *Revista USP*, São Paulo, v. 1, p. 58-75, 2006.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. São Paulo: Global, 2006.
- SANTOS, Sales Augusto. 2005. "A Lei 10.638/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro". In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.
- _____. "Dando nome às diferenças". In: SAMARA, Eni de Mesquita (org.). *Racismo & Racistas: trajetória do pensamento racista no Brasil*. São Paulo, Humanitas FFLCH-USP, 2001b.
- _____. "Nina Rodrigues e o direito penal: mestiçagem e criminalidade" In. *Revista da Faculdade de Medicina da Bahia*. (no prelo)
- SCHUVETER, Márcia Aparecida. "Leitura de imagem: religiões afro-brasileiras e educação". In: *Revista Brasileira de História das Religiões – ANPUH*. Maringá, vol. 1, nº3, 2009. Disponível em: <www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>
- SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a.
- _____. *Meu Brasil Africano, Minha África Brasileira: calendário, 2006*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006b.
- SEGATO, Rita Laura. "Cotas: por que reagimos?". In: *Revista USP*, São Paulo, v. 1, p. 58-75, 2006.
- SERRANO, Carlos e WALDMAN, Mauricio. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Aracy L. 1999. "Uma 'antropologia da educação' no Brasil". In *Olhar*, São Carlos, nº1.
- _____. e FERREIRA, Mariana K. L. 2000. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo, Global.
- _____. e GRUPIANI, Luis Donizete B. (org). 1995. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO.
- SILVA JR, Hédio. "Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil". In: SILVA, V. G. da. (org). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007.
- SILVA. Nelson Fernando Inocêncio da. 2005. "Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola". In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Educação Antirracista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG. 1999 *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro, Editora Contra Capa.
- SILVA, Paula Cristina da. 1997. "Educação pluricultural e antirracista em Salvador: algumas experiências nos anos 80 e 90". In: *Educação e os afro-brasileiros*:

- trajetórias, identidade e alternativas*. Programa a Cor da Bahia, Novos Toques.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de A. (orgs). 1997. *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos, Editora da UFSCar.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. Da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SILVA, Vagner Gonçalves. *Candomblé e Umbanda*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Orixás da Metrópole*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. "Reafricanização e sincretismo: interpretações acadêmicas e experiências religiosas". In: CAROSO, Carlos e BACELAR, Jéferson (orgs). *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999.
- _____. *O Antropólogo e sua Magia. Trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras*. São Paulo: EDUSP, 2000.
- _____. "A construção e legitimação de um campo do saber acadêmico (1900-1960)" In: *Revista da USP*, n° 55, p.82-111, setembro/novembro, 2002.
- _____. "Prefácio ou notícias de uma guerra nada particular: os ataques neopentecostais às religiões afro-brasileiras e aos símbolos da herança africana no Brasil". In: SILVA, V. G. da. (org). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007a.
- _____. "Entre a Gira de Fé e Jesus de Nazaré: relações socioestruturais entre neopentecostalismo religiões afro-brasileiras". In: SILVA, V. G. da. (org). *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2007b.
- _____ & AMARAL, Rita. *Religiões afro-brasileiras e Cultura Nacional*. Relatório de Pesquisa. São Paulo, FAPESP, (mimeo), 2000.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. "Avaliação do Programa A cor da Cultura". Relatório de Avaliação, mimeo, 2009. Disponível em PDF no endereço <www.acordacultura.org.br>, acessado em dezembro de 2010.
- SIQUEIRA, José Jorge. "Os Congressos Afro-brasileiros de 1934 e 1937 face ao I Congresso Negro Brasileiro de 1950: rupturas e impasses". In: *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, Vol. 10, n° 21, julho a dezembro de 2005.
- SOUSA, Romilson da Silva. "Ações afirmativas e a lei 10.639: elementos para outra cultura educacional. In: LAIA, Maria Aparecida de e SILVEIRA, Maria Lucia da (orgs). *A universidade e a formação para o Ensino de história e cultura africana e indígena*. São Paulo: Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, 2010.
- SOUZA, Ana Lúcia e CROSO, Camila (coord.). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003*. São Paulo, Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007
- SOUZA, Elisabeth Fernandes de. "Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais no PCNs". In: CAVALLEIRO, Eliane (org) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Editora Summus, 2001.
- SOUZA, Marina de Mello. *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2006.
- TEXEIRA, Célia Regina. "Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço". In: *Dialogia*, São Paulo, Vol. 4 pp.115-125, 2005.
- TEXEIRA, Marina Lima. "Candomblé e a [re] invenção de tradições". In: CARDOSO, Carlos e BACELAR, Jéferson (orgs). *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999.

- TRAJANO FILHO, Wilson. "História da África- Para quê?". In: FRY, Peter, MAGGIE, Yvonne, MAIO, Marcos, MONTEIRO, Simone e Santos, Ricardo V. *Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. "Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural". In: GUSMÃO, Neusa Maria M de (org). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.
- VERGER, Pierre. *Fluxos e refluxos: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de todos os santos dos séculos XVII a XIX*. Salvador: Corrupio, 2002.
- _____. *Lendas africanas dos Orixás*. Salvador: Corrupio, 2009.
- VIANNA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.
- XAVIER, Giseli P. de Moura e CANEN, Ana. "Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro". In: *Revista Pro-Posições*, Vol. 19, nº 3 (57), setembro-dezembro de 2008.
- WAFER, Jim e SANTANA, Hédimo Rodrigues. "África in Brazil: cultural politics and the candomblé religion". In: *Folklore Fórum*, nº23,1/2, 1990.
- WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- WILLIAMS, P. *Culture wars in Brazil: the first Vargas regime 1930-1945*. Duke University Press, 2001.
- WOODWARD, Kathryn. "Identidade e diferença: uma introdução Teórica e conceitual". In: SILVA, T. T. Da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- YOUNG, Robert. *Desejo Colonial*. São Paulo, Perspectiva, 2005.

Jornais e Periódicos Consultados

- Brasil de Fato. "Estudar a África pode combater o Racismo". 18 a 24 de novembro de 2004, p.12
- Folha de São Paulo. Marcos Strecker. "A revanche natural: entrevista com Yvone Maggie". 1 de abril de 2007, Caderno Mais!, p.4
- Folha de São Paulo. "Diferenças essenciais: entrevista com Luiz Mott". 1 de abril de 2007, Caderno Mais!, p.5
- Folha de São Paulo. "Expressão infeliz: entrevista com José Vicente". 1 de abril de 2007, Caderno Mais!, p.5
- Folha de São Paulo. Especial: Religião. 6 de maio de 2007.
- O Estado de São Paulo. ARRUDA, Roldão. "Igualdade racial: intelectuais fazem livro contra política de cotas". 6 de maio de 2007, Caderno Nacional, p. A13
- Folha de São Paulo. RIBEIRO, Matilde Ribeiro. "Valorizar a diversidade estimula a inclusão". 14 de outubro de 2007, Tendências e Debates, p. A3
- Folha de São Paulo. MOURA, Flávio. "Preto Básico". 16 de dezembro de 2007, Caderno Mais!, p.4
- Folha de São Paulo. "O Cérebro não tem cor". 16 de dezembro de 2007, Caderno Mais!, p.7
- Folha de São Paulo. SCOLESE, Eduardo. "País terá mais negros que brancos neste ano". 14 de maio de 2008, Cotidiano, p.C1
- Folha de São Paulo. PINHO, Ângela. "Projeto de cotas tramita há 4 anos na Câmara". 14 de maio de 2008, Cotidiano, p.C3
- Folha de São Paulo. "Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas". 14 de maio de 2008, Cotidiano, p.C5
- Folha de São Paulo. "Colégios ignoram lei que obriga ensino de cultura afro". 27 de outubro de 2008, Cotidiano, p.C5
- Folha de São Paulo. Especial; Racismo. 23 de novembro de 2008.

Folha de São Paulo. DEFOURNY, Vincent. “Superação de um mito via educação”. 13 de novembro de 2009, Tendências e Debates, p. A3

Folha de São Paulo. SISTO, Celso. “Contos africanos: as histórias de nossa ‘vizinha’ além-mar são cheias de imaginação”. Folhinha, p. 4+

Folha de São Paulo. COELHO, Marcelo. “Ensaio”. 14 de novembro de 2010, Caderno Ilustríssima, p.3

Folha de São Paulo. CANCIAN, Natália. “Londrina vai recolher livro tido como racista”. 9 de julho de 2011, Cotidiano, p.C8

Fontes digitais consultadas

www.acordacultura.org.br/noticia-17-03-2011, consultado em maio de 2011

www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ consultado em 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011

www.acordacultura.org.br consultado em 2008, 2009, 2010 e 2011

portal.mec.gov.br consultado em 2007, 2008, 2009, 2010, 2011

www.educarparaaigualdadeetnicoracial.ning.com consultado em 2009, 2010 e 2011

www.justica.sp.gov.br/downadc/decreto_48328_afrodescendentes.pdf consultado em outubro de 2007

www.paginas.terra.com.br/esporte/grupocativeiro/ consultado em 15/03/2008

www.tvcultura.com.br/aloescola/estudosbrasileros/povobrasileiro/index.htm consultado em julho de 2008

www.nossosaopaulo.com.br/Reg_12/Reg12_VarzeaPaulista.htm consultado em agosto de 2008

www.goethe.de/ins/br/sap/acv/soz/2008/pt3059441v.htm consultado em outubro de 2008

www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2710200813.htm consultado em novembro de 2008

www.funep.org.br/portal/index.php#quem_somos.html consultado em janeiro de 2009

www.sistemas2.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=2 consultado em março de 2009

www.sistemas2.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLH0426&verdis=2 consultado em março de 2009

www.tvescola.mec.gov.br/ consultado em junho de 2009

www.palmares.gov.br/?author=0 consultado em agosto de 2009

www.correiodobrasil.com.br/lula-namibia-nem-parece-a-africa/34514 consultado em setembro de 2009

www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf consultado em setembro de 2010

www.unidadenadiversidade.org.br/ consultado em outubro de 2010

www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc, consultado em janeiro de 2011

www.crmariocovas.sp.gov.br, consultado em abril de 2011

www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/5291/professores-do-brasil-ganham-pouco-e-tem-formacao-deficiente/ consultado em maio de 2011

www.udemo.org.br/Leituras_348.htm consultado em maio de 2011

www.isal.com.br/index.php/component/content/article/43-news-isal/185-formacao-deficiente-de-professores consultado em maio de 2011

www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po1105201105.htm consultado em maio de 2011

www.ceert.org.br/versaoSWF-PremioEducarLIVROvirtual.html consultado em junho de 2011

Anexos

LANÇAMENTO

C O L E Ç Ã O

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA

Auditório do Tucarena • Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
6 de abril de 2011 • São Paulo (SP) • Horário: 9h

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

Ministério
da Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

IECAFRO/PUC-SP
Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS

USP

PROGRAMAÇÃO

08h30 – **Recepção**

09h00 – **Sessão solene de lançamento da Coleção História Geral da África**

Representante da UNESCO no Brasil
Ministério da Educação
Ministério da Cultura
Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
Universidade Federal de São Carlos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade de São Paulo
Consul Geral da África do Sul

10h15 – **História Geral da África: fonte multidisciplinar de conhecimentos sobre a África**

Kabengele Munanga – Professor Titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, Diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo

Fernando Albuquerque – Professor da Universidade de São Paulo, Pesquisador da Coleção da UNESCO História Geral da África

Doulaye Konate – Presidente da Associação de Historiadores Africanos e coordenador da revisão de conteúdo da Coleção História Geral da África (a confirmar)

Comentários: Valter Roberto Silvério, Coordenador técnico da Edição em Português da Coleção da UNESCO História Geral da África e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos

Coordenação: Paulino de Jesus Cardoso, Pró-Reitor de Extensão Cultura e Comunidade, Vice-presidente da Associação Brasileira de pesquisadores negros
Debate

12h15 – **Almoço**

14h00 – **África e diáspora: formação de profissionais e produção de materiais pedagógicos**

Petronilha Gonçalves da Silva – Relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004, professora da Universidade Federal de São Carlos

Fulvia Rosemberg – Professora Titular em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Coordenadora do Programa Bolsa no Brasil da Fundação Ford

Maria Aparecida Silva Bento – Diretora do Centro de Estudos de Desigualdades Raciais

Jean-Michel Tali – Membro do comitê científico para a elaboração do material pedagógico a partir da Coleção História Geral da África, professor da Universidade de Michigan.

Coordenação e Comentários: Dagoberto Fonseca, Professor de Antropologia da Universidade Estadual de São Paulo

Debate

16h00 – **História, Historiografia e a produção de saberes na África e na Diáspora**

Alberto Costa e Silva – Embaixador na Nigéria e Benin, historiador, Membro da Academia Brasileira de Letras

Ali Moussa Iye – Diretor do Departamento de Diversidade Cultural da UNESCO

Coordenação e Comentários: Acácio Sidney Almeida, Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Muryatan Barbosa – Doutorando em História Social, Membro do Núcleo de África, Colonialidade e Cultura Política (NACP-DH-USP)

Debate

Download gratuito em www.unesco.org.br/colecao_hga • www.mec.gov.br/publicacoes