



UNIVERSIDADE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA-UNILAB

INSTITUTO DE HUMANIDADE E LETRAS - IHL
BACHARELADO EM HUMANIDADES

LUÍS FILIPE SÁ PEREIRA

RESULTADOS E DIFICULDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA
DA ÁFRICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ACARAPE, CEARÁ (2013-
2016)

REDENÇÃO – CE
2016

UNIVERSIDADE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA-UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADE E LETRAS - IHL
BACHARELADO EM HUMANIDADES

LUÍS FILIPE SÁ PEREIRA

RESULTADOS E DIFICULDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA
DA ÁFRICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ACARAPE, CEARÁ (2013-
2016)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Bacharelado em Humanidades da
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como
requisito necessário para a obtenção do título de
Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Edson Borges

Aprovada em 23 de Novembro de 2016

**Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
Diretoria do Sistema Integrado de Bibliotecas da Unilab (DSIBIUNI)
Biblioteca Setorial Campus Liberdade - BSCL
Catalogação na fonte**

Bibliotecário: Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1219

-
1. Pereira, Luís Filipe Sá.
 2. P496r
 3. Resultados e dificuldades da implementação do ensino de História da África nas escolas públicas do município de Acarape, Ceará (2013-2016). / Luís Filipe Sá Pereira. – Redenção, 2016.
 - 4.
 5. 68 f.: il.; 30 cm.

Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Orientador: Prof. Dr. Edson Borges.
Inclui referências.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Título.

CDD 344.81077

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Edson Borges

Examinadora: Prof^a Dr^a Artemisa Odila Cande Monteiro

Examinador: Prof. Dr. Itacir Marques da Luz

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais
FCP - Fundação Cultural Palmares
FNB - Frente Negra Brasileira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MNU - Movimento Negro Unificado
MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
ONG – Organização Não Governamental
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PrepCon - Conferência Preparatória
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PROINST - Pró-Reitoria de Relações Institucionais
TCC - Trabalho de Conclusão do Curso
TEM - Teatro Experimental do Negro
UCHC - União Cultural dos Homens de Cor
UDN - União Democrática Nacional
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UHC - União dos Homens de Cor
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Quintino Pereira e, em especial, à minha querida mãe Maria Margarida Fernades de Sá, *in memorian*, mas que permanece viva no meu coração.

E também ao meu orientador Prof. Dr. Edson Borges.

AGRADECIMENTO

Os meus profundos agradecimentos vão para Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) que é a instituição que me formou e me tornou um homem com o modo de pensar diferente e aos respectivos/as professores/as do Curso de Bacharelado em Humanidades, que me ajudaram com entusiasmo, dedicação e muita paciência e que forneceram materiais de apoios para a elaboração de deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os meus agradecimentos vão para o meu ilustre orientador, Prof. Dr. Edson Borges que, desde os primeiros momentos da minha chegada ao Brasil e, sobretudo no segundo trimestre na Unilab me acolheu com muita paciência, vontade, dedicação para que eu possa conseguir ser o homem que um dia desejei ser. Os meus agradecimentos estendem-se ainda a outros professores que me ajudaram e me apoiaram com palavras, como Prof. Dr. José Weyne e o Prof. Dr. Fábio Baqueiro.

Sem se esquecer da minha querida mãe Maria Margarida Fernandes de Sá que não se encontra mais nesse mundo e, ao meu estimado pai Quintino Pereira que, desde o meu primeiro dia nesse mundo me ajudaram e me educaram bastante para que possa tornar o homem que eu sou hoje. Os meus agradecimentos também se estendem para o meu irmão Jesuíno Albino, e para as minhas queridas irmãs (Dalma Dulcelina Sá Pereira e Filipa Folque Sá Pereira) e para toda a minha “Família”. Quero terminar agradecendo aos meus amigos/as que sempre estiveram do meu lado (Momento Lima, Braima João Fernandes da Silva, Daniele Cristina Muniz, Farã Vaz, Robna da Costa Ferreira, Daniel Silvestre Sanha, Nanínquio Luís Baiá, Saido Balde, Barnabé Augusto Có, entre outros).

EPIÍGRAFE

“Falar dos africanos e dos afrodescendentes não mais como escravizados, e sim mostrar as suas culturas e como contribuíram para a formação da sociedade brasileira, isso sim é o reconhecimento”.

(Luís Filipe Sá Pereira)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso pesquisou os resultados e as dificuldades de implementação do ensino da história da África nas escolas públicas do município de Acarape, Ceará (2013-2016). Apresentamos algumas ações de personalidades e movimentos negros que lutaram desde o período pós-escravista até à atualidade contra as desigualdades raciais na sociedade brasileira. Conquistaram políticas públicas a favor da população negra do Brasil, entre as quais destacamos a Lei 10.639/2003. Portanto, após 10 anos de sua implantação pesquisamos os resultados alcançados e as dificuldades encontradas no município de Acarape, município do estado do Ceará. Metodologicamente, realizamos análises dos livros didáticos e pedagógicos, “observações não participantes”, entrevistas com alunos/as, entrevistas com diretores/as e professores/as das escolas municipais.

Palavras-chave: Movimentos Negros; Políticas Públicas; Lei 10.639/2003; Ensino de História da África; Acarape (Ceará).

ABSTRACT: This work of the Course Conclusion investigated the results and difficulties of the implementation of the teaching of African history in public schools in the municipality of Acarape, Ceará (2013-2016). We present some actions of black personalities and movements that have fought from the post-slave period up to the present day against racial inequalities in Brazilian society. They conquered public policies in favor of the black population of Brazil, among which, we highlight the Law 10.639 / 2003. Therefore, after 10 years of its implantation, we investigated the results achieved and the difficulties found in the municipality of Acarape, municipality of the state of Ceará. Methodologically, we carried out analyzes of didactic and pedagogical books, "non-participating observations", interviews with students, interviews with directors and teachers of this municipal schools.

Key-words: Black Movements; Public policy; Law 10.639 / 2003; African History Teaching; Acarape (Ceará).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – OS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL	
1. As entidades do movimento negro brasileiro e a educação: percursos, dificuldades e conquistas.....	16
1.1. Primeira Fase: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937).....	18
1.2. Segunda Fase: da Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964).....	22
1.3. Terceira Fase: do início do processo de redemocratização à Nova República (1978-2000).....	26
1.4. Quarta Fase: uma hipótese interpretativa (2000).....	35
CAPÍTULO II – A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEI 10.639/2003	
2. Políticas Públicas e Educação.....	41
2.1. A LEI 10.639/2003: resultados, desafios e perspectivas.....	45
CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO: O MUNICÍPIO DE ACARAPE (CEARÁ)	
3.1. Análise dos livros didáticos e pedagógicos.....	56
3.2. Apresentação e análise das entrevistas realizadas com alunos/as.....	58
3.3. Apresentação e análise das entrevistas realizadas com professores/as.....	64
Conclusão.....	80

Introdução

O objetivo desta pesquisa é analisar os resultados e as dificuldades da implementação do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas do município de Acarape, no Ceará (2013-2016). Especificamente, analisaremos a Lei 10.639/03, que exige a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio brasileiro. Pretendemos entender o que é a Lei 10.639/03; por que foi implementada; como foi implementada; e, principalmente, quais as dificuldades e os resultados alcançados passados mais de dez anos da implementação da mesma.

Em 11 de março de 2015 encontrei-me com meu orientador Prof. Dr. Edson Borges na Pró-Reitoria de Relações Institucionais (Proinst) na Unidade Zumbi dos Palmares. Discutimos vários assuntos sobre o tema do TCC, além da metodologia e, por último, decidimos que deveríamos pesquisar os resultados e as dificuldades da implementação do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas Escolas Públicas do Município de Baturité, no Ceará, entre 2013 e 2016.

O Prof. Edson Borges e eu decidimos que deveria fazer entrevistas com um número determinado de estudantes, professores/as e diretores/as das escolas, e analisar os conteúdos sobre a história da África presentes nos livros didáticos utilizados nas salas de aula. Também deveria acompanhar as aulas sobre aquele conteúdo, para fazer anotações sobre a metodologia e os recursos didáticos utilizados por professores/as e o grau de interesse dos estudantes. Por fim, o orientador sugeriu que eu fizesse um levantamento de vários dados que serão indispensáveis para a redação deste TCC¹.

Nós começamos o levantamento dos dados sobre o município de Baturité, situado no Estado de Ceará, em 18 de março de 2015. Fui à Secretaria da Educação de Baturité com o intuito de entregar um documento para a secretária da Educação, Sr^a Rosângela Cristina Mendonça de Castro, mas não a encontrei. Consegui entregar o documento para o diretor de

¹Os dados que o orientador pediu para levantar são esses: perguntar ao/à secretário/a da Educação se iremos ter acesso à biblioteca e aos materiais didáticos pedagógicos sobre a África; se existe um relatório sobre a aplicação e os resultados da Lei 10.639/03; quantos professores/as há na área de História; quantos diretores/as e quem são; existem quantos alunos/as; quantos alunos/as eram negros/as, brancos/as, amarelos/as, pardos/as; quantas escolas existem no município e quantas ficam no centro, na periferia e na zona rural.

Ensino, Srº Evandro Clementino Ferreira e ele me prometeu dar resposta até 23 de março de 2015.

No dia 23 de março 2015 fui de novo para a Secretaria da Educação com o objetivo de obter a seguinte resposta: a autorização assinada pela secretária da Educação para eu ir a qualquer escola da rede municipal de Baturité e obter informações necessárias junto aos diretores/as, coordenadores/as, professores/as e alunos/as; a autorização também deveria permitir o acesso a documentos, relatórios e livros.

Em 26 de março de 2015 cheguei à Secretaria de Educação de Baturité para receber os dados solicitados ao Sr. Evandro, mas ele disse que estava trabalhando ainda no processo e que as informações que havia pedido eram muito volumosas e que não foi possível recolher tudo até aquele preciso momento. Portanto, pediu para voltar ou esperar até 30 de março de 2015 e que enviaria o documento para mim através do meu e-mail. Mas, no dia prometido, não havia nenhuma resposta em minha conta do e-mail.

No dia 31 de março, telefonei para o Sr. Evandro logo pela manhã e ele disse que enviaria os dados no mesmo dia; mas não os enviou. Na manhã do dia seguinte (01/04/2015), ele me enviou a maioria das respostas que pedi e no mesmo dia fui até Baturité para falar com ele. Na secretaria, me deu uma carta contendo os nomes de todos os professores/as de História, as séries desses professores/as e as escolas que lecionavam.

A primeira escola que visitei, localizada no centro do município de Baturité, foi a Domingos Sálvio, uma escola de ensino fundamental. Fui recebido pela coordenadora, Sámia Rochelly Saraiva Ferreira. Conversamos sobre o trabalho, ou seja, o que pretendemos pesquisar e ela concordou em nos ajudar e se mostrou interessada no tema. No mesmo dia, fui até à zona rural para ver outras escolas, mas constatei que eram muito longe, de modo que a longa distância dificultaria muito a nossa pesquisa. Outra dificuldade constatada foi o custo da passagem, ou seja, o dinheiro que deveria ser gasto para pagar transporte rodoviário durante o longo tempo que duraria a nossa pesquisa.

Todos esses fatores me fizeram pensar muito e decidimos mudar o nosso campo de pesquisa para as cidades de Redenção e Acarape, que são também dois municípios do Maciço de Baturité. Eu moro em Acarape, por isso qualquer trabalho para desenvolver nessa mesma cidade me facilitaria muito. Redenção, que é vizinha de Acarape, fica perto e também tem boas condições para o desenvolvimento dessa pesquisa.

No mesmo período que eu entreguei os documentos na Secretaria da Educação de Acarape, também noutra frente eu estava a fazer a mesma coisa. Bem, em 04 de maio de 2015, com o mesmo propósito, fui à Secretaria da Educação de Redenção para entregar a declaração à Sra. Edice, que é a Diretora Pedagógica e à noite enviei o arquivo contendo as perguntas necessárias para o TCC. Durante a nossa conversa ela pediu para voltar na quarta-feira (06/05/2015), para receber a autorização assinada pela secretária da Educação. Voltei no dia 06 de maio e recebi a autorização das mãos da Sra. Edice e logo perguntei sobre as respostas das perguntas que eu tinha mandado para ela no seu e-mail. Todavia, ela disse que estava muito ocupada com o trabalho e não conseguiu abrir o seu e-mail e me disse que abriria depois e que responderia as perguntas e ao mesmo tempo me enviaria a mensagem para o meu e-mail.

Em 11 de maio, por volta das 11h15 de manhã, retornei à Secretaria da Educação para falar com a Sra. Edice sobre o prometido, mas ela afirmou que iria abrir o e-mail no horário do almoço para ver a mensagem e depois mandaria a resposta. Esperei as respostas durante duas semanas e não recebi nada. Então, decidi ir à Secretaria com intuito de falar com ela, mas fiquei surpreso ao ouvir dela que não recebeu nenhuma mensagem. Portanto, devido a esses motivos e como o tempo estava se esgotando, eu e meu orientador decidimos estudar o nosso tema na cidade de Acarape. Porque, na altura obtivemos algumas informações necessárias para o início dessa pesquisa neste município.

A primeira escola que visitei em Acarape foi EEF PADRE ANTONIO CRISÓSTOMO, que fica no centro da cidade. Cheguei por volta das 11h00 de manhã de 25 de junho de 2015 e encontrei o diretor José Rilmar de Lima, que me recebeu muito bem. Expliquei os motivos da minha visita e entreguei-lhe a declaração, a autorização e o projeto de pesquisa. Ele prometeu que iria colaborar e ajudar para que a pesquisa avance em todos os sentidos. Além disso, forneceu os nomes de professores/as de História que atuam nessa escola².

Nesse mesmo dia fui à Escola EEF JOSÉ NEVES DE CASTRO, que fica também no centro da cidade de Acarape. Falei com a diretora Regina Lucia Tinoco Bessa Martins por volta das 14h00 da tarde e a mostrei todos os documentos (declaração, autorização e o projeto de pesquisa). Ela se comprometeu a ajudar com tudo para a nossa pesquisa e, além disso, forneceu

²Os nomes de professores/as de História são os seguintes: Maria Escolástica de Castro Souza da Mata, Maria de Lourdes Butraco de Souza Pereira e Suelange Oliveira Sampaio.

também os nomes das professoras que atuam na área de História (mas que ensinam também outras disciplinas)³.

Nesse mesmo dia visitei duas escolas do centro de Acarape: uma creche e a outra é do ensino fundamental. Na creche C.E.I. MARIA BESSA RAMOS, encontrei a professora Janiele Lopes de Oliveira, a quem entreguei a declaração e a autorização (porque, a diretora da escola não estava). E ainda nessa mesma tarde fui até São Benedito, distrito de Acarape, para entregar a declaração e a autorização na escola de ensino fundamental de (1º ao 5º Anos) EEF FRANCISCO ROCHA RAMOS. Consegui entregar a declaração, a autorização e ainda apresentar o projeto de pesquisa que pretendemos realizar nas mãos da diretora Francisca Ivanise Andrade de Oliveira. Além disso, ela me deu os nomes dos/as professores/as da História que lecionam na mesma instituição⁴. Durante a nossa conversa a diretora também se comprometeu a ajudar-nos em nossa pesquisa.

O método usado para a pesquisa e redação deste TCC se baseou em fontes textuais (artigos e livros), entrevistas com diretores/as, professores/as, alunos/as. E também análises dos livros didáticos e pedagógicos do 6º ao 9º Anos e do 4º e 5º Anos. Além disso, realizamos a “observação não participante”, isto é, assistimos algumas aulas nas escolas municipais de Acarape sem intervenções, para verificar o interesse dos/as alunos/as diante do ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Observamos ainda como os/as professores/as lidaram didaticamente com os conteúdos da Lei 10.639/2003.

Os capítulos deste TCC abordarão os seguintes temas:

CAPÍTULO I – OS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL. Trata das várias entidades negras que surgiram depois da abolição da escravidão no Brasil, suas dificuldades e suas conquistas obtidas durante o longo período das suas atuações no campo social e político, que culminou posteriormente com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

³Os nomes são os seguintes: Keilly Evangelista Silveira e Luana Milhome Coutinho.

⁴Os nomes são os seguintes: Francisco Giliardo Oliveira Alves, Conceição de Maria Ferreira Melo de Silva e Maria Margarida da Silva Gomes.

CAPÍTULO II – A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEI 10.639/2003. Apresenta elementos importantes sobre as políticas públicas na área da educação; e ainda as abordagens que tratam e refletem sobre a implementação da Lei 10.639/2003.

CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO: O MUNICÍPIO DE ACARAPE (CEARÁ). Avaliamos a Lei 10.639/2003 nas escolas do município de Acarape (Ceará), entre 2013 e 2016. Também apresentamos algumas análises dos livros didáticos e pedagógicos utilizados nas salas de aulas pelos/as professores/as e alunos/as; além de entrevistas com diretores/as, professores/as e estudantes.

CAPÍTULO 1: OS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL

1 – AS ENTIDADES DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: PERCURSOS, DIFICULDADES E CONQUISTAS.

Este capítulo tratará da contribuição dos movimentos negros na luta pela modificação dos currículos escolares, no sentido de incorporar a história da África, dos africanos e seus descendentes na formação social brasileira.

Primeiramente, antes de analisar a Lei 10.639/2003 e a contribuição dos movimentos negros na luta pela modificação dos currículos escolares, no sentido de incorporar a história da África, dos africanos e seus descendentes na formação social brasileira, é muito importante definir o que é movimento negro. De acordo com o historiador Petrônio Domingues: “Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Em outra definição, encontrada em Amauri Mendes Pereira, o Movimento Negro aparece como o grupo que emergiu na década de 1970 por grupos e entidades negras no Brasil com o intuito de nomear a sua equipe e as suas ações. Entretanto, com base em depoimento de militantes e os documentos de entidades, essa expressão já havia sido usada no passado, mas não tinha o mesmo significado que o movimento negro possui hoje. Isso porque os grupos, as entidades e os militantes negros de hoje lutam pela valorização do negro e da sua cultura, lutam

contra o racismo e as outras formas de discriminação. Ao mesmo tempo lutam pela inclusão social tanto na educação e saúde, como na política e na economia (PEREIRA, 2008, p. 26).

Petrônio Domingues caracteriza o movimento negro em quatro fases, cujo marco foi o advento da República: 1ª fase - da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); 2ª fase - da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); 3ª fase - do início do processo de redemocratização à Nova República (1978-2000); 4ª fase: a partir dos anos 2000: uma hipótese interpretativa.

Antes de explicar essas 4 fases apresentaremos alguns aspectos relevantes. Após mais de 3 séculos de escravidão, no dia 13 de maio de 1888, foi assinada a Lei Áurea pela princesa Isabel e, essa lei tinha como objetivo principal dar liberdade a todos os escravos no Brasil até aquela data. Segundo o historiador baiano Ubiratan Castro de Araújo, que no seu trabalho mostrou que, um dia depois de 13 de maio de 1888, no Estado da Bahia, houve muitos festejos devido a Abolição. Esses festejos aconteceram por causa da liberdade muitas vezes tolhida, centenas de anos de sacrifício e miséria, muitos anos de dor, tristeza e sofrimento. Pois “as gazetas da cidade noticiaram as romarias ao Bonfim, os desfiles patrióticos, o carnaval em Alagoinhas” e muito mais, mas, nem por todos esses acontecimentos, alegrias, festejos e grandes comemorações o 13 de maio teve o “final feliz após 358 anos de escravização dos africanos e de seus descendentes no Brasil” (ARAÚJO, 2001, p. 317). O treze (13) de maio não teve o final feliz, porque não foram criadas condições mínimas de sobrevivência para as massas alforriadas oriundas dos engenhos, das fazendas e cidades. Em consequência, passaram a trabalhar na “pesca e na mariscagem” e outros foram para as matas construir novos quilombos. O preço daquela “liberdade era a miséria”.

Apontamos outro fator para aquela infelicidade: a política. Um dia após a abolição, o movimento abolicionista que havia juntado várias pessoas de diversas classes sociais, não soube incluir outras pessoas que se libertaram através dos seus esforços. Como consequência, os clubes e as sociedades dessa mesma organização se dissolveram. A população negra na altura [...] descobriu que o abolicionismo era contra o instituto da escravidão, mas não era necessariamente a favor do escravo (ARAÚJO, 2001, p. 317-18). Assim, os negros ficaram sem aliados na altura e tentaram a sua primeira experiência política autônoma depois da Abolição. Segundo Castro de Araújo:

Foi criada a Guarda Negra⁵, uma espécie de movimento político de apoio à princesa Isabel, e principalmente de apoio ao Terceiro Reinado, no qual esperava-se que o “belo gesto” da Redentora rendesse os respectivos dividendos em apoio popular. Assistimos então pelos jornais baianos o debate entre os negros da Guarda e negros republicanos, que identificavam a monarquia com a escravidão. Uma vez vitoriosa a República em 1889, a Guarda Negra foi suprimida e os seus líderes mais ativos banidos para a Amazônia, como foi o caso do baiano Manuel Benício dos Santos, conhecido como Macaco Beleza (ARAÚJO, 2001, p. 318).

Agora podemos descrever as 4 (quatro) fases da contribuição e desenvolvimento do movimento negro brasileiro, de acordo com o Petrônio Domingues.

1.1. Primeira Fase: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937)

De acordo com Domingues, em 1889, passado um ano depois da abolição da escravatura no Brasil, foi proclamada a República. Na mesma linha de raciocínio se encontra o historiador norte-americano George Reid Andrews que, ao refletir sobre o mesmo assunto, afirma que esse novo regime político ao invés de afirmar seguramente os “ganhos materiais e simbólicos para a população negra”, a marginalizou política, social, psicológica e economicamente (Apud DOMINGUES, 2007, p. 102-103). Sendo assim, para Henrique Cunha Jr, o lugar social das pessoas que fazem parte da sociedade escravista e abolicionista foi definido primordialmente por sua origem cultural e a sua raça. O que servia como pretexto para justificar o lugar dos escravizados era a sua origem cultural africana, considerada desprezível e inferior quando comparada com as outras e principalmente a europeia (CUNHA JR, 1992, p. 20).

Quando se deu a abolição, os negros ficaram na base da sociedade pós-escravista porque não possuíam quase nada. Segundo Cunha Jr., a ilusão de 13 de maio foi embora porque ninguém mais acreditava nela, devido às inúmeras mazelas que ancoravam no universo negro. “Somente os mais velhos, pouco esclarecidos, ousam festejar a data e dar os seus vivas a Dona Isabel”. Para ele, a abolição foi “tomada de cima para baixo”, pois não foi tomada nenhuma

⁵Segundo o historiador Augusto Oliveira Mattos, a “Guarda Negra era composta pelos negros libertos agradecidos à Princesa Isabel pelo 13 de maio. Organizada no Rio de Janeiro a 28 de setembro de 1888, foi inspirada e dirigida por José do Patrocínio e tendo como Presidente Honorário o Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, permanecendo em franca atividade até a proclamação da República. Do início funcionava honestamente na Rua da Carioca, nº 77(antigo), local onde também funcionava uma Sociedade Recreativa denominada “Habitantes da Lua”, contando então com 300 elementos aproximadamente. A seguir, transferiu-se para a Rua Senhor dos Passos, nº 165, local onde foi fundada a “Sociedade Beneficente Isabel, a Redentora”, mais tarde instalada à Rua Larga de São Joaquim (hoje Marechal Floriano Peixoto)” (MATTOS, 2009, p. 80).

iniciativa que beneficiasse ou incluísse os escravizados e seus descendentes. Isso aconteceu, porque todas as medidas e ações foram tomadas unicamente pelas elites (CUNHA JR, 1992, p. 20-21).

Na perspectiva de Domingues, com as tentativas de mudar a situação e a condição de marginalidade, os negros libertos criaram os movimentos de mobilização racial negra “criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações)” em alguns estados do Brasil:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p.103).

Paralelamente, surgiram vários jornais. Em 1899, no Estado de São Paulo, surgiu o primeiro jornal “*A Pátria*”; em Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, surgiu também o jornal “*Raça*” na década de 1935; e, em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), surgiu o jornal “*O Exemplo*” em 1892. Com o intuito de pensar em soluções claras e possíveis para o problema do racismo no Brasil, esses jornais falavam de vários aspectos negativos que assolavam a vida das pessoas negras em suas casas, nos seus serviços, nas suas escolas e também na sua saúde. Ao mesmo tempo delatavam também a “segregação racial” que impediam os negros em diversas cidades de frequentarem alguns lugares públicos, hotéis, cinemas, escolas, restaurantes, entre outros (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Nesse período, segundo Domingues (2007, p. 105), o movimento organizado negro não tinha um cunho político claro e nem um projeto ideológico abrangente. Mas, na década de 1930, o movimento negro deu um salto importantíssimo, isso aconteceu por causa da fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, no ano de 1931. Segundo Clóvis Moura, os grupos que “elaboravam os jornais eram muito frágeis” na altura, isso se devem ao fato de que os seus membros não tinham um grande poderio econômico e entre outros fatores. A sua capacidade organizacional também era débil. Mas, com a fundação da FNB e do “seu jornal *A Voz da Raça*” ganhou o nível mais elevado da sua organização⁶ (MOURA, 1982, p. 154).

⁶“A Frente Negra foi fundada em 16 de setembro de 1931. Sua sede central situava-se na rua da Liberdade, 196. Sua estrutura organizacional já era mais complexa do que a dos jornais que a procederam e possibilitaram o seu

De acordo com Amauri Mendes Pereira, o antigo militante da FNB Aristides Barbosa, afirmou que “em certo momento, no período mais ativo, a população negra se sentia mais protegida. Era como se a Frente cumprisse, em relação aos negros, papel semelhante ao dos consulados para os imigrantes italianos, alemães, espanhóis, e outros” (PEREIRA, 2008, p. 33). Com esse longo percurso a FNB se transformou mais tarde em partido político (1936). Domingues também afirma que, “na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra” do Brasil, isto é, criando delegações em diversos estados como: Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais (DOMINGUES, 2007, p. 105-106). Para ter a ideia da dimensão da Frente Negra Brasileira, a sua direção tinha a filiação de mais de duzentos mil membros, de acordo com Amauri Mendes Pereira (PEREIRA, 2008, p. 34).

É fundamental também lembrar o papel e a importância que as mulheres negras tinham e desempenharam na altura. De acordo com Petrônio Domingues (2009, p. 21), naquela época, as mulheres negras participavam em diversas organizações lideradas pelos homens, mas, é de suma importância lembrar que tinham organizações negras que eram formadas exclusivamente por mulheres. Como exemplo, em São Paulo, existiam a Sociedade Beneficente Feminina Arte Culinária e o Grupo das Margaridas; no Rio Grande do Sul, havia a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul. A Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (final do século XIX e o início do século XX), foi pesquisada por Beatriz Ana Loner que apurou que esta organização do Rio Grande do Sul era formada unicamente por “mulheres negras” (Apud DOMINGUES, 2009, p.21-22).

A FNB, devido a sua superioridade organizacional em relação a todas as outras organizações com caráter racial até então, soube incluir as mulheres de forma ímpar. De acordo

aparecimento. Era dirigida por um Grande Conselho, constituído de 20 membros, selecionando-se, dentre eles, o Chefes e o Secretário. Havia, ainda, um Conselho Auxiliar formado pelos Cabos Distritais da Capital. Criou-se ainda uma milícia fretenegrina, organização paramilitar. Os seus componentes usavam camisas brancas e recebiam rígido treinamento militar. Segundo depoimento de um dos seus fundadores, Francisco Lucrécio, a Frente Negra foi fundada por ele e os outros companheiros embaixo de um poste de iluminação. Inicialmente, ainda segunda ele, houve muita incompreensão. Diziam que estavam fazendo uma discriminação ao contrário. No entanto, com o tempo, os membros da Frente Negra foram conseguindo confiança não somente da população, mas também das autoridades. Os seus membros possuíam carteiras que os identificava, com retratos de frente e de perfil. Quando as autoridades policiais encontravam um negro com esse documento, respeitavam-no porque sabiam que “na Frente Negra só entram pessoas de bem”. Ainda segundo o depoimento de Francisco Lucrécio, conseguiram acabar com a discriminação racial que existia na então Força Pública de São Paulo que não aceitava negros nas suas fileiras. A Frente Negra inscreveu mais de quatrocentos negros, tendo muito deles feito carreira. Alguns negros não aceitavam a Frente porque o seu presidente era monarquista” (MOURA, 1982, p. 154-156).

com Domingues, um antigo dirigente da mesma organização, Francisco Lucrécio, afirmou posteriormente que as mulheres eram majoritárias na Frente e que elas é que faziam todas as movimentações⁷. Apesar desta grandiosa inclusão feminina feita nesta organização, de acordo com Domingues, ao fazer uma análise profunda consegue-se perceber que as mulheres eram desprovidas de cargos decisórios na organização. Assim, pode ser constatado que no Grande Conselho, que era o órgão máximo dentro da entidade, nenhuma mulher lá se encontrava. O motivo pela qual essas mulheres não estavam inseridas nesse órgão máximo talvez seria a ideia de que as mulheres seriam as futuras mães e esposas, e, dessa forma, não podiam fazer parte do Grande Conselho. Assim sendo, para muitos, as mulheres tinham um papel paliativo, subsidiário, recreativo e de assistência social, que eram dois organismos que tinham papeis de menos influência política (DOMINGUES, 2009, p. 22, 25-26). Por isso é necessário ressaltar que para Amauri M. Pereira, de um lado houve muitas mudanças com a criação da FNB e, por outro, muitos “tropeços”:

A começar pelo “racha” ainda nos momentos iniciais, quando “Seu” Leite se demitiu do Conselho Geral e o grupo de Clarim D’Alvorada se afastou por discordância com as ideias “Patrianovistas” (doutrina de caráter nacionalista, próxima ao Integralismo, em evidência na época) e com atitudes autoritárias do presidente Arlindo Veiga dos Santos. Depois, foi o Partido Político criado em 1934 que fracassou nas eleições de 1935, devido a uma limitação espiritual: sua base eleitoral era majoritariamente analfabeta, apesar dos esforços extraordinários de “professoras negras” em alfabetizarem “seu povo”. Outro momento extremamente delicado tomou lugar durante a Revolução Constitucionalista. A Frente não acompanhou aquele Movimento (o que era interpretado como traição a São Paulo!!!) e o que “salvou a honra” do negro paulista foi uma dissidência do grupo – A Legião Negra Brasileira –, de caráter socialista, liderada pelo Dr. Guaraná de Santana, que combateu ao lado dos revoltosos (PEREIRA, 2008, p. 34).

Entretanto, com a instauração da ditadura do Estado Novo, no período de 1937, a FNB e as outras organizações políticas foram dizimadas. Nesse período de vigência do Estado Novo (1937-1945), de acordo com Domingues (2007, p. 107), a repressão política era muito forte. Sendo assim, podemos considerar esse contexto sócio-histórico e político como o período de transição para a segunda fase do movimento negro.

1.2. Segunda Fase: da Segunda Republica à Ditadura Militar (1945-1964)

⁷Segundo Domingues, “na delegação da FNB de Guaxupé/MG, 33 das 72 primeiras afiliações foram de mulheres. Em certas delegações do interior e de outros Estados existiam “núcleo de senhoras” ou “Diretoria Feminina”, dirigidos por e para as mulheres negras” (DOMINGUES, 2009, p. 25).

Nesta fase ocorreu a queda da ditadura “varguista”. Com essa queda, segundo Domingues, reapareceu de novo na “cena política” do Brasil o movimento negro organizado que no seu entender, “ampliou seu raio de ação”. Com base nisso, Domingues concorda com Antônio S. A. Guimarães quando este afirma que o protesto negro aumentou por vários motivos: primeiro – a discriminação racial se tornava cada vez mais problemática, na medida em que se estava ampliando a competição no mercado do trabalho; segundo - os negros continuavam a ser alvos de estereótipos e preconceitos; terceiro - os negros continuavam a ser marginalizados nas favelas e na agricultura de subsistência (Apud DOMINGUES, 2007, p.108).

Nessa segunda fase, Domingues afirma que o movimento negro não tinha o mesmo poder de agrupamento, ou seja, não possuía tanta aderência como tinha anteriormente. E nesse mesmo período, “um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor” (UHC), fundada em janeiro de 1943 por João Cabral Alves, na cidade de Porto Alegre. Essa entidade, desde o primeiro momento e também no seu Estatuto, mostrou claramente os seus desejos: a elevação do nível intelectual e econômico de pessoas de cor em todo o território brasileiro. Sendo assim, permitiria que essas pessoas se tornassem capazes de participar em todos os setores de suas atividades e na vida administrativa e social do Brasil. Ora, segundo Domingues, “a diretoria nacional da UHC era formada pelos fundadores e dividia-se nos cargos de presidente, secretário-geral, inspetor-geral, tesoureiro, chefe dos departamentos (de saúde e educação), consultor jurídico e conselheiros (ou diretores)”. Portanto, em termos organizacionais pode-se dizer que a UHC era formada e estruturada de forma complexa (DOMINGUES, 2007, p. 108).

Entretanto, na segunda metade da década de 1940, a UHC cresceu drasticamente. Aquele crescimento possibilitou que tivesse representantes em 10 estados brasileiros (Bahia, Ceará, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais), e também estava presente em incontáveis municípios do interior. Para ter uma idéia, só no estado do Paraná, em 1948, a UHC tinha contato com 23 cidades. Todos esses contatos permitiram que a UHC realizasse várias atividades, como: debates locais, publicações em jornais próprios, prestação de serviços jurídicos e médicos, aulas de alfabetização entre outros (DOMINGUES, 2007, p.108).

Com essa grande expansão, a UHC conseguiu contemplar as mulheres negras no seu projeto. Assim sendo, segundo Domingues, na sua primeira diretoria o cargo do tesouro

nacional foi exercido por uma mulher (Maria Bianca Papay). Na Capital Federal, depois da criação do grupo, Joviano Severino de Melo, que era uma das lideranças da UHC discursou publicamente afirmando que: “posso adiantar que é nosso desejo a imediata organização de um departamento sob a direção de mulheres de cor” (Apud DOMINGUES, 2009, p. 27).

Um dos nomes mais importantes entre as mulheres que assumiram cargos na altura “é o da professora Sofia de Campo Teixeira”, que chefiava o Departamento Feminino na diretoria de São Paulo. De acordo com Domingues, Joselina da Silva afirma que a professora não era apenas ativista, mas também uma líder sindical. Até que se candidatou na década de cinquenta à vaga de deputada federal (Apud DOMINGUES, 2009, p. 28). Naquela época também surgiram algumas organizações ou agrupamentos que, por sinal, se ergueram através da cisão ou não com a UHC. Entre essas organizações Domingues apontou a União Cultural dos Homens de Cor (UCHC), que surgiu no Rio de Janeiro e era dirigida por Pompílio da Hora, e também a União Catarinense dos Homens de Cor (UCHC). Mas, com a instauração da Ditadura Militar após o golpe de 1964, muitos grupos de movimentos sociais no Brasil se enfraqueceram, e a UHC não ficou ileso aquele processo (DOMINGUES, 2007, p.109).

Naquele período não eram só aqueles três grupos que atuavam no Brasil. De acordo com Domingues, tinha também outro grupo muito importante na altura, que foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944. Abdias do Nascimento era o seu principal líder, e o objetivo principal era criar um grupo de teatro que seria formado apenas por atores negros. Só que, pouco a pouco, o TEN alcançou um caráter mais abrangente, isto é, com a publicação do jornal *Quilombo* e, conseqüentemente, oferecendo curso de alfabetização e de corte e costura; e também fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; e organizou o I Congresso do Negro Brasileiro. O TEN também promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe e, posteriormente, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema ‘Cristo Negro’ (DOMINGUES, 2007, p. 109).

De acordo com Abdias do Nascimento, no período em que surgiu o TEN a discriminação racial se apresentava de forma absoluta. No entanto, o TEN surgiu principalmente para ir contra a própria estrutura da sociedade brasileira na época formando “atores e dramaturgos afro-brasileiros” e recuperando traços culturais africanos que sempre foram negados e marginalizados. Nessa época, os negros não assistiam os espetáculos nos teatros e nem sequer atuavam como atores nos palcos; ao contrário, entravam nesses teatros para limpar as sujeiras

deixadas pela plateia branca. Mas, com a criação do TEN tudo começou a mudar (NASCIMENTO, 1997, p. 4).

Como em outras organizações negras, as mulheres não ficaram de fora do TEN e participaram de forma espetacular. Entretanto, para Domingues, o jornal Quilombo servia como veículo de discussão dos seus problemas e desempenhou um papel fundamental nessa época, porque nele tinha uma coluna chamada “Fala Mulher” que discutia quase todos os problemas que afetavam as mulheres negras na sociedade brasileira⁸. E essa coluna era dirigida por Maria de Lourdes Vale Nascimento que, logo no primeiro artigo mostrava claramente como conduziria os seus trabalhos e como atuaria: “Desta coluna conversarei com minhas patrícias de cor. Discutiremos nossos problemas, minhas patrícias, com a simplicidade de verdadeiras irmãs e amigas que se amam” (Apud DOMINGUES, 2009, p. 28).

Assim sendo, com o intuito de estimular e proporcionar a participação das mulheres de cor, naquele mesmo artigo, ela propunha a seguinte: “Solicito a minhas amigas que me escrevam. Sem se importarem com erros de gramática, que isto aqui não é a Academia de Letras e sim uma tribuna democrática para discussão de ideias e problemas nossos” (Apud DOMINGUES, 2009, p. 28-29).

Portanto, com esse estímulo muitas mulheres participaram ativamente em diferentes áreas de atuação no TEN. Todavia, apesar de bons feitos e grande visibilidade, a UHC e o TEN não eram as únicas organizações ou entidades que faziam frente à luta anti-racista no Brasil. Domingues destaca que:

Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em

⁸Segundo Domingues, “a coluna “Fala Mulher” uniu muitas pessoas “na campanha pela regulamentação do trabalho doméstico”, sendo assim, como a parte significativa das lavadeiras profissionais e empregadas domésticas eram negras, a campanha passou a ser enquadrada na “luta anti-racista”: É inacreditável que numa época em que tanto se fala de justiça social possam existir milhares de trabalhadoras como as empregadas domésticas, sem horário de entrar e sair no serviço, sem amparo na doença e na velhice, sem proteção no período de gestação e pós-parto sem maternidade, sem creche para abrigar seus filhos durante as horas de trabalhos. Para as empregadas domésticas o regime é aquele mesmo regime dos séculos atrás, pior do que nos tempos da escravidão. [...] Sei que os “inocentes do Leblon” podem me replicar dizendo que há muita creche, muita maternidade por aí. Mas meus “anjinhos”, a totalidade dessas instituições se destina aos comerciários, industriários, bancários e outras classes garantidas pela legislação trabalhista e nunca há uma vaguinha para pobres negras de forno e fogão. As creches existentes não chegam nem para um terço das crianças necessitadas. Quando são ainda de cor – pobres filhinhos de Deus que muito racista afirma serem filhos do diabo – a situação se agrava muito mais. Acontece, porém, que a mulher negra está abrindo os olhos. [...] A mulher negra está aprendendo a andar de cabeça erguida a impor sua personalidade” (DOMINGUES, 2009, p. 29).

1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil. Outrossim, é importante assinalar que, nessa segunda etapa, a *imprensa negra* ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Em São Paulo, surgiram o *Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960); em Curitiba, o *União* (1947); no Rio de Janeiro, o *Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952). Registrou-se, ainda, o aparecimento da revista *Senzala* (1946), em São Paulo (DOMINGUES, 2007, p. 110).

É importante destacar que no momento em que a Ditadura Militar foi instaurada (1964), o TEN foi morrendo aos poucos. Mas só que, em 1968 - como foi descrito por Petrônio Domingues - o TEN foi praticamente esmagado ou extinto. Mas isso ocorreu principalmente quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados Unidos⁹.

⁹Cláudia Regina de Paula, que escreveu sobre o retorno do autoexílio nos EUA de Abdias do Nascimento, apontou que, em 1981, o militante negro conseguiu se eleger Deputado Federal (1983- 1987) pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) e dedicou seu mandato à luta contra o racismo. Ela afirma que no projeto legislativo de Abdias do Nascimento continha sistema de valores que buscava eliminar referenciais racistas dos currículos, ao mesmo tempo em que pretendia incorporar estudos relativos à história e cultura africana e afro-brasileira, que, posteriormente, viria se confirmar no texto da Lei nº 10. 639, em 2003:

Projeto de Lei nº 1.332 de 1983. Dispõe sobre ação compensatória visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo Art. 153, § 1º da Constituição da República.

Art. 8º. O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados na matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), no sentido de:

- I – Incorporar ao conteúdo dos cursos de História brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e política) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;
- II – Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral e ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia do continente africano;
- III – Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);
- IV – Eliminar de todos os currículos referências ao africano como “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas;
- V – Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;
- VI – Incorporar ao material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e a sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela que se vê retratada a criança branca;
- VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras europeias, em todos os níveis em que é ensinado, o ensino de línguas africanas (yorubá ou kiswahili) em regime opcional;
- VIII – Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro/Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades

Na própria fala de Abdias do Nascimento, “o endurecimento do regime militar, e a repressão intensa instituída pelo AI-5, fui obrigado a deixar o país” (NASCIMENTO, 1997, p. 13). Vale a pena lembrar que a Ditadura Militar brasileira foi juridicamente implantada em 1968, após o Ato Institucional nº 5. Para Domingues, esta fase foi crucial para o movimento negro apesar de muitas experiências obtidas ao longo do tempo. O movimento negro não conseguiu se manter ativamente no âmbito político e se isolou. Isso aconteceu, principalmente, por causa do abandono das forças políticas do país, tanto da esquerda marxista, como da direita. Para ter uma ideia, no ano de 1946, “o senador Hamilton Nogueira da União Democrática Nacional (UDN) apresentou para a Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei anti-discriminatório, que foi formulado na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945”. E o projeto foi colocado em votação, mas só que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) foi contra, justificando que a lei iria estreitar o “conceito amplo de democracia”. Para o partido, as reivindicações específicas dos negros eram equivocadas, porque dividiam a luta dos trabalhadores e que, obviamente, deteria o curso da marcha da revolução socialista no Brasil. Portanto, devido a esses acontecimentos o movimento negro ficou abandonado por décadas (DOMINGUES, 2007, p. 110).

1.3. Terceira Fase: do início do processo de redemocratização à Nova República (1978-2000)

Nesta fase, segundo Domingues (2007, p. 111), devido ao golpe militar de 1964, o movimento negro foi derrotado temporariamente em sua luta política pela afirmação dos seus direitos. Os militares acusavam os militantes negros de criar um problema que não existia no Brasil: o racismo. E uma consequência de tudo isso foi o retrocesso do movimento negro. Com isso, publicamente a discussão sobre a questão racial foi praticamente silenciada.

Entretanto, com o intuito de mostrar as grandes dificuldades na altura resgatamos Henrique Cunha Jr., que assim apresentou os problemas existentes na época: “tínhamos três tipos de problemas; - isolamento político, ditadura militar e esvaziamento dos movimentos

federais e estaduais (Projeto de Lei nº 1.332 de 1983 de autoria de Abdias do Nascimento (PAULA, 2009, p. 190-92).

passados. Posso dizer que, em 1970, era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro” (CUNHA JR. 1992, p. 65).

Para Amauri M. Pereira (2008, p. 50-52), os novos tempos e novas circunstâncias surgiram para a militância jovem. Sendo assim, era necessário fazer uma ampla gama de pesquisa e levantamento de dados na década de 70, pois os jovens militantes estavam precisando de histórias, coisas palpáveis para a reconstrução do Movimento Negro em várias regiões. Só que ao fazer um trabalho, ou seja, uma pesquisa como essa, é crucial não generalizar situações e experiências. Ora, os relatos e os esboços obtidos durante as pesquisas serão de extrema importância porque permitirá com que esses novos militantes fizessem interpretações dos longos períodos, anos e experiências obtidas pelos antigos militantes. É óbvio que esses relatos irão apontar os problemas comuns e dificuldades no que tange a estruturação das entidades, limitações e superações de militantes, etc.

Para Pereira, com base nas experiências dos velhos militantes e também resgatando pesquisas de alguns autores como Edmeire Oliveira Exaltação e Luís Carlos dos Santos do Núcleo de Consciência Negra da USP, em 1991, é possível falar de alguns traços característicos desses jovens militantes. Para Edmeire O. Exaltação, existia uma notável dinâmica social entre os militantes, tanto a nível educacional, como no âmbito profissional. O alinhamento político de maioria era de “esquerda”, e muitos eram de partidos políticos, movimentos comunitários, sindicatos, etc. No entanto, apesar de tanta garra e vontade, a maioria deles não acreditava na criação de um “Partido Político Negro” (Apud PEREIRA, 2008, p. 51-52).

Nesse período, com pouca frequência se conseguia o endereço profissional ou residencial dos velhos militantes, mas os que eram encontrados falavam das suas experiências e histórias por longos períodos de tempo. Todavia, não havia bases sólidas, físicas ou institucionais que reportassem ideias centrais que pudessem ser pontos de partida para aqueles jovens. No começo tudo estava difícil, porque era preciso refazer o movimento. (PEREIRA, 2008, p. 52)

Apesar de maus momentos e grandes dificuldades, os negros mesmo com a ditadura militar fizeram algumas ações em São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro¹⁰. Criaram várias

¹⁰“Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a *imprensa negra*, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das

entidades negras, mas todas as ações feitas eram fragmentadas e não possuíam caráter político para enfrentar o regime militar vigente.

Com o passar do tempo e, principalmente, no final da década de 1970 ocorreu a reorganização política do movimento negro com caráter anti-racista, simultaneamente à ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. Mas, a partir de 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), voltou à cena política do Brasil o movimento negro organizado. De acordo com Domingues, o surgimento do MNU teve duas grandes influências: externa e interna. No âmbito externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros dos Estados Unidos de América (EUA), onde se tornaram conhecidas figuras como Martin Luther King, Malcolm X e também organizações negras marxistas, como os Panteras Negras; e, por outro lado, se inspirou nos movimentos de libertação dos países africanos, principalmente de língua portuguesa, como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola (DOMINGUES, 2007, p. 112-113).

Na mesma linha de raciocínio se encontra Amauri M. Pereira (2008, p. 44), quando afirma que Martin Luter King foi o maior ícone estadunidense que lutava pela paz e não se pautava pela violência apesar, das brutalidades cometidas pelas forças policiais nas manifestações negras. Com esses grandes feitos King ele ganhou o Nobel da Paz, em 1963. Outra grande figura que lutava pela liberdade, mas que no início lutava mais pela causa dos muçulmanos negros e que, posteriormente, as suas ideias se ampliaram e ganharam mais visibilidade “até o seu assassinato em 1964” era Malcolm X. Sem esquecer-se dos Panteras Negras com as suas imagens colocadas em todos os jornais do mundo mostrando os militantes negros com a Constituição dos EUA numa mão e a arma noutra justificando a legítima defesa na avenida mais movimentada de Nova York, que é a Sétima Avenida. Vale a pena mencionar que Cassius Marcellus Clay Jr. ou Mohamed Ali foi um boxeador e “campeão dos pesos-pesados” que preferiu pegar a pena de prisão ao invés de ir à Guerra do Vietnã, essa postura o levou a acarear com altas chefias militares e judiciais estadunidenses.

De acordo com Domingues, no âmbito interno, o primeiro estágio do “Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista”.

comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976” (DOMINGUES, 2007, p.112).

Isso porque ela foi à escola de formação ideológica e política de várias pessoas influentes e líderes importantes dessa nova fase do movimento negro. Para Domingues, dentro da Convergência Socialista tinha um grupo de militantes negros que inferiam que a luta anti-racista deveria ser desencadeada junto com a “luta revolucionária anticapitalista”. Porque no modo de ver desses militantes, o sistema capitalista se beneficiava e alimentava do racismo; de modo que, só com a derrocada e a ruína do capitalismo e a posterior criação de uma “sociedade igualitária era possível superar o racismo”. Acresce que, a política que ligava classe e raça exerceu a atração sobre muitos ativistas que desempenharam um papel fundamental e decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado, como: “Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira” (DOMINGUES, 2007, p. 112-113).

Segundo Domingues, na rearticulação do movimento negro, uma reunião foi realizada em 18 de junho de 1978, em São Paulo, envolvendo várias entidades negras e grupos “(CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, *Jornal Abertura*, *Jornal Capoeira* e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros)”. Dessa forma, acordou-se naquela reunião criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). A primeira ação desencadeada pela nova organização foi “um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases”. Esta ação reuniu quase duas mil pessoas nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, e foi considerado pelo MUCDR como a maior marcha para frente no âmbito político já realizada pelo negro no combate ao racismo. Isso ocorreu em 7 de julho de 1978¹¹ (DOMINGUES, 2007, p. 113). Naquele ato, também pode ser ressaltado a presença de alguns militantes do Rio de Janeiro, inclusive “os mais velhos” como: Henrique Cunha, Abdias do Nascimento (que voltou ao Brasil depois de vários anos de exílio nos EUA) Antônio Leite, Odacir de Matos, entre outros. Muitos jovens na altura, tiveram pela primeira vez contato com essas grandes figuras. Também se encontravam representantes de Associações e Clubes de negros da capital,

¹¹De acordo com Petrônio Domingues, o ato também usufruiu de “moções de apoio de alguns estados, inclusive de várias associações negras cariocas: Escola de Samba Quilombo, Renascença Clube, Núcleo Negro Socialista, Centro de Estudos Brasil-África (CEBA) e o IPCN.” (2007, p. 113-114)

sindicalistas, militantes políticos solidários e membros da juventude da comunidade judaica. (PEREIRA, 2008, p. 61)

Para Amauri M. Pereira (2008, p. 62), “o dia 8 de julho ainda foi de comemorações, com as fotos e reportagens do Ato estampadas em quase todos os jornais das cidades mais importantes e com incontáveis bilhetes e telefonemas de adesão”, tinha também informações por parte dos repórteres que cobriam o local da reunião, de que em algumas capitais os jornais e rádios estavam recebendo da parte da população a solicitação de obtenção dos “contatos dos responsáveis por aquele evento.” No entanto, uma “Carta Aberta” foi entregue à população, onde se incitava os negros a construírem “Centros de Lutas” nos terreiros de candomblé, nas prisões, nas vilas, nas escolas, nos locais de trabalho e nos bairros. Essa iniciativa tinha como objetivos principais lutar contra a violência policial, a opressão racial, o desemprego e a marginalização da população negra. Segundo Domingues:

Na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada à palavra *Negro* ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Neste mesmo ano, foram aprovados o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação. No seu 1º Congresso, o MNUCDR conseguiu reunir delegados de vários estados. Como a luta prioritária do movimento era contra a discriminação racial, seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU). No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

De acordo com Domingues, devido à reorganização e a rearticulação das entidades negras no Brasil, pode se ver de novo uma presença vastíssima da imprensa negra¹². Sendo assim, para este, a criação do MNU foi muito importante na história de reivindicação negra no Brasil, pois criou uma proposta de união entre todas as organizações anti-racistas em todo o país, com intuito de fortalecer seu poder político. A estratégia, na altura, foi a de juntar a luta dos negros com a luta de todas as pessoas e grupos oprimidos da sociedade brasileira. O ponto fundamental era ir contra a ordem social vigente e, ao mesmo tempo, emitir a “denúncia pública

¹²“Alguns dos principais jornais desse período foram: *SINBA* (1977), *Africus* (1982), *Nizinga* (1984), no Rio de Janeiro; *Jornegro* (1978), *O Saci* (1978), *Abertura* (1978), *Vissungo* (1979), em São Paulo; *Pixaim* (1979), em São José dos Campos/SP; *Quilombo* (1980), em Piracicaba/SP; *Nêgo* (1981), em Salvador/BA; *Tiçã* (1977), no Rio Grande do Sul, além da revista *Ébano* (1980), em São Paulo.” (DOMINGUES, 2007, p. 114)

do problema do racismo”. Pela primeira vez na História, como foi apresentado pelo autor, o movimento negro publicou como uma de suas palavras de ordem: “Negro no Poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 114-115). Segundo Domingues, o 13 de Maio, que é dia de comemoração da abolição da escravidão, passou a ser, assim, considerado “Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo”, conseqüentemente, a data de comemoração do MNU passou a ser 20 de Novembro (supostamente, o dia da morte de Zumbi dos Palmares), “a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra”. Portanto, Zumbi “foi eleita como símbolo da resistência à opressão racial.” Assim, com o intuito de incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu privar o termo “negro” como forma pejorativa e o adotou oficialmente para nomear todos os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Ainda por cima, ele deixou de ser encarado como ofensivo e se tornou uma palavra orgulhosa para os ativistas, e o termo “homem de cor”, entrou em desuso. De acordo com Domingues:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115-16).

Essa atuação do movimento negro no âmbito educacional, com o intuito de mudar os conteúdos preconceituosos nos livros didáticos e a introdução do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares foi muito importante. Porque ajudou, posteriormente, na implementação da Lei 10.639/2003. Sob o mesmo ponto de vista, Claudia Regina de Paula (2009, p. 192) afirma também que, nos anos de 1980, o Brasil estava mergulhado num projeto de redemocratização¹³ e uma das suas fortes representações foi a

¹³Vale a pena ressaltar que como o movimento negro queria ser uma organização de massas tendo a estrutura ou a forma de um partido político só que atuando como movimento social, é óbvio que não deixaria a mulher negra de fora. De acordo com Domingues (2009, p.35-42), na Bahia, o primeiro dos onze boletins que o MNU publicou, o Grupo de Mulheres da mesma organização assinou sete matérias. O Grupo de Mulheres assinou essas matérias “discutindo ou relatando uma série de questões de interesse da mulher negra, tais como aborto, anticoncepção, esterilização, trabalho, além das orientações sobre direitos da mulher e cidadania”.

Em 1982, no Programa de Ação do MNU, já se indicava as questões e problemas centrais que as mulheres negras se encontravam na sociedade brasileira que é machista e ao mesmo tempo racista. Os problemas que as mulheres negras enfrentavam são: inacessibilidade a certas funções, submissão, baixos salários; eram vistas e consideradas sempre como “domesticas”, falta de boa aparência, etc.

Sendo assim, como a forma de acabar com esses problemas o MNU achou por bem que seria necessário adotar algumas medidas importantes, tanto no âmbito interno como no externo. Ora, internamente, as mulheres do MNU

Assembleia Nacional Constituinte, que reuniu lideranças com o objetivo e a missão de redigir uma Constituição “que legitimasse a democracia”. Nessa ótica, a pressão, a mobilização e a opinião pública ajudaram muito para que os parlamentares reconhecessem a grande diversidade cultural, étnica e racial existente no Brasil. E ainda, ganhou também espaço a luta dos remanescentes de quilombos pelo direito à terra.

Assim, para Paula, a promulgação da Constituição de 1988 apresentou um grande avanço democrático no Brasil. Porque, depois de várias décadas de proibição do exercício de muitos direitos e de muitas violações dos mesmos, essa nova Carta Constitucional mudou muitas coisas. No que diz respeito ao debate racial, segundo Paula, a nova Constituição tornou

responsabilizariam da organização de “grupos de reflexões regionais” para discutir seus problemas; promoveriam “debates sistemáticos” no seio da própria organização para que os membros da mesma conseguissem ter uma visão clara e a consciência dos efeitos negativos e da prática do machismo na sociedade. Com isso, passariam a lidar com as militantes de forma mais respeitosa e de igualdade política. No âmbito externo, como as mulheres do MNU eram aliadas as outras entidades feministas poderiam responsabilizar da “vigilância e denuncia da violência contra a mulher, das práticas de controle e planejamento familiar, articuladas ou não por política oficial”.

Apesar de grande discurso e exaltação das mulheres negras, os homens do MNU e também o próprio movimento em geral praticaram atos extremamente diferentes ao que foram ditos, pois as mulheres ficaram com as “tarefas de apoio dentro das entidades” negando-lhes as instancias e as funções de decisão. E nessa terceira fase as mulheres negras acabaram por perceber que na verdade eram prejudicadas pelo machismo não só dos homens brancos, mas também dos homens negros (ativistas) dentro do próprio movimento, o que as levavam a ter poucos espaços no seio da organização. Dessa forma, como o intuito de buscar alternativas e soluções para os seus problemas, decidiram criar as próprias organizações, entre elas: o Alquatune que foi criado no Rio de Janeiro em 1979 e estava vinculado ao Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN), o Nzinga/Coletivo de Mulheres Negras (do Rio de Janeiro, fundado em 1983), o Luiza Mahin, criado em 1980, etc.

Mas, após a redemocratização do Brasil e principalmente nos anos de 1980, surgiram várias organizações das mulheres negras. Edna Roland apontou 17: – “Alquatune (RJ, 1978), Nzinga/Coletivo de Mulheres Negras (RJ, 1983), Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista/Casa de Cultura da Mulher Negra (Santos-SP, 1986) Grupo de Mulheres Negras Mãe Andressa (MA 1986), Centro de Mulheres de Favela e Periferia (RJ, 1986), Grupo de Mulheres Negras do Espírito Santo (ES, 1987), Maria Mulher (RS, 1987), Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte (MG, 1987), Géledes – Instituto da Mulher Negra (SP, 1988), Comissão de Mulheres Negras de Campinas (SP, 1989), Coletivo de Mulheres Negras do Distrito Federal (DF, 1990), Coletivo de Mulheres Negras de Salvador (BA), Criola (RJ, 1992), Eleeko – Instituto da Mulher Negra (1993), Associação de Mulheres Negras Oborin Dudu (ES, 1995), Quilombolas (Campinas-SP, 1996), Fala Preta! Organização de Mulheres Negras (SP, 1997)” (Apud DOMINGUES, 2009, p. 40).

Outra solução que as mulheres viram como importante foi a participação no movimento feminista. Elas se fizeram presentes no III Encontro Latino-Americano Feminista, em 1985, na cidade de Bertioga/SP; passados dois anos, participaram em Garanhuns/PE, do IX Encontro Nacional Feminista. Mas, o movimento feminista não soube valorizar as suas demandas e as negligenciou. Acontecendo isso, as mulheres negras, para mostrarem o seu desagrado, decidiram fazer o I Encontro das Mulheres Negras, em 1988, em Valença/RJ. O segundo encontro ocorreu em Salvador, em 1991. Entretanto, de 1988 a 2001, as mulheres negras promoveram oito eventos a escala nacional.

os “preconceitos da cor ou da raça¹⁴ crimes inafiançável e imprescritível”. No âmbito político, “o voto do analfabeto permitiu incorporar milhões de negros aos processos decisórios e democráticos”. No plano de direito educacional, foi garantida a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. No âmbito cultural, tornou-se possível a valorização e difusão das manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas (PAULA, 2009, p. 192).

Voltamos para Domingues e sua definição de terceira fase da história do movimento negro. Ele afirma que, como um logro astucioso, ideológico-alienador, nesta terceira fase, o movimento negro desencadeou uma luta política contra a mestiçagem¹⁵. Pois, para a entidade, a mestiçagem como ideologia teria desempenhado o papel fundamental e negativo na “diluição”

¹⁴Ao longo da história o termo “raça” passou por várias interpretações e por muitas transformações. Ora, de acordo com Geiss (1988, p. 16), a palavra “raça” provém do árabe – ra’s – “que significa” chefe do clã ou a cabeça do mesmo, e “tinha na cultura dos beduínos suma importância para a justificação genealógica da filiação a um grupo clânico”. No período não antes do século XIII, na época da reconquista da Península Ibérica, esse termo foi assimilado de acordo com Geiss. Na tentativa de “destacar” a sua descendência e a origem, os espanhóis e os portugueses usavam o termo semelhante ao dos árabes “raça – raza” (Apud HOFBAUER, 2006, p. 100). “Quando os nobres falavam de sua raça (ou ainda de seu “sangue puro”), não se referiam à nobreza como um todo, mas tinham como objetivo valorizar a integridade e perseverança de sua linhagem, mais especificamente de sua patrilinhagem”. Com passar do tempo, a categoria raça passa a ser empregada não mais unicamente a elite política e religiosa, mas também a grupos humanos. Nessa conjuntura e com decorrer dos séculos, o termo ganhou novos contornos. Entretanto, no final do século XVIII e início do século XIX, estabeleceu-se o “modismo intelectual”. Essa nova visão estava vinculada a crença de que existia uma forte ligação entre traços físicos e capacidades morais e mentais. “A ideia da equivalência entre o físico e o intelectual-moral, assumida como uma premissa das análises, tornava-se possível desenvolver não apenas novas técnicas (Camper: ângulo facial, Retzius: índice cefálico, Winckelmann: critérios estéticos) para medir o grau da capacidade civilizatória, mas também novos ramos científicos (Gall: frenologia, Lavater: fisiognomonia, Lombroso: antropologia criminal). As distinções entre raças superiores e inferiores elaboradas referiam-se cada vez menos a ordem natural divinizada e cada vez mais a um ideário ideológico e/ou a escalas da evolução” (HOFBAUER, 2006, p. 119-120).

Entretanto, resgatando Nilma Lino Gomes, podemos afirmar que a “raça” é uma construção social, cultural e ao mesmo tempo política, pois foi criada ou construída através das convivências e das relações sociais e de “poder” (GOMES, s.d., p. 49).

Na mesma linha de raciocínio Antônio Sérgio Alfredo Guimarães afirma que “primeiro, não há raças biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos de “raça” tem existência real; segundo, o que chamamos de “raça” tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ser realidade plena” (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

¹⁵Segundo Kabengele Munanga (1999, p. 17-18), a mestiçagem em termos conceituais apresenta ambiguidades, entre elas pode-se ver a visão “populacionista” e a visão “raciologista”. Sendo que na primeira visão, entende que a mestiçagem é um fenômeno nuclear ou universal, com esse efeito, as massas populacionais só podem evitar e escapar dela por um curto período do tempo. Ao contrário da primeira, na visão raciologista pode-se ver um apego centrado principalmente no cruzamento das “grandes raças”. Neste ensejo, o autor pergunta: o que significa ser “negro”, ser “mestiço”, ser “branco”, ser “homem de cor” ou “amarelo”? Para ele, na ótica do senso comum, essas nomenclaturas ou denominações “parecem” ser claras na realidade biológica. Mas, apesar de percebermos as diferenças visivelmente, esses entendimentos são herdados desde a era colonial. “É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico”. Entretanto, a mestiçagem não pode ser entendida somente como um fenômeno biológico, ou seja, uma mistura e envolvimento entre as diferentes populações ou povos, pois no seio do próprio conteúdo pode-se ver que está repleta das ideias.

da identidade negra no Brasil. Nesse ensejo, o movimento negro via no mestiço um obstáculo para a mobilização política dos negros. Porque, para essa geração de ativistas a mestiçagem era algo que sempre esteve à mercê do branqueamento¹⁶ e, portanto, o mestiço era o início deste processo. Devido a esses aspectos os ativistas censuravam o discurso a favor da mestiçagem. Sendo assim, para reprovar totalmente o discurso da mestiçagem os ativistas “defendiam os casamentos “endogâmicos”, isto é, casamentos entre indivíduos do mesmo grupo “racial” e também a formação de famílias negras. Em vista desse cenário, para esses ativistas, o discurso a favor da mestiçagem era uma estratégia do grupo social dominante para instigar o extermínio total do negro no Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 116-17).

Vavy Pacheco Borges ao refletir sobre os aspectos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico descreve com pertinência que nos meados da segunda metade do século XX, na escrita da história podem-se ver sempre visões, interesses e desejos da “classe dominante”. Para esta historiadora:

Qualquer sociedade sempre se estrutura em diferentes grupos ou classes, uma das quais detém o poder político, o poder econômico e o prestígio social. De uma forma sutil e muito bem articulada, não visível pelos incautos, e só perceptível numa análise muito acurada, o grupo social dominante tenta sempre, por mecanismos muito complexos, impor aos outros o seu modo de ver a realidade, o que vai reforçar os seus interesses, pois lhe permite manter sua situação de privilégio. Nessa visão de mundo que é imposta, estão implícitos seus valores, seus preconceitos, etc. Essa dominação, evidentemente, nunca é total (não há nada de “absoluto” na

¹⁶Branqueamento – no período da escravidão/escravização, as visões sobre o branco e o negro eram ainda consumidas e relacionadas entre o “étnico-religioso e ideias climáticas”. Segundo Hofbauer (2006, p. 173), ainda nesse período não se tinha uma ideia de diferença tão forte que separe o negro do branco. “Ao contrário: acreditava-se que a cor de pele de uma pessoa estivesse diretamente ligada às condições geográfico-climáticas que, em última instância, expressavam a sabedoria divina. Dessa forma, podia-se esperar que numa terra como o Brasil – considerada extremamente salubre e cristã por definição – a transformação das cores em direção ao branco seria apenas uma questão de tempo, sobretudo se houvesse casamentos entre indivíduos de cor de pele branca com outros de cor de pele negra. Assim, a ideia do branqueamento incentivava a crença de que futuras gerações pudessem superar as condições de inferioridade”. Sendo assim, muitos libertos no século XIX tinham interesses em se branquear com o intuito de se tornarem “puros” e ascender socialmente. Mas, com o passar do tempo passou a ter outras conotações.

Para Maria Aparecida Silva Bento, o branqueamento no Brasil é visto sempre como um problema dos negros, isto é, descontentes com a sua condição de negros, e que tenta se envolver com o branco com o intuito de diluir a sua cor da pele. No entanto, a verdade é que quando se estuda o branqueamento percebe-se que foi uma ideologia e um processo inventado pelos brancos. Pois atribuíram ao seu grupo a superioridade em relação aos demais, e que todos os outros têm que seguir. Eles se apropriaram e legitimaram a sua supremacia social, econômica e política, enquanto que o outro foi marginalizado, culpado e discriminado (BENTO, 2014, p. 25-26). Esse fenômeno pode ser visto também como “ameaçador”, ou seja, ele nasceu através do medo da elite branca que se encontrava num país majoritariamente negro. Queriam branquear o país. Para ela: “Esse medo do negro que compunha o contingente populacional majoritário no país gerou uma política de imigração europeia por parte do Estado brasileiro, cuja consequência foi trazer para o Brasil 3,99 milhões de imigrantes europeus, em trinta anos, um número equivalente ao de africanos (4 milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos” (BENTO, 2014, p. 32).

história dos homens), nem completamente consciente e racional. Se assim fosse, não se poderia pensar em transformações. A dominação tem as suas próprias contradições e ambiguidades (BORGES, 2005, p. 43-44).

Em linhas gerais, nessa terceira fase, foi isso que o movimento negro percebeu depois de uma análise bem cuidadosa a respeito da mestiçagem. Porque apesar do discurso belíssimo, a narrativa da mestiçagem escondia debaixo do lençol a cara que era prejudicial para os negros, mas que favorecia somente os interesses da classe hegemônica.

1.4. Quarta Fase: uma hipótese interpretativa (2000)

O movimento negro percorreu longas caminhadas para a afirmação dos seus direitos, mas nessa caminhada houve muitos obstáculos, contradições, choques, recuos e avanços. No entanto, nessa quarta fase, na hipótese interpretativa do Domingues, cremos que é fundamental para a compreensão da transição de um período para o outro e que culmina posteriormente com a elaboração das propostas e a aprovação da Lei 10.639/2003 que foi sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Nesta fase, além dos argumentos de Domingues, resgataremos alguns autores que irão servir de base para a compreensão dessa transição, e que nos possibilitará trazer alguns elementos e acontecimentos fundamentais desse período ou época.

Uma das bases principais para a compreensão desse período foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em setembro de 2001. Segundo Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira, antes da III Conferência, foi acordado a necessidade de fazer uma Conferência Preparatória (PrepCon) em cada continente. Sendo assim, quando da preparação desta conferência, no Brasil, houve vários apoios das instituições em suas diferentes vertentes e este processo influenciou de forma privilegiada a visão de pessoas que estavam acompanhando de perto o referido processo. Este fato permitiu que elas vissem os conflitos e as discórdias existentes internamente, isto é, no governo, em setores do Estado e também no próprio movimento negro e seus “aliados”. Para Silva e Pereira, “talvez seja possível dizer que nunca antes ficaram tão patentes os desejos, possibilidades e encruzilhadas (com todos os significados possíveis) interpostos ao avanço da Luta Contra o Racismo” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 103).

De acordo com Joselina da Silva e Amauri M. Pereira, a Alta Comissária de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) e principal responsável pela organização da conferência, Mary Robinson, já havia dito que essa III Conferência não seria igual às duas últimas Conferências Mundiais de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial ocorridas nos anos de 1978 e 1983 em Genebra, porque a de 2001 iria agitar e mexer em assuntos internos de todos os países. Por isso, na sua realização, foi necessária uma grande articulação, empenho e habilidade. A I PrepCon ocorreu em Genebra (Suíça). No entanto, a comitiva oficial brasileira que se fez presente era composta essencialmente de diplomatas, só que era dirigida por Dulce Pereira que era uma “antiga ativista negra paulista”, mas que na ocasião estava presidindo a Fundação Cultural Palmares (FCP), vinculada ao Ministério da Cultura, órgão de estratégia institucional e política da participação brasileira na Conferência Mundial. Além dos diplomatas e da FCP, estavam presentes, uma comitiva reduzida de militantes negros. Entretanto, é de grande importância salientar que nas negociações oficiais do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos que precederam a I PrepCon, houve um acordo de que seria realizado uma ação de preparação oficial em todos os continentes e, o Brasil assumiu o compromisso de que a Conferência Preparatória das Américas seria realizada no seu território (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 103, 105-106).

Dessa forma, o que veio a sacudir e a mudar a situação foi a fala da chefe da comitiva brasileira, Dulce Pereira, que declarou que o Brasil não irá mais poder sediar a Conferência Preparatória das Américas. De acordo com Joselina da Silva e Amauri M. Pereira (2013, p. 106), essa notícia “caiu como uma bomba na Plenária Oficial” e quase todas as pessoas ficaram revoltadas e indignadas. Mas a decisão era definitiva e o fato já estava consumado. Só que, apesar disso, os ativistas mesmo em Genebra mostraram o seu repúdio e emitiram uma Carta indo contra a decisão e também pela própria Dulce Pereira:

A decisão foi constrangedoramente anunciada ontem – dia 3 de Maio – durante sessão plenária do Comitê Preparatório, mas seus rumores já circulavam desde a Segunda-feira na abertura dos trabalhos. Em razão desses rumores, as organizações do Movimento Negro estiveram na embaixada Brasileira e ouviram do Sr. Embaixador a confirmação das mudanças de decisão, comunicada a ele apenas na Sexta-feira à tarde, no dia 28 de Abril”. “... na Segunda-feira, dia 1º de Maio, a Sra. Dulce Pereira, Presidenta da Fundação Cultural Palmares, pessoalmente, disseminou entre as mais demais delegações de ONGs presentes que a renúncia do Governo brasileiro devia-se às manifestações contrárias das ONGs brasileiras (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 107).

Para Silva e Pereira (2013, p. 107), o ocorrido impactou profundamente o Brasil, a Dulce e também a própria Fundação Cultural Palmares que detinha um grande poderio de mobilização

da opinião pública. Depois, após quatro meses, em 8 de setembro de 2000, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, numa jogada astuciosa baseada num “decreto”, criou o Comitê Nacional para a Preparação Brasileira da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Havia muito descontentamento tanto dentro e como fora do governo no que se refere à atuação da FCP, pois possuía muita liberdade e controlava todo o processo.

Em primeiro lugar, daí em diante, não haveria mais o Governo: um adversário comum, capaz de unificar o Movimento Negro e outros setores do Movimento Social, interessados naquele processo. Na composição do Comitê, além de membros de órgãos de vários Ministérios, de membros de Legislativo e do Judiciário, estavam lideranças do Movimento Negro, do Movimento Indígena e religiosos eminentes. Segundo, para dirigir o Comitê, foi designado Gilberto Sabóia, Secretário de Estado de Direito Humanos do Ministério da Justiça, respeitado diplomata, com brilhante folha de serviço – fora, inclusive, relator da Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Copenhague, 1994). A partir de então, a Fundação Cultural Palmares deixa de ocupar o centro (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 108).

Neste ensejo, devido as várias inquietações e discórdias – e também depois da I PrepCon que ocorreu em maio dos anos 2000 – aconteceu um grande esforço de mobilização no seio das entidades do movimento negro, mas que estava sob a alçada do Comitê Impulsor, tendo como figuras principais Edson Cardoso e Luiza Bairos. Naquela conjuntura, organizaram e realizaram duas “Plenárias Nacionais de Entidades Negras”. Em julho de 2000, em São Paulo, ocorreu a primeira plenária que mostrou explicitamente a tamanha dificuldade que se tinha para formar uma estratégia coletiva visando à preparação da conferência e também a dificuldade que se tinha para unir politicamente todos aqueles interesses (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 109).

Sendo assim, em 2001, em 10 de março, o “Comitê realizou uma reunião de caráter nacional” na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e decidiu anunciar e convocar um seminário nacional que, posteriormente, viria a ser II Plenária Nacional das Entidades Negras, que ocorreu de 11 a 13 de maio na UERJ. A abertura daquele evento contou com a presença de grandes figuras como o embaixador Sabóia e da então vice-governadora Benedita da Silva, e de representantes de 18 estados. Dessa forma, segundo Joselina da Silva e Amauri M. Pereira, essa II Plenária foi extremante representativa. No decorrer desse evento dava para ver que muitos militantes não sabiam das características e das formas de uma Conferência Mundial e muito menos das formas de participação. Devido a esse desconhecimento tornou-se visível a grande ansiedade entre os militantes. Mas, os membros das ONGs estavam bem tranquilos porque já possuíam conhecimento sobre o assunto. Como já sabiam a respeito, nas

suas intervenções explicavam o que era a III Conferência Mundial, como preparar entre outros, mas o debate não foi fácil (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 109-110).

O verdadeiro terremoto aconteceu quando foi preciso saber “quem vai para Durban”? Até essa altura não estava definido os números das bolsas e muito menos das fontes, só que o que era claro é que as últimas decisões seriam filtradas pelas ONGs Negras que são “interlocutoras permanentes das agências de fomento”:

Pode-se imaginar os conflitos, angústias, ressentimentos, frustrações, inimizades, rupturas políticas e institucionais que tais decisões e os processos decisórios geraram. Havia, também, militantes cujas disputas se davam em outros espaços: órgãos de governos, em que eram referências na questão racial, junto às casas e aos mandatos parlamentares onde atuavam, nos seus sindicatos e/ou partidários; enfim, um amplo leque de espaços conquistados pela militância negra. Finalmente, havia os que não disputavam essas bolsas, ou porque não tinham chances, ou porque preferiam evitar os desgastes, mas que estavam decididos a ir com seus próprios recursos – queriam vivenciar aquele momento na sua excepcionalidade, na riqueza de emoções, de novas experiências, enfim, algo “imperdível para quem está na Luta, de corpo alma” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 110-111).

Segundo Joselina da Silva e Amauri M. Pereira, uma Conferência Nacional Preparatória para a III Conferência Mundial foi realizada na UERJ, em julho de 2001 e foi a que mais impactou. O motivo desse impacto foi a aproximação da Conferência Mundial, e também a mídia já estava ficando cada vez mais interessada e a própria sociedade civil estava se debruçando sobre o assunto. E na arena internacional já se falava da dificuldade da redação dos documentos. O segundo fator impactante foi o nome da Benedita da Silva para a presidência do mesmo evento. Ela era a vice-governadora, e também por seu carisma conseguia comover muitas pessoas – tinha um bom relacionamento com o presidente do Comitê Nacional Preparatório, o embaixador Gilberto Sabóia, e ela também fazia parte do mesmo Comitê (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 114-115).

Nesse ensejo, para Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira, o medo maior e também o que dividia o governo federal, era uma pessoa muito forte à frente e que essa pessoa era do partido adversário. Por outro lado, não podia deixar de fora uma pessoa tão forte e experiente politicamente e de grande “visibilidade institucional”. Ora, o que estava a inquietar o governo federal era não perder o campo de manobra, não perder a legitimidade internacional para falar da questão racial, e isso lhe obriga a ter um bom relacionamento com o Movimento Negro. É importante ressaltar que houve diversas contradições, pois apesar das “garantias da vice-governadora e do presidente do Comitê Preparatório”, até os últimos instantes muitas pessoas tinham dúvidas se a mesma aconteceria, mas, finalmente, acabou por acontecer. Porque, “pela

primeira vez os órgãos” federais, municipais e estaduais trabalharam de forma conjunta, isto é, articulando a logística, “hotéis e outras formas de hospedagem, alimentação, deslocamento, etc.” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 115,116,117-118). No documento final da III Conferência Mundial Contra o Racismo, nos itens que fazem referência à educação, podemos apresentar alguns pontos:

59. Insta os Estados a incluírem uma perspectiva de gênero na formulação e desenvolvimento de medidas de prevenção, educação e proteção visando à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em todos os níveis, para fazerem frente com eficácia às distintas situações vivenciadas por mulheres e homens (MIMINISTÉRIO DA CULTURA, 2001, p. 56).

121. Insta os Estados a comprometerem-se a assegurar o acesso à educação, incluindo o acesso gratuito à educação fundamental para todas as crianças, tanto para meninas quanto para meninos, e o acesso à educação e aprendizado permanente para adultos, baseado no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à tolerância, sem discriminação de qualquer tipo (MIMINISTÉRIO DA CULTURA, 2001, p. 74).

123. Insta os Estados a: a) Adotarem e implementarem leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal (MIMINISTÉRIO DA CULTURA, 2001, p. 74).

126. Incentiva a todos os Estados, em cooperação com as Nações Unidas, UNESCO e outras organizações internacionais competentes, a iniciarem e desenvolverem programas culturais e educacionais que visem a combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, com o intuito de assegurar o respeito pela dignidade e pelo valor de todos os seres humanos e para aumentar o entendimento mútuo entre todas as culturas e civilizações (MIMINISTÉRIO DA CULTURA, 2001, p. 75).

127. [...] recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos **currículos** para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos (MIMINISTÉRIO DA CULTURA, 2001, p. 76).

129. Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes anti-discriminatórios e anti-racistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios de não-discriminação, respeito e tolerância mútuos (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2001, p. 76).

Nesses pontos que foram colocados na Declaração de Durban e Plano de Ação, podemos ver como a educação foi mencionada como um dos veículos principais para a promoção e a

construção de pessoas com mentes abertas para compreender que na verdade todas as pessoas são iguais e que a cor da pele não interfere na capacidade intelectual de nenhuma das ditas “raças” distintas. Dessa forma, os Estados/governos deveriam investir na educação como forma de promoção e da igualdade racial. Para isso, os governos, Ministérios da Educação e da Cultura junto com as escolas devem criar uma política que revise os materiais didáticos que contêm informações e as imagens preconceituosas contra todos os grupos minoritários e não só, e também dentro dessa mesma política será necessário as mudanças dos currículos das escolas para incluir as histórias desses segmentos populacionais que há um bom tempo estavam excluídas nas escolas e, às vezes, quando incluídos eram colocados de forma preconceituosa. Vale apenas mencionar que a formação dos/as professores/as nesse mesmo contexto é de suma importância, pois são eles que irão lidar diariamente com as diferentes cores da pele e mostrar as crianças desde cedo que as diferenças nas peles não afeta de nenhuma forma os seus relacionamentos com os colegas de cor oposta. Porque essa diversidade é que nos faz humanos e nos torna cada vez mais conscientes em lidar com os nossos colegas, amigos, familiares e conhecidos.

O período da PrepCon, Conferência Nacional, III Conferência Mundial, Declaração de Durban e do Plano de Ação e, principalmente, o período pós-Durban trouxe para o Brasil uma outra forma de pensar a educação no âmbito nacional. Sendo assim, um dos marcos principais do pós-Durban, no que se refere à educação, foi a Lei 10.639/2003 sancionada pelo então presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei foi promulgada em 9 de janeiro de 2003 com o intuito de incorporar nos currículos escolares do Brasil o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira.

CAPÍTULO 2: A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEI 10.639/2003

2 - Políticas Públicas e Educação

Primeiramente, antes de analisar os resultados das políticas públicas para Educação no município de Acarape é necessário explicar ou definir o que é ou o que são “Políticas Públicas”. Com esse ensejo, resgatamos Lourenço Ocuni Cá¹⁷ para explicar o que são as políticas públicas. Ora, para Ocuni Cá, políticas públicas são “decisões” que o governo toma em diferentes áreas ou setores de suas ações que influenciam o modo de viver de muitas pessoas. Nesse sentido, ele afirma que:

As políticas públicas podem ser definidas como conjuntos de dispositivos, medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado e regulam as ações governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. São também definidas como todas as ações do governo, divididas em atividades diretas de produção de serviços pelo próprio Estado e em atividades de regulamentação de outros agentes econômicos (CÁ, 2010, p. 14).

Quanto à forma do processo da elaboração das políticas públicas, no olhar de Lourenço Ocuni Cá, temos as seguintes etapas “sucessivas” muito relevantes: a formulação, a implementação e a avaliação. Bem, na primeira etapa que é a formulação, Cá destaca que, a formulação da mesma:

Diz respeito à sua concepção no âmbito de um processo decisório por parte dos atores que tomam uma decisão, podendo esta ser democrática e participativa ou autoritária e de gabinete, ou seja, de baixo para cima ou de cima para baixo, de tipo racional e planejado ou incremental e mediante o ajuste mútuo entre atores intervenientes, com ou sem manipulação e controle da agenda dos atores com maior poder; detalhadamente definida ou propositadamente deixada incompleta para ver se dá certo e como fica na prática. Dependendo principalmente do grau de racionalidade do processo decisório, a fase de formulação pode contemplar etapas como pesquisa do assunto, filtragem do assunto, perspectivas, explicitação de valores e objetivos gerais (CÁ, 2010, p. 14-15).

Para Lourenço Ocuni Cá, “a implementação de uma política inicia-se depois de formulada, mediante os órgãos e mecanismos já existentes ou especialmente criados pelos dirigentes”. Ou seja, a implementação da mesma só se inicia depois da sua formulação, isto é, com as medidas e estruturas já criadas para o seu funcionamento. No entanto, percorrendo esse caminho, resta-nos a “avalição” da mesma. Ora, para o autor supracitado:

A avaliação da política ocorre quando os resultados, entendidos como produtos/resultados e metas definidos e esperados em um âmbito mais restrito, e, os impactos, concebidos como produtos/resultados sobre um contexto mais amplo e muitas vezes não esperados ou desejados decorrentes de sua implementação, são comparados com o planejado (CÁ, 2010, p. 15).

¹⁷Lourenço Ocuni Cá é de nacionalidade guineense (Guiné-Bissau), possui cursos de graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1996), graduou em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Administração e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Políticas de Educação e sistemas Educativos pela Universidade Estadual de Campinas (2004).

No entanto, quando a política se volta para a comunidade ou a sociedade na sua totalidade, pode ser chamado sim, de política pública. E essa política na sua essência, depende principalmente de quem a formula, sendo assim, pode-se dizer que as suas formulações e decisões dependem principalmente dos “atores que compõem o sistema político”, isto é, os atores que atuam no legislativo, no judiciário e no executivo. Destarte, as políticas públicas podem ser entendidas como “conjunto de ações governamentais” com o intuito de resolver as demandas e os problemas que fustigam parte das comunidades ou a sociedade de forma geral (CÁ, 2010, p. 17-18).

Portanto, para Alfredo Macedo Gomes (2011, p. 21), entender e ao mesmo tempo compreender os fatores ou determinantes culturais, políticos, econômicos e sociais que estão na base da construção de uma política pública, é reconhecer ou afirmar a sua origem múltipla e complexa. Neste ensejo, ao reconhecer isso, é como afirmar que qualquer que seja política pública e principalmente na área educativa, não é um fenômeno *monocausal*¹⁸. Porque:

Sobre a formulação de *uma* política pública de educação pesa, explícita ou implicitamente, a divisão da população em classes sociais; pesa a composição étnica, racial, etária e geracional; conta, por isso, noções relativas à justiça social e ao direito social, independente de se tratar de políticas universalistas ou de corte socioeconômico; conta os determinantes político-econômico, expressos não apenas por meio da disputa do “fundo público” (Oliveira1988), mas dos efeitos econômicos da distribuição do poder social; conta, ainda, os interesses das organizações e dos grupos de interesses (GOMES, 2011, p. 21).

Como as políticas públicas na área da educação se fundamentam principalmente através de todas as desigualdades sociais acima citadas, para Gomes, essas políticas podem e devem servir como “à manutenção da atual desigualdade de poder social que existe entre grupos e classes sociais, ou ainda, que pode servir à transformação social a distribuição de poder social entre os grupos e classes sociais” (2011, p. 28). Assim sendo, de acordo com Ocuni Cá:

Estado: políticas públicas e gestão educacional trata do deslocamento e/ou erosão do Estado com relação à sua função histórica: de formular e implementar uma efetiva política de recursos humanos capaz de conferir uma identidade profissional ao servidor público motivando-o a melhorar sua performance nos vários órgãos e setores (CÁ, 2010, p. 7).

Para Alfredo Macedo Gomes (2011, p. 28), as políticas públicas de educação não são um produto exclusivo do Estado, mas são produtos do Estado com as demais forças da

¹⁸Monocausal – significa uma causa, ou uma linha de pensamento, sem intervenções de ideias diferentes. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/monocausal>. Acessado em 19/05/2015, às 19h45.

sociedade. Nessa mesma ótica, se encontra Lourenço Ocuni Cá que afirma que em várias circunstâncias muitas pessoas pensam que as responsabilidades sobre as políticas públicas são exclusivamente do presidente da República, dos prefeitos e dos governadores, mas que na verdade, apesar desses líderes governamentais serem as pessoas que propõem e dirigem às execuções das mesmas, eles não são as únicas pessoas ou os únicos responsáveis que devem trabalhar para que aquelas políticas se consolidem. Sendo assim, todas essas políticas envolvem diversos atores que atuam em diversas vertentes e instâncias – tanto em nível do Judiciário, Executivo, Legislativo – como também a nível social, pois a sociedade também tem um papel fundamental na consolidação de qualquer que seja a política pública (CÁ, 2010, p. 18).

Para Valter Roberto Silvério (2008, p. 7), a Constituição brasileira de 1988 simbolizou um grande avanço “para a construção de uma sociedade inclusiva”. Mas as mudanças ocorridas na mesma têm a ver com disputas do poder e relações de força entre grupos como os movimentos negros, indígenas e outros movimentos sociais. Mas, os movimentos negro e indígena ganharam mais visibilidade e impactaram ainda mais devido as suas lutas contra vários tipos de “opressão” que eles sofrem por causa das suas “diferenças étnico-raciais e culturais” (Apud SANTOS; MACHADO, 2008, p. 95).

Ora, para Sônia Q. dos Santos e Santos e Vera L. de Carvalho Machado (2008, p. 95-96), os movimentos sociais nas últimas duas décadas do século XX começaram a reivindicar fortemente os maus tratamentos recebidos na sociedade brasileira. Naquele contexto, o movimento negro lutou arduamente para o reconhecimento das contribuições dos/as africanos/as trazidos para o Brasil e a sua forte influência na cultura brasileira que, muitas vezes, são demonizados, estereotipados e banalizados “pelas práticas pedagógicas e religiosas”.

Entretanto, os ativistas do movimento negro - com o intuito de repensar alguns conceitos que estão no imaginário social brasileiro - devido a “democracia racial”, viram na liberdade “uma evolução da cidadania” (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 96). De acordo com Valter Roberto Silvério:

A ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua reprodução. Uma das principais instituições sociais, consideradas por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social (Apud SANTOS; MACHADO, 2008, p. 7).

Dessa forma, a partir dos anos 1970 começou-se a nova fase da pesquisa sobre a posição dos negros no Brasil. Sendo assim, para Santos e Machado, “as tentativas de invisibilizar a/o negra/o são tão sutis e refinados que educadoras/es militantes dos movimentos negros têm investido esforços” para pesquisar temas de desvalorização destes negros/as e de discriminação nos lugares como a escola (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 96-97). De acordo com as autoras, nas manifestações da comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, foi realizado uma marcha contra o racismo, que pautava pela vida e pela cidadania, onde participaram cerca de 10 mil negros/as, levando com eles um documento de reivindicação ao então presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em Brasília. Naquele documento, diversas entidades do movimento negro apresentaram propostas concretas de políticas públicas:

Sob pressão dos movimentos negros, em 1995, o atual presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Apesar desse primeiro passo, o reconhecimento oficial do racismo no Brasil pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e a implementação de ações afirmativas entrassem na agenda política e/ou nacional brasileira (Apud SANTOS; MACHADO, 2008, p. 102).

Na luta pelo reconhecimento, os movimentos negros lutaram fortemente para a implementação das políticas públicas que pudesse suprir e colmatar as grandes lacunas causados pelo processo de escravização dos negros africanos, e pelas diversas formas do racismo, preconceito, discriminação e muito mais. Nessa trajetória, que foi marcada pelos bons e maus momentos, as entidades do movimento negro conseguiram que as políticas públicas fossem uma realidade. Entre elas, destacamos: ação afirmativa; políticas públicas educacionais em suas diversas proporções (por exemplo: a interiorização das universidades públicas, política de cota racial, a própria Lei 10.639/2003, entre outras); distribuição de renda (bolsa família), etc. Tudo isso demonstra a força, vontade e a dedicação das entidades do movimento negro e o reconhecimento do Estado brasileiro perante as várias mazelas que a população negra se encontra.

No próximo capítulo iremos debruçar com mais amplitude sobre a Lei 10.639/2003 que foi uma das políticas públicas conquistadas pelas entidades do movimento negro e que é o foco do nosso trabalho.

2.1. A LEI 10.639/2003: RESULTADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

A Lei 10.639/2003 foi promulgada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente da República Federativa do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, constituindo-se uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é, “para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática história da África e cultura afro-brasileira” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 2). E em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um Parecer “e, logo, uma resolução, e foram instituídas, então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” em 2004. Posteriormente, no mês de março de 2008, segundo Amauri Mendes Pereira e Joselina da Silva (2010, p. 2) foram “aprovadas e sancionadas novas redações para o artigo 26-A e para o 1º e 2º parágrafos”. Nessa mesma conjuntura houve uma única modificação, que foi a adoção da História e Cultura Indígena, mas a Lei 10.639/03 não foi revogada, e nessa mesma ocasião passou-se a ter também a Lei 11.645/07 (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 2).

Essa lei foi sancionada devido às várias lutas, reivindicações e pressões feitas pelo movimento negro durante vários anos de sua atuação no campo social e político. O movimento negro reivindicou a inclusão nos currículos escolares do Brasil de matérias que abordassem a África de maneira não pejorativa, isto é, mostrando corretamente as suas diversidades culturais, étnicas, religiosas, linguísticas, etc. Aquela pressão no âmbito educacional teve o seu início mais ou menos na década de 1980, quando os ativistas negros decidiram intervir e criticar fortemente os conteúdos preconceituosos que se encontravam nos livros didáticos pedagógicos. Aqueles ativistas destacaram ainda a necessidade da capacitação dos professores para lidar com conteúdos relacionados à África e ao mesmo tempo valorizar o papel do contingente negro no Brasil, tanto no nível econômico-social, como no nível político e muito mais. Quase todos esses aspectos podem ser encontrados na terceira fase do movimento negro descrito pelo historiador Petrônio Domingues.

A historiadora Júnia Sales Pereira, em seu trabalho *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639* observa que, o aparecimento dessa Lei se deu principalmente através de “um grande e

intenso debate social amplificado pela mídia”. A mídia nesse período falava muito sobre os primeiros passos extraordinários da implementação de programas de ação afirmativa nas várias universidades do Brasil. E ainda essa regulamentação foi o resultado de uma prática marcadamente política e histórica de movimentos sociais e de grupos ligados a eles.

Alguns autores como Joel de Araújo e Patrícia de Resende Cardoso (2003), viram essa nova regulamentação ou lei como uma espécie de “Alforria Curricular”. Pois, para eles anteriormente o Rei de Portugal enviava jesuítas e os encarregavam das iniciativas educacionais junto aos índios, através das aulas régias e incutindo somente a cultura europeia. Mas agora, com essa nova lei, tornou-se obrigatório a inclusão no currículo das escolas de ensino fundamental e médio (públicas e privadas), o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, busca-se com isso resgatar a contribuição da raça negra nas áreas sócio/econômica, política e cultural no cenário brasileiro. A lei propõe ainda que os calendários escolares incluam o dia 20 de novembro como **Dia Nacional da Consciência Negra**.

Nesse ensejo, para Petronilha (2004, p. 2), uma das metas principais dessas políticas são a oportunidade e o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional brasileira, manifestarem-se com autonomia tanto individual como coletiva, expressarem os seus pensamentos e visões do mundo. Seguindo esta linha de raciocínio, Júnia Sales Pereira afirma também que a publicação da mesma se deu em um “contexto educacional mais abrangente”, devido as grandes mudanças que vieram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996. Para Sales Pereira, com essa lei houve a “flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação e a reafirmação da autonomia docente”. Essa lei também se deu devido a um movimento fracionário e separado que estava a acontecer nos governos municipais e estaduais do Brasil. Essa fragmentação ocorria com o intuito de exigir ou reclamar a *reparação de danos* (causados há quase quatro séculos da escravidão – *grifo nosso*), “e a ampliação de canais de participação cidadã de populações sub-representadas, e à defesa do seu direito à história e à cultura” (PEREIRA, 2008, p. 22).

Essa reparação de danos também foi ressaltada pelo historiador Ubiratan Castro de Araújo num dos seus artigos intitulado *Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil* (2001). Araújo mostra de forma clara que os males provenientes da violência e da exploração da escravidão que os africanos e seus descendentes sofreram no Brasil, não podem e de nenhuma maneira ser o objeto de negociação que possa

levar de alguma forma a uma indenização. Esses sacrifícios não têm o preço. Ao indenizar coletivamente ou individualmente os descendentes de escravizados, os escravizadores e seus descendentes teriam as suas dívidas pagas e de forma definitiva e isso seria como uma “lavagem de consciência”. Para Castro de Araújo, o que é exigido é a “reparação da memória” dos que sofreram a escravidão e também as políticas de reparação que arranquem da sociedade brasileira as formas discriminatórias provenientes da escravidão “que continuam a rebaixar socialmente os descendentes de africanos no Brasil” (2001, p. 316).

Neste ensejo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em sua visão de reparação, mostrou que o Estado e a sociedade devem tomar medidas necessárias para compensar os descendentes de africanos negros por danos materiais, psicológicos, sociais, políticos e educacionais sofridos durante o regime escravista, “bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição” (SILVA, 2004, p. 3). Para ela, é importante também que essas medidas se realizem ou concretizem em iniciativas de luta contra o racismo. Além disso, a autora vai ainda mais longe mostrando que:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis do ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (SILVA, 2004, p. 3).

No entanto, a procura dos afro-brasileiros para a afirmação dos seus direitos, valorização e reconhecimento da sua cultura negra, principalmente na área da educação, passou a ser uma realidade com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. Essa nova lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas. De acordo com Júnia Sales Pereira, essa lei atende também o “enfrentamento da antiga crítica a um ensino da história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e cultura afro-brasileiras via de regra compareciam – quando compareciam – de forma estereotipada” (PEREIRA, 2008, p. 22).

Continuando com a mesma linha de raciocínio, Amauri Mendes Pereira e Joselina da Silva (2010, p. 1) afirmaram que por muitos anos o Movimento Negro Brasileiro dirigiu como protagonista uma rede ampla de educadores. O movimento negro “reivindicou a inclusão nos

currículos escolares” de temas que tratassem da África e dos africanos de maneira mais adequadas e também a “existência de uma questão racial na História do Brasil”. Mas só que houve muitas perguntas:

“Por que a história do negro? Por acaso temos uma história do branco?” Ou, “Por que história e cultura afro-brasileira se somos um povo miscigenado, e todos os que contribuíram para sua formação estão contemplados na História do Brasil?” “De outro, as pesquisas que se acumulavam – particularmente na área da Educação – sobre os prejuízos causados pelo preconceito racial à formação intelectual e da consciência social cidadã dos nossos estudantes, pelas omissões e/ou distorções (quase sempre as duas coisas) reproduzidos em livros e procedimentos pedagógicos (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 1).

Todos esses argumentos, contestações e perguntas tentavam contrapor a ideia da implementação de políticas públicas de reparação, compensação e de ações afirmativas no Brasil. Mas, a verdade é que no âmbito educacional e também em outras esferas da vida os negros não estavam bem. Dessa forma, Sueli Carneiro afirma que com base nos estudos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) entre os anos de 1995 e 2000, houve uma queda ou piora na qualidade do ensino no Brasil, mas isso atingiu mais os estudantes negros do que os brancos. Entretanto, as avaliações mostraram muitas diferenças entre os alunos afros e brancos no que tange ao aproveitamento escolar. Os principais motivos desses maus rendimentos eram: má qualidade do ensino, racismo no cotidiano escolar, esmagamento psicológico entre outros. Todos esses aspectos influenciam e influenciaram negativamente no crescimento dos alunos negros (Apud ARAÚJO; CARDOSO, 2003, p. 3).

Assim, como afirma Luena Nunes Pereira, por longo período de tempo o “fracasso escolar de crianças negras” que reprovam e abandonam as escolas em maior número do que as crianças brancas sempre estiveram associadas a fatores ou causas extraescolares, ligados à conciliação de trabalho e estudo, pobreza, classe social do aluno, baixo nível de instrução familiar, entre outros. Todavia, segundo ela, estudos e pesquisas posteriores qualitativas e específicas decorridas na década de 1980 sobre a presença dos negros nas escolas, apresentaram outros fatores para explicar o tal fracasso. Nos fatores que foram detectados constam: currículo escolar e livros didáticos inadequados, as diferentes formas que os professores lidam com alunos, ou seja, os professores tratam os alunos de diferentes formas. Os professores lidam com alunos brancos de uma forma e também lidam com os alunos negros de outra forma. Com base nisso, essas pesquisas mostram que a fuga de alunos negros, a desistência, a reprovação e o desestímulo estão também ligados a materiais didáticos usados nas salas de aula; os alunos não

se sentem identificados com o “imaginário social veiculado pela escola” e, também a incompatibilidade e a inadequação do currículo escolar aos valores, crenças, histórias de vida dos alunos negros (PEREIRA, 2010, p. 259).

E ainda, para Luena Pereira, devido à associação que as pessoas fazem entre negro e escravo, o esquecimento da história da população negra depois de Abolição da Escravatura em 13 de maio de 1888 nos currículos de História e também a não valorização do passado africano destes alunos são entendidos como o alicerce para a “produção de uma identidade negativa” do negro. Entretanto, isso afeta desde cedo à autoestima dos alunos afrodescendentes e continua afetando até a idade adulta, e isso lhes dá uma “cidadania de segunda classe”. Mas o que a pesquisadora propõe como a saída desta situação é a revalorização do papel do negro na história do Brasil. Pois, com isso, a representação do negro vai mudar na sociedade brasileira. Destarte, a luta pela sua narrativa histórica e reescrita é fundamental para a redefinição da identidade não só dos negros, mas também para outros grupos subalternos (PEREIRA, 2010, p. 259).

Essa revalorização do papel do negro na história do Brasil anda junto com o reconhecimento. O reconhecimento, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004, p. 3) passa necessariamente pela “justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais, econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”. Para ela, o reconhecimento também envolve a criação de projetos na área da educação, formas e políticas de valorização da grande diversidade cultural que existe no Brasil com o intuito de “superar a desigualdade étnico-racial” que está presente na educação escolar brasileira e nos diferentes níveis de ensino.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva vai ainda mais longe mostrando que o reconhecimento significa também o respeito, a divulgação e a valorização dos processos históricos de resistência dos negros no Brasil. Essas resistências aconteceram de formas individuais e também coletivas, desde o período escravista até o período contemporâneo. E ainda, segundo ela:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*¹⁹, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de

¹⁹Para Valter Roberto Silvério, as ações afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras mesmo que informais ou sutis. Como as leis anti-discriminação, as quais oferecem possibilidades de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade.

desigualdades raciais e sociais, orientada para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e às discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (SILVA, 2004, p. 4).

Portanto, de acordo com Petronilha, a partir do momento em que isso for uma realidade, os “sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais”, pois tomarão decisões e iniciativas com o intuito de reparar, valorizar e reconhecer a história e cultura dos afro-brasileiros (SILVA, 2004, p. 4).

É necessário salientar que para Amauri Mendes Pereira e Joselina da Silva (2010, p. 10), a Lei 10.639/2003 não é para o negro, mas sim a Lei é para todos e todas. Essa lei veio com vista a oferecer e mostrar à sociedade brasileira a oportunidade de repensar, conhecer e produzir outras visões, outras histórias e interpretações capazes de abandonar as verdades tão frágeis, que acreditam e ao mesmo tempo garantem privilégios e vantagens simbólicas e materiais para as pessoas que têm peles mais claras, ou seja, os “brancos” de cabelos lisos. Para esses autores, a lei vai ser ainda mais importante a partir do momento em que consiga tirar de “cima do negro o peso do problema racial”. Quando isso acontecer, vai ajudar a limpar ou a banir de vez a ideia de que as causas permanentes das desigualdades raciais são as dificuldades de diferentes tipos que ainda agonizam muitas crianças e jovens, homens e mulheres negras. Para eles, isso que existe não é causa, mas sim consequência do racismo. Nessa perspectiva, afirmam que a lei é tida muitas vezes como uma arma poderosa na luta contra racismo, que é verdade, mas a mesma não se restringe apenas como arma destrutiva, pois também tem outras qualidades que é de construir (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 10-13).

Ora, é de suma importância à necessidade de entender a África e estudar aspectos específicos e não gerais sobre a história do continente africano e de que forma ajudou ou contribuiu para a construção do Brasil. Para Henrique Cunha Jr., o entendimento irônico de que na África só tem florestas tropicais e paisagens, induz muitas pessoas a pensarem que os africanos só vivem nas casas cobertas de palhas nas florestas e que na África não existem

Diferente das leis anti-discriminação, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação (2001, p. 123).

cidades que permitam fazer as atividades econômicas, agrícolas e muito mais. Para o autor, é necessário e ao mesmo tempo é fundamental a introdução de informações geográficas que permitam as pessoas terem possibilidades e ideias de que na África existem cidades, vidas organizadas, existem grandes e boas infraestruturas, bairros e cidades urbanizados (CUNHA JR, 2008, p. 102). Nesse ensejo, um dos principais motivos para o estudo da História da África e dos africanos é que não se pode compreender verdadeiramente a história do Brasil sem a história da África. “Muitos fatores da nossa história ficam de compreensão falha, subestimados ou desprezados face à ausência da informação de raiz destes fatos históricos” (CUNHA JR., 2008, p. 109). De acordo com Cunha Jr.

A educação fala que somos resultados da convivência cultural de três povos, sendo que apenas um é estudado desde sua base histórica, anterior a 1500 e também dentro das representações históricas brasileiras posteriores a esta data. A média dos brasileiros universitários tem grande dificuldade em nomear cinco produtos vindos da África e importantes para a economia brasileira, como também teria a mesma dificuldade em citar cinco africanos ou afrodescendentes destacados na história nacional. Existe a necessidade de mudar o caminho até hoje utilizado no ensino da história, que não é bom para a formação ética, moral e cidadã de todos. Precisamos introduzir a pluralidade cultural que retrate o país nos seus diversos sentidos. A História Africana é necessária à formação da população brasileira e dos nossos educadores (CUNHA JR., 2008, p. 108).

Segundo Henrique Cunha Jr., as identidades coletivas e individuais das origens africanas dos afrodescendentes é o outro fator importante para conhecer a história da África. Para o autor, ao perguntar as crianças afrodescendentes das origens “dos seus antepassados, elas se referem ao interior do país”. Mas, o curioso é que ao perguntar as crianças eurodescendentes sobre o mesmo assunto, “com euforia e certo orgulho citam e por vezes inventam algum país: França, Itália, Portugal, Espanha e Polônia”. Para o autor, pode-se dizer que existe certa hierarquia no que se refere ao desequilíbrio de informação baseado no senso comum que inferioriza certos valores indenitários e enaltece os outros. Assim, o movimento negro desencadeou a luta no âmbito da educação que possibilitou a introdução da história africana e dos afro-brasileiros nos currículos escolares de todo o Brasil para *possibilitar o conhecimento de histórias até então negadas* (grifo nosso) (CUNHA JR., 2008, p. 109-110).

Segundo a historiadora Mônica Lima, as formas, os caminhos e os procedimentos a serem tomados a partir da implementação da mesma tem que envolver também a formação dos/as professores/as de forma regular e contínua no que tange ao resgate da história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. No entanto, para ela a escola, ou seja, as salas de aula são os primeiros lugares onde a maior parte dos jovens brasileiros conseguem ter pela primeira vez

o contato com a história da África de forma não pejorativa, mostrando que é um lugar de produção de técnicas, riquezas humanas, saberes e ideias. Isso os ajuda a ter mais clareza e uma visão ampla da história da humanidade, da África e dos africanos; e, também, os ajuda a ter argumentos e ideias contra o racismo e a compreender a identidade brasileira. Sendo assim, o docente [...] tem um papel primordial na interação destes cidadãos e cidadãs brasileiros com os temas de história africana, com a nossa africanidade viva. Para a professora, é obvio que a introdução nos currículos escolares das escolas brasileiras das disciplinas que falam da África, dos africanos e dos afro-brasileiros não irão garantir as mudanças de forma explosiva nos modos de pensar de muitas pessoas, mas a sua ausência que perdurou longo período de tempo ajudou bastante a perpetuar os preconceitos e as intolerâncias (LIMA, s. d., p. 3-4).

Refletindo sobre esta afirmação, concluímos que tudo é um processo. Mas, mesmo assim, cremos que apesar de ser um processo é necessário fazer uma análise sobre o mesmo. Afinal, quais os alcances da Lei 10.639/2003 depois de mais de uma década de sua implementação? Quais são os desafios e obstáculos superados ou não? Nesse ensejo, ao falar dos desafios, obstáculos e ausências dos temas ou materiais que falassem da história da África na formação dos/as professores/as, Mônica Lima apresenta algumas ausências sentidas:

- destes estudos na formação universitária (“não fomos preparados”);
- de uma bibliografia de boa qualidade, adequada, acessível (“não temos como nos preparar”);
- de material didático para utilizar com os/as alunos/as (“não temos como trabalhar em sala com eles”);
- de apoio para uma capacitação, para uma preparação por parte dos responsáveis (governo, gestores escolares) (LIMA, s. d., p. 5-6).

Ora, os desafios e obstáculos não se encontram unicamente nos elementos acima apontados, mas também podem ser vistos nas formas como os/as professores/as reagiram e reagem a essa nova realidade. Para Júnia Sales Pereira (2008, p. 29), a implementação dessa nova lei criou “uma realidade heterogênea”, pois com ela conseguiu-se ver grandiosos projetos e ao mesmo tempo a rejeição da sua importância para a “educação histórica”. Nessa mesma conjuntura, alguns/as professores/as perguntaram se a:

[...] história europeia nesse novo cenário (passará a ser preterida? Conhecerá silenciamentos?). [...] Outros se interrogam sobre a priorização a ser realizada, inclusive quando o assunto for história da África – haveremos de estudar o Egito, por exemplo, a despeito de sua pequena relevância para a compreensão da África “da diáspora”? E o islamismo, tão presente nas comunidades da diáspora, como seria contemplado no ensino de história das culturas afro-brasileiras? (PEREIRA, 2008, p. 27).

Entretanto, para esta historiadora as questões lançadas pelos/as professores/as mostram claramente que não existe neutralidade nas ações dos/as docentes, e isso pode ser visto nas suas linguagens gestuais e até mesmo nas suas vozes. Ora, as perguntas colocadas pelos/as professores/as mostram também as suas ligações com a “tradição escolar, com o universo criado pelos educadores precedentes”. E, ao mesmo tempo,

Expressam disputas políticas, pois num currículo alguns conteúdos são considerados mais ou menos relevantes segundo não somente sua relevância para a formação do aluno, mas também a partir dos juízos arbitrados por professores e pela sociedade (PEREIRA, 2008, p. 28).

No entanto, pode-se dizer que não são pequenos os desafios encontrados a partir da Lei 10.639/2003. Portanto, não é só necessário colocar os conteúdos ou matérias que falem da África e da cultura afro-brasileira para acabar ou superar as ideologias eurocentristas encontradas nos livros didáticos pedagógicos e nas “abordagens históricas”. Para Júnia Sales Pereira, o que é necessário é a “promoção do ensino-aprendizagem em que a história africana e a história europeia, por exemplo, não sejam dicotomizadas, nem idealizadas, nem tampouco contrapostas, mas, antes, compreendidas na sua dinâmica e circularidade” (PEREIRA, 2008, p. 29).

Dessa forma, cremos que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira não veio para acabar com as outras histórias, ou seja, as histórias dos outros povos, mas veio com o intuito de resgatar as histórias muitas vezes negadas, desprezadas e inferiorizadas em detrimento das outras. Ela veio para mostrar ao mundo e, principalmente, à sociedade brasileira a importância das culturas africanas, das suas histórias, das histórias dos/as negros/as brasileiros/as como ela realmente é, e desvinculando-a das ideias e cargas pejorativas que elas possuíam. A Lei 10.639/2003 chegou para revolucionar as escolas brasileiras, mas uma das coisas mais importantes é a sua efetividade, o seu cumprimento e a sua importância para as escolas e para com os/as alunos/as. Entretanto, tudo isso vai depender da vontade dos governos estaduais, municipais e também do governo federal, mas, dependerá também dos/as diretores/as das escolas, gestores/as, professores/as, alunos/as e da sociedade como um todo.

CAPÍTULO 3: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ACARAPE (CEARÁ)

A Lei 10.639/2003 ainda precisa ser consolidada. A consolidação dessa lei passa necessariamente pela boa qualidade da educação, de disciplinas que falem da África, dos africanos e suas histórias. Passa também, necessariamente, pela vontade dos/as professores/as de ensinarem esses conteúdos nas salas de aulas e os estudantes mostrarem interesses pelo tema. O conhecimento sobre a África, os africanos e suas histórias na macrorregião do Maciço de Baturité, mais especificamente na cidade de Acarape, ainda é débil. Isso porque além dos estudantes que têm pouco conhecimento sobre a África e os africanos, temos também outro fator que é a própria cidade, ou seja, os moradores não sabem muita coisa a respeito da África. Na cidade de Acarape, para os moradores adultos, crianças, jovens, velhos, homens e mulheres ainda lhes faltam o conhecimento sobre a África e os africanos. Muitos cidadãos de Acarape já confrontaram estudantes africanos da Unilab com muitas perguntas, que muitas vezes apresentam características ofensivas, como: “Como vocês saíram da África e que meios de transporte vos trouxeram prá cá”? “Vocês têm e brincam com leões no quintal”?

Muitas vezes, essas perguntas nos chocam. Mas, várias vezes as ignoramos e também muitas vezes respondemos a essas perguntas. Isso, porque entendemos que todas essas pessoas, ou seja, a maioria dessas pessoas estão desinformadas a respeito da África e dos africanos. Mas, com o projeto da Unilab e a chegada de centenas de africanos, aumentou a curiosidade de alguns sobre a África e o distanciamento de outros. Só para ter uma ideia, quando fui fazer a entrevista na Escola EEF PADRE ANTONIO CRISÓSTOMO, em 21 de agosto de 2015, no momento da entrevista aconteceu o contrário, porque ao invés de ser eu o entrevistador passei a ser o entrevistado. Muitas perguntas surgiram naquele momento e logo percebi que aquelas alunas não tinham muito conhecimento a respeito da África e dos africanos.

A seguir utilizarei nomes fictícios para revelar alguns conteúdos daquelas entrevistas. Esse procedimento também será utilizado para todas aquelas alunas que me fizeram perguntas e para todos/as os/as estudantes das diferentes escolas que trabalhamos ao longo da nossa pesquisa de campo. As chamarei de “Adama”, “Sônia” e “Mallory”.

No começo das entrevistas, uma aluna fez a seguinte pergunta:

– “*Lá tem sonhim? Lá se vende picolé? Lá tem praia?*” (“Adama”)

– *Tem muitas praias. Respondi que sim! Depois, uma aluna me disse que nunca ouviu que tem uma praia na África.*

Naquele momento comecei a explicar a situação geográfica do meu país. A Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental da África e faz fronteira com o Senegal (ao norte), com a Guiné-Conakry (a este e sudoeste) e com o Oceano Atlântico (a sul e a oeste). O território guineense divide-se em duas componentes distintas: uma parte continental, com um cordão de ilhas contíguo, e uma parte insular, o Arquipélago dos Bijagós. Este arquipélago é constituído por 88 ilhas e ilhéus das quais cerca de 20 são habitadas permanentemente e outras não. Mas, apesar da minha resposta, houve várias dúvidas e perguntas, entre elas:

- “Lá tem gatos, cachorros”? (“Adama”)
- Mas lá é melhor que aqui né... Acarape? (“Sônia”)
- Mas as roupas lá de vocês, tipo assim eu me visto de jeito leve como tu tá aqui né, lá vocês se vestem do mesmo jeito também? (“Sônia”)
- Lá tem Facebook? (“Adama” e “Sônia”)
- Por que a maioria das meninas africanas tem forma de corpo tão linda assim? (“Sônia”)
- Lá na África tem Academia? (“Adama”)
- Lá as coisas que vocês usam são mais caras do que aqui? (“Sônia”)

Entretanto, devido a essas perguntas sobre a África e a Guiné-Bissau percebi no momento que as matérias sobre a África não estão sendo dadas na sua íntegra nas escolas do município de Acarape. Pois, segundo revelou a resposta de uma das entrevistadas: “falam sobre a África, mas não muito e as imagens que a gente vê éh, são da fome, guerra, pobreza, mulher com criança nas costas, casas cobertas de palha entre outros” (“Sônia”).

3.1) Análise dos livros didáticos e pedagógicos

A resposta da aluna “Sônia” nos fez lembrar de Lucimar Rosa Dias, quando esta autora afirmou que por muitos anos a educação escolar foi tida como um espaço ou um lugar “importante para desconstrução” de pensamentos negativos sobre a população negra e também como um lugar importante para receber as pessoas negras. Para ela, os ativistas do movimento negro e também os pesquisadores acreditam e “afirmam que as ideias negativas sobre a população negra são produzidas e reproduzidas” todos os dias no ambiente escolar por diferentes agentes e veículos. Os livros didáticos com as suas representações pejorativas do negro, atitudes de professores que não são formados para lidar e combater o racismo e muito mais (DIAS, 2006, p. 2).

Com base na resposta da aluna “Sônia” e na afirmação de Lucimar R. Dias, buscamos os livros usados pelos/as professores/as e estudantes da Escola EEF PADRE ANTONIO CRISÓSTOMO para analisar os conteúdos sobre a história da África e dos africanos que ali se encontram. Começamos a analisar os livros do 6º Ano (Manual do Professor e o Livro do Aluno). Logo no Sumário foi possível constatar que o livro está bem estruturado para o próprio nível da escolaridade, só que os conteúdos que tratam da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira são poucos. Aliás, não encontramos os conteúdos que tratam da cultura afro-brasileira no livro do Sexto Ano. No entanto, é importante assinalar que nas primeiras páginas se encontra a lei que exige a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e também a lei que exige o ensino da história da cultura indígena.

No entanto, ao analisar os livros e, principalmente, o Manual do Professor vimos que num dos capítulos (“Da África para outros continentes”), mostra o surgimento dos primeiros seres humanos e alguns processos das suas emigrações para outros continentes, mas tudo isso se encontra somente em uma única página junto com as imagens (de modo que são superficiais). Ora, mesmo sendo superficial é de grande importância, pois mostra aos estudantes que os primeiros seres humanos surgiram na África; e que o continente e os seus diferentes povos merecem respeito não só dos brasileiros, mas também de toda a humanidade.

Nos capítulos que se seguem conseguimos ver, a partir da página 120 a 158, vários aspectos sobre o Egito e também sobre Núbia e o Reino Kush, mas tudo isso de forma superficial. Entretanto, das páginas 200 a 305 encontramos só as matérias que falam do mundo ocidental, isto é, o mundo grego e a democracia; a cultura grega; Roma antiga; o Império Romano; a crise de Roma e o Império Bizantino.

Ora, no livro do 7º Ano, os aspectos que abordam a África, os africanos e a cultura afro-brasileira são ainda mais superficiais. Dessa forma, constatamos que a parte dedicada à África começa na página 61 a 77, apresentando os seguintes conteúdos: a África negra antes dos europeus; o Império do Mali e o reino do Congo. Mas, esses dois grandes reinos africanos também foram tratados de forma superficial, e a Ásia também foi tratada de forma pouco profunda, as grandes navegações, os astecas, maias e incas, colonização espanhola entre outros. Por fim, constatamos que a maioria esmagadora dos capítulos foi dedicada à história da Europa.

No livro do 8º Ano encontramos um capítulo que trata dos africanos no Brasil, da dominação e resistência. Bem, da página 12 a 26 o livro trata dos africanos escravizados e dos

seus descendentes no Brasil, mostrando algumas formas de resistências desencadeadas por eles e as suas influências na cultura brasileira em geral. Mas, a partir da página 28 a 301, outros conteúdos estão presentes e não tratam exclusivamente da história da Europa, mas sim de temáticas tanto sobre o Brasil como de outras partes do mundo. No entanto, o livro do 9º Ano apresentou importantes temáticas, mas como encontramos nos outros livros, também de forma resumida. Das páginas 14 a 28 encontramos diversos conteúdos que retratam o imperialismo, teorias raciais que legitimaram as suas ações e práticas de crueldade e, também, a dita civilização levada por eles. Nesse ensejo, encontramos ainda nesse mesmo livro um capítulo reservado para discutir a independência da África e as suas razões. É onde encontramos os temas das resistências, das lutas pelas independências, do perverso regime de Apartheid ocorrido na África do Sul e as brilhantes ações desencadeadas por Nelson Mandela que, posteriormente, culminou com a queda daquele regime e a eleição de Mandela para a presidência da África do Sul.

3.2) Apresentação e análise das entrevistas realizadas com alunos/as

Agora vamos ver através das entrevistas o que estudantes aprenderam sobre a África, a cultura afro-brasileira, as culturas africanas e os povos africanos ao longo dos anos. Bem, elaboramos várias questões para os/as estudantes e também para os/as professores/as e diretores/as das escolas para ver mais ou menos os seus domínios em relação à cultura afro-brasileira, à cultura africana e os seus diferentes povos e as suas influências na cultura brasileira. Conversei com muitos estudantes de diferentes séries de forma informal, isto é, para testar os seus níveis de conhecimento sobre a África e a cultura afro-brasileira. Porém, sem gravar e, entrevistei muitos também de forma formal com a gravação e também fazendo anotações no caderno de campo. Com o intuito de preservar os nomes dos/as entrevistados/as usaremos os nomes fictícios “Maria”, “Suzana”, “Rui” e “Patrícia”.

Em 23 de setembro de 2016 entrevistei alguns estudantes do 6º e 7º Anos. No início, perguntei o que era a Lei 10.639 e se já ouviram falar... Todos me disseram que não sabiam e que não ouviram falar. Quando expliquei o que é a lei e o ano que foi sancionada, eles disseram que já ouviram falar da mesma, mas por alto.

Fiz outra pergunta: o que você acha de imagens de negros retratados em materiais didáticos e pedagógicos; e qual a importância daquelas imagens para você?

–“As imagens que eu vejo dos negros...éhh...da escravidão, fome, guerra, pobreza e seca. E eu acho que todos nós somos iguais e esse negócio de racismo, preconceito e discriminação não gosto. Eu não sou preconceituosa...tipo como você é mais escuro do que eu tenho que discriminar você não, mas tem muitos brasileiros assim.”
 (“Maria”)

Todos concordaram com essa resposta. Mas outro disse: “é como ela falou, eu também não tenho preconceito com africanos porque somos iguais e a cor não muda nada” (Suzana).

A seguir, perguntei: Como você se auto-classifica no que diz respeito à cor/ ”raça” (branco, preto, amarelo, indígena ou pardo)?

–Parda (“Maria”); parda (“Suzana”); moreno (“Rui”); meio branca e meio parda (“Patrícia”).

Perguntei: Alguma vez já desejou mudar a sua cor, cabelos ou características físicas?
 “Maria” disse que não queria mudar a sua cor da pele, mas que desejava ter cabelo liso. “Suzana” também afirmou a mesma coisa. Mas “Rui” afirmou que não queria mudar a sua cor da pele “porque se Deus me fez assim, não adianta mudar néh, mas eu queria ter cabelo liso”. Enquanto que para “Patrícia”, cabelo afro é mais bonito e ela queria ter, mas só que “eu desejava ser mais branquinha e ter cabelo afro como as africanas”.

Perguntei: Quais as imagens do negro e da África que circulam na sala de aula, nos materiais didáticos e no ambiente escolar?

–Como eu te falei éhhh...o que a gente vê sobre a África é das crianças passando por necessidades e algumas coisas. A gente também vê sobre a cultura de vocês...sobre o Egito e que os primeiros seres humanos surgiram na África. O professor Leca gosta muito de falar sobre essas coisas e eu acho massa”. (“Maria”)
 “Quase a mesma coisa, tipo que na África tem fome, sofrimento e guerra. Tem também muitos animais e, é isso néh”. (“Suzana”)

Perguntei: Há uma questão muito importante presente no cotidiano brasileiro: os cabelos crespos, muitas vezes, são vistos como uma coisa feia, o que você acha disso?

Todos eles disseram que são bonitos, mas que cada um tem a sua preferência.

Perguntei: Gostaria de conhecer a África? Por quê?

–“Sim, eu gostaria muito. Porque eu quero ver como é lá mesmo, como vocês vivem e tal, e também quero ver os animais que existem por lá”. (“Rui”)

Todas as outras também apresentaram os mesmos desejos e as mesmas justificativas.

Nas entrevistas feitas com as estudantes do 8º Ano, em 26 de setembro de 2016, pude perceber que tinham a vontade de saber muitas coisas sobre a África e os africanos, e que as informações que tinham do continente africano não eram suficientes. Logo perguntei: alguma vez nessa escola os vossos pais já foram convidados para participar numa palestra sobre cultura africana e afro-brasileira?

– “Os pais acho que não, mas os alunos é, já na sala de vídeo. Os pais nunca ouvi falar não, nunca vi eles serem convidados”. (“Filomena”)

– “Não” (“Bruna”)

E no Dia da Consciência Negra já teve algumas atividades aqui ou nunca foi realizada nenhuma?

Tanto “Bruna” como “Filomena” afirmaram que a escola já realizou várias atividades no Dia da Consciência Negra.

Como você se auto-classifica no que diz respeito à cor/”raça” (branco, preto, amarelo, indígena ou pardo)?

– “eu sou parda, eu me considero parda”. (“Filomena”)

– “eu não me considero branca, eu acho que eu sou amarela. Eu sou amarela”. (“Bruna”)

Alguma vez já desejou mudar a sua cor da pele ou cabelo?

– “o cabelo já, de vermelho, agora de pele não, a minha cor eu acho ótima”. (“Filomena”)

– “eu acho meu assim muito bonito... que eu vi umas meninas que elas são moreninhas néh, os olhos claros eu acho bonito. Eu queria ter uma pele mais escura...eu acho bonito. E cabelo eu queria que o meu cabelo fosse mais claro, mais loiro...eu gosto”. (“Bruna”)

Alguma vez já se sentiu discriminada/ por seus colegas aqui na escola ou na cidade?

– “sim. Eu não sou muito gorda néh, eu sou muito magra e tem muita gente que por isso néh, me chamam de magricela, mas nunca falaram sobre a minha cor e o cabelo”. (“Bruna”)

– “também não, o povo me elogiar. Ninguém nunca falou assim nem não. Tem meninas que são assim recalcadas, elas não ficam falando comigo não. Eu passo na minha e elas nas dela”. (“Filomena”)

Quais as imagens do negro e da África que circulam na sala de aula, nos materiais didáticos e no ambiente escolar?

– “Assim, falam mais sobre as dificuldades que lá passa néh, muitas crianças passando necessidades, umas crianças não tem morada, não tem estudo. Eu fiz até um trabalho, eu não tô lembrado, mas tá lá na parede lá da sala, falam sobre Angola que é lá na África néh, pois é”. (Filomena)

Perguntei que tipos de necessidades especificamente e ela respondeu:

- “tipo não tem algo a comer...assim, passando fome, não tem dinheiro para manter o dia a dia”. (“Filomena”)

– “É, mais sobre as dificuldades que eles passam por lá, mesma resposta que a dela eu acho”. (“Bruna”)

E em relação aos livros que vocês trabalham em sala de aula, também são as mesmas imagens que vocês vêem?

– “Não, não são as mesmas coisas sobre isso, são das culturas deles, de vocês”. (“Bruna”)

E sobre a cultura africana e o continente africano, o que vocês aprenderam, e algumas coisas também que vocês lembram que o/a professor/a falou na sala de aula?

– “Falou sobre as músicas que vocês tocam...essas coisas por lá, faz homenagem éhh...representando um dia comemorativo essas coisas”. (“Filomena”)

A África é um continente ou um país, o que os/as professores/as costumam dizer?

– “País”. (“Filomena”)

– “Continente”. (“Bruna”)

– “Eu acho país, o que mais escuto é país da África. Assim, a nossa aula não fala, como é que eu posso dizer... a nossa aula é muito pouca os minutos e instantes passam, mal nós fica falando sobre o continente”. (“Filomena”)

Depois, perguntei se na sala de aula não se fala muito sobre a África e elas responderam que não se fala muito da África e se fala mais da Europa e do Brasil. De novo perguntei, se no 6º e 7º Anos não se falava muito sobre a África e “Filomena” me respondeu que: “eles falam um pouco de cada, mas eles não falam muito. Não sei quando eu estiver no 9º Ano néh”.

O que você acha sobre os cabelos cacheados e crespos, se são feios ou lindos?

– “Eu acho o cabelo cacheado lindo, e também acho legal os cabelos que as meninas africanas usam, afro...eu acho bonito. Até tem uma menina na minha sala que os cabelos delas são cacheados...todo mundo acha o cabelo dela lindo e é lindo”. (“Bruna”)

– “Alguns acho bonito, tem outros que já não acho, porque tem alguns que são bem enrolados, outros já são assim mais descidos, como é que eu vou dizer, tem alguns que eu acho bonito e tem outros que não acho bonito, mas também acho bonito cabelo liso. Quando o cabelo é comprido...cacheado eu acho lindo, agora quando é curto não me identifico não”. (“Filomena”)

Gostaria de conhecer a África? Por quê?

- “Eu gostaria sim. Porque eu queria conhecer assim... lugares novos, como é, a situação, eu queria conhecer como seria tudo por lá”. (“Filomena”)
- “Também... queria descobrir, saber como é”. (“Bruna”)
- “éhh... porque lá tem cantos néh... não é em todo o lugar por lá que passa necessidade ou o continente da África todinho? Não. Pois é, em alguns lugares... assim, aqui nós não passa dificuldades aí eu queria conhecer, ver como é e ver o lado que é e o lado que não é, assim me identificar se as pessoas sofrem muito, queria ver”. (“Filomena”)
- “assim como a gente tem cultura aqui néh... eles também tem, comidas diferentes”. (“Bruna”)

Que imagens você tem da África?

- “Eu não vejo assim, como ela fala necessidades sabe. Eu não vejo assim crianças passando fome. Eu vejo assim... eu não sei.. diferente entende? Um país assim... como é que vou dizer, éhh... assim como o nosso país, um pouco de cada coisa”. (“Bruna”)
- “Assim, eu já vi muitas imagens éh.. de crianças no chão perto de um lixo comendo as coisa que povo joga, eu já vi muitas imagens assim, pessoas muito... como posso dizer, precisando, fica utilizando as coisas que o povo rebola, essas coisas assim. Eu tenho um livro que olho muito lá em casa, que acolá eu vejo imagens sobre lá, mas é isso que tenho a dizer”. (“Filomena”)

Desde a chegada da Unilab, vocês já tiveram algum contato com africanos/as para perguntar sobre a África?

- “Não, nunca cheguei a perguntar não, mas assim éhh... eu tenho alguns amigos africanos, uns moravam lá perto de casa, falava e tudo, mas eu só achava legal o jeito desses trajes que vocês vestiam, roupa. Achava muito legal, tipo tem uns desenhos lindos acho muito legal essas roupas”. (“Filomena”)
- “Eu nunca tive a oportunidade sabe de falar com vocês, eu as vezes passo por alguns e digo boa noite, mas eu nunca tive assim... a coragem entende? Porque sou uma pessoa muito vergonhosa”. (“Bruna”)

Em 28 de setembro de 2016, realizei entrevistas com dois estudantes do 9º Ano da Escola EEF PADRE ANTONIO CRISÓSTOMO. Um era um aluno (“Bernardo”) e outra uma aluna (“Adélia”), mas os dois eram de salas diferentes. Perguntei: Vocês já ouviram falar da Lei 10.639/2003?

Ora, no primeiro momento os dois estudantes me disseram que nunca ouviram falar dessa lei. Mas, quando expliquei o que significa a lei, o aluno disse que já ouviu falar.

Alguma vez, nesta escola, foi realizado um encontro com pais e encarregados da educação dos estudantes para debater ou conversar sobre a temática que valoriza as culturas africana e afro-brasileira, e também sobre o racismo ou o preconceito?

- “Principalmente é mais os alunos, os nossos pais eles nunca chamam. Eles sempre nos chamam, praticamente puxam mais as nossas orelhas sobre isso”. (“Adélia”)

Como você se auto-classifica no que diz respeito à cor/ “raça” (branco, preto, amarelo, indígena ou pardo)?

– “Eu sou pardo”. (“Bernardo”)

– “Eu também sou parda. Sou meia branca e meia preta, porque na minha família tem muitos morenos”. (“Adélia”)

Alguma vez já desejou mudar a sua cor, cabelos ou características físicas?

– “Não. Mas se eu nascesse negra, preta, branca eu ia continuar viver a minha vida normal, não ia querer mudar nada”. (“Adélia”)

– “Não. Deus me fez assim”. (“Bernardo”)

Quais as imagens da África que vocês encontram nos livros didáticos?

– “Assim, a gente não vê muito néh..nos livros. A gente vê mais sobre a escravidão que teve”. (“Adélia”)

– “A gente vê mais sobre a escravidão”. (“Bernardo”)

O que vocês acham dos cabelos crespos e cacheados, se são feios ou bonitos?

– “Eu sempre quis ter um cabelo cacheado, não vou mentir”. (“Bernardo”)

– “Eu acho legal também uns cabelos cacheados porque tem algumas que tem cabelos lisos e que querem ter cabelos cacheados e não conseguem, e a outras com cabelos cacheados e preferem lisos. Já foi o meu caso, os meus cabelos eram bem cacheadinhos, aí eu fiz estragos nos meus cabelos, mas eu tô vendo se volta ao normal, mas eu adoro o meu cabelo do jeito que ele é”. (“Adélia”)

Gostaria de conhecer a África? Por quê?

– “Gostaria muito, seria uma aventura Porque assim... a gente, praticamente a gente convive mais só com poluição, essas coisas quebrar as árvores, já lá não tem muito isso. Gostaria muito de conhecer como é lá, como vocês convivem uns com os outros, como vocês tratam a natureza. Eu acho que vocês tratam mais a natureza mais melhor do que nós, conhecer a outra parte do nosso povo”. (“Adélia”)

– “Gostaria, assim... eu queria praticamente conhecer a outra parte do meu povo e, ficaria feliz”. (“Bernardo”)

Que imagens vocês têm da África?

– “A África lá é um pouco diferente daqui. Eu acho que é assim, tipo tem poucas casas néh, tem mato, já aqui não. Aqui é como se fosse...ave maria, tem mais casas do que mato, daqui acolá apreço algum bicho como cobra, essas coisas, mas não como lá que tem.. não sei se tem viu, leão, leopardo essas coisas. Acho que se eu fosse prá lá eu prefiro dentro de casa do que sair”. (“Adélia”)

Durante o período que fiz pesquisas na Escola EEF PADRE ANTONIO CRISÓSTOMO pude perceber que muitos/as estudantes têm vontade de conhecer a história da África, saber sobre as culturas africanas e se identificarem com elas. Ao mesmo tempo, tem também vários/as estudantes que durante minhas “observações não participantes” nas salas de aulas demonstraram certo nível de desinteresse em relação a essas temáticas. Ora, independentemente do nível da escolaridade desses estudantes, concluímos que os seus níveis do conhecimento sobre a história da África, dos africanos e das suas culturas são os mesmos. Mas, há um fator importante que vale a pena ressaltar: os/as estudantes que têm amigos ou amigas africanas se mostraram mais preparados/as ao responderem as minhas perguntas.

Em muitas ocasiões os/as estudantes me abordaram nos corredores das escolas e também nas Salas de Leitura para tirarem as suas dúvidas. Essas práticas não aconteceram somente com estudantes do 6º Ano, mas em todos os níveis de ensino, nas Escolas EEF PARDE ANTONIO CRISÓSTOMO, EEF JOSÉ NEVES DE CASTRO e EEF FRANCISCO ROCHA RAMOS. Às vezes, encontrei alguns estudantes que sentiam vergonha de fazerem suas perguntas para mim, mas isso aconteceu geralmente com as meninas. Os meninos não se sentiam envergonhados. Eles me abordavam em qualquer momento e perguntavam diversas coisas a respeito da África. Quando comecei a explicar e a conversar com os meninos sobre a África, a cultura africana e muito mais, as meninas começaram a se aproximar, pouco a pouco, mas com certo nível de timidez. Mas, passados alguns minutos de conversa, elas se sentiam mais à vontade para perguntar e tentar saber o que se passa na África, como ela é, como a gente vive etc.

3.3) Apresentação e análise das entrevistas realizadas com professores/as

Bom, a resposta do “não” que pode parecer espantosa que recebi dos estudantes do 9º Ano de que nunca ouviram falar da Lei 10.639/2003 não me surpreendeu muito. Pois, quase em todas as entrevistas realizadas por mim nessa escola escutei essa resposta. Mas, o que me inquietou foi seguinte: no livro do Sexto Ano, logo nas primeiras páginas, se encontra alguns aspectos da Lei 10.639/2003 e também da Lei 11.645/2008²⁰. No entanto, fiz sempre as

²⁰A lei 11.645/2008 exige a obrigatoriedade do ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do ensino fundamental e médio, tanto nas instituições de ensino públicas e privadas. E ainda exige que os

seguintes perguntas: os/as professores/as falam ou não das duas leis? E, se falam, será que os/as alunos/as aprenderam os seus conteúdos?

Para responder a essas duas perguntas fiz várias entrevistas formais e informais com os estudantes e professores/as, mas percebi o seguinte: os/as estudantes, com frequência, afirmam que nunca ouviram falar daquelas duas leis. Mas, quando expliquei o que significam alguns respondem que já ouviram com o “Professor 1”, e que os outros professores quase não falam dessas leis e, também, afirmaram que o “Professor 1” gosta muito de falar sobre a África e ele explica várias coisas interessantes. Sendo assim, numa das minhas conversas com o “Professor 1”, ele afirmou que fala da Lei 10.639/2003 e da história da África, mas que vários/as alunos/as não se interessavam muito e que é preciso ter muita paciência para tentar fazê-los/as perceber a importância de conhecer a história africana. Segundo ele, agora muitos estudantes estão interessados em conhecer a história do continente africano.

Devo explicar que utilizarei as nomenclaturas (“Professor 1”, “Professora 2”, assim sucessivamente para distinguir os/as professores/as entrevistados em nossa pesquisa de campo “não participante”). Das várias aulas que assisti em 2015, e também de algumas que assisti em 2016, na sala do “Professor 1”, pude perceber os interesses dos/as alunos/as relativamente à África, suas histórias e culturas; mas, os estudantes também se interessaram ainda mais em conversar comigo para tirar as suas dúvidas e curiosidades. Uma vez, na sala de aula do 6º Ano, após a aula, vários alunos vieram na minha direção para fazer perguntas. Dessa forma, fizemos uma roda de conversa onde tirei várias dúvidas e expliquei diversas coisas sobre a África e, principalmente, sobre a Guiné-Bissau. Acredito que as minhas respostas foram muito proveitosas para eles e, espero que aqueles/as estudantes consigam memorizar pelo menos 60% do que conversamos naquele dia. Pois, só assim conseguirão ver que muitas coisas que falam da África, dos africanos e das suas culturas não passam de informações erradas e tendenciosas.

Ora, entrevistei formalmente o “Professor 1” da Escola EEF PARDE ANTONIO CRISÓSTOMO, no dia 04 de novembro de 2016. Eis a entrevista:

conteúdos dessas duas culturas deverão estar presentes na literatura e na arte. Com isso, ajudará a resgatar as contribuições desses dois povos na construção da sociedade brasileira em vários sentidos, isto é, mostrando que os negros e os indígenas contribuíram economicamente, culturalmente, politicamente e socialmente para o Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em 14 de novembro de 2016.

Em sua escola o senhor tem autonomia para propor, criar e introduzir novas temáticas que tratam da história da África e da cultura afro-brasileira? E se isso é possível, será que o senhor vai entrar em contradição com a tradição da escola?

“Professor 1”: “Sim, tenho. Não. Não vai criar contradição, até porque a própria escola, ela não tem assim um norte sobre essa temática...”.

Alguma vez, nesta escola, foi realizado um encontro com pais e encarregados da educação das crianças ou adolescentes para debater ou conversar sobre a temática que valoriza as culturas africana e afro-brasileira?

“Professor 1”: “Assim, um trabalho focado especificamente só pra isso, eu estou aqui desde ano passado não vi. Pode até ser que tem acontecido alguns eventos da escola voltado para cultura, valorização da cultura afro néh...e da questão da cultura indígena também”.

Depois da aplicação da Lei 10.639/2003 (que tornou obrigatório o ensino história da África e da cultura afro-brasileira), houve alguma mudança na autoestima de alunos negros e pardos?

“Professor 1”: “Não, não. Eu vejo muito mais que ela formalmente existe, a Lei. Mas assim, eu acredito que precisa de uma melhor efetivação. A Lei é colocada, mas as escolas às vezes não implementam, até porque as vezes não tem nem condição de mexer nesse currículo que é muito exprimido, que o material deveria vir estruturado, e não vem estruturado pra isso, era pra ele recheiar, encaixar nas aulas. Isso fica muito mais acabo da gente, professor, para aqueles que detêm um pouco de conhecimento sobre esse tipo de cultura, para poder fazer com que a Lei seja concretizada, porque ela está só no papel, formalmente. Ela é obrigatória, mas isso aí depende muito do professor porque o material não está à altura do professor fazer o desenvolvimento do trabalho docente em relação ao estudo afro”.

Já conversei com o senhor uma vez, quando me disse que para lidar com esses conteúdos tudo depende do próprio professor e de como ele lida com o conteúdo. Mas, por que várias vezes nos materiais didáticos utilizados na sala de aula não se encontram informações suficientes sobre a África? Portanto, o/a professor/a tem que ter domínio sobre essas matérias?

“Professor 1”: “Pois é. É verdade. Eu já disse isso uma vez, isso é a pura verdade. Porque os nossos livros, os nossos materiais didáticos eles são muito pobres, eles são assim, muito sucinto. É resumido demais. Se a gente, os professores, não tiver conhecimento para poder encaixar junto ao conteúdo essa valorização, esse estudo ou ampliação do conhecimento, não dá tempo porque eles além de ser resumido são muitos assuntos exprimidos encaixado um no outro, uma sequência muito encaixadinha. E às vezes a gente tem a vontade de fazer o aprofundamento, mas corre o risco também da gente não conseguir passar todo o programa que material didático traz”.

O senhor já fez algum curso de extensão ou/e especialização para ministrar o conteúdo obrigatório da Lei 10.639/2003?

“Professor 1” : “Não! Tenho muita vontade. Eu já fiz três especializações, mas nessa área ainda não, tenho vontade. É isso que eu acho que está faltando por parte do governo. O governo editou a lei, mas tem que melhorar na base, é na aplicação dela. Muitas vezes as coisas vêm de cima para baixo, enquanto as coisas deveriam acontecer de baixo para cima; do chão da escola, da formação dos professores, da escolha dos materiais que vão fazer a parte do currículo, que vai encaixar no livro didático”.

Como encara a presença de tantos alunos e alunas africanas nas ruas, no comércio e nas moradias da cidade de Acarape? Já presenciou ou soube de algum ato de discriminação contra algum deles?

“Professor 1” : “Primeiro, eu vejo a presença, a intenção é muito boa de fazer uma correção histórica como acabei de falar néh...os países muitos sugaram da riqueza da África pós Segunda Guerra, neocolonialismo, essas coisas. E aí eu acho o seguinte: aquela coisa do trabalho de base, o pessoal aqui onde a universidade está instalada, esses municípios não foram preparados, as pessoas não foram preparadas para receber os africanos, nossos irmãos. Tem muito preconceito, a cidade ainda , os dois municípios culturalmente não foram trabalhados. Se a gente sabia que vinha uma universidade, as escolas deveriam trabalhar projetos de valorização. Você vê que os africanos vem e não tem uma receptividade, se não é uma coisa assim isolada dentro da faculdade, a própria comunidade as vezes desconhece e não sabem nem como é esse processo de trazer. É como se pegassem as pessoas.... da África e jogassem aqui dentro do nosso território como se fazia no tempo da colonização...então há um choque de culturas, porque o pessoal não foi trabalhado na base. Eu já presenciei discriminação e vejo que muitos deles sofrem discriminação. Discriminação de todos os lados e de todos os aspectos até com a exploração econômica...e a gente fica muito chateado quando a gente vê isso”.

O que o governo estadual, a prefeitura e a própria Secretaria da Educação do município de Acarape poderia ter feito nesse sentido para ajudar?

“Professor 1” : “Pois é. Olha... o quê que a gente percebe: se as coisas não chegam às escolas e, das escolas elas refletirem no meio social é como se a gente tivesse navegando na contra mão. As coisas precisam chegar às escolas e refletirem no meio social. Você vê que temos o dia da consciência negra com muitas atividades voltadas...assim como a Unilab desenvolve diversas temáticas sobre a questão da valorização da cultura afro néh...as escolas também, mas é uma coisa isolada dentro das paredes das escolas e isso não chega as comunidades, isso não chega a comunidade onde a escola está inserida, onde a universidade está inserida. É como se a gente fizesse trabalho pra gente. Deveria esses trabalhos refletirem e impactarem no meio social da gente. A gente tenta com os nossos alunos, mas muitas vezes pela maturidade mesmo eles não conseguem levar a mensagem. E tem a secretaria e como a universidade, elas têm que adotar uma linha de projeto e que una cada vez mais a universidade, escola e a comunidade. Precisa ser desenvolvidos projetos, mas projetos intensivos, projetos que sejam contínuos, fáceis de serem trabalhados... uma proposta permanente”.

Durante o período que trabalhei com o “Professor 1”, foi possível perceber o seu interesse em falar sobre a África, em discutir conteúdos que valorizem a cultura africana e não só. Sendo assim, a sua preocupação com esses conteúdos, a proposta de como o governo estadual deveria proceder, a escola, a universidade e a comunidade foi muito boa. Pois, essa é uma das propostas que pode ajudar na integração entre a comunidade acadêmica “africana” e os cidadãos de Acarape, e talvez para o Maciço de Baturité como um todo.

Nesse ensejo, enviei algumas perguntas impressas para uma das professoras da História da Escola EEF PARDE ANTONIO CRISÓSTOMO, porque ela não tinha tempo para conceder-me uma entrevista. Entre as perguntas estavam as seguintes: alguma vez, nesta escola, foi realizado um encontro com pais e encarregados da educação das crianças ou adolescentes para debater ou conversar sobre a temática que valoriza a cultura africana e afro-brasileira?

“Professora 2”: “Sim. Já aconteceram algumas palestras sobre a valorização da cultura africana”.

Depois da implementação da Lei 10.639/2003, os/as professores/as desta escola desenvolveram atividades voltadas para a mesma lei, como disciplinas que tratam das culturas africana e afro-brasileira ou projetos destinados à sua implementação?

“Professora 2”: “Já desenvolvemos projetos, gincanas mostrando e valorizando a cultura africana”.

A senhora fez algum curso de extensão ou/e especialização para ministrar o conteúdo obrigatória da Lei 10.639/2003?

“Professora 2”: “Ainda não”.

A senhora sente dificuldade para lidar com temas ligados à história da África?

“Professora 2”: “Não”.

Antes, esses conteúdos estiveram ausentes na sua formação escolar?

“Professora 2”: “Sim”.

Considera o Brasil um país racista? Já presenciou algum caso de racismo?

“Professora 2”: “Um pouco. Várias vezes”.

Como encara a presença de tantos alunos e alunas africanas nas ruas, no comércio e nas moradias da cidade de Acarape? Já presenciou ou soube de algum ato de discriminação contra algum deles?

“Professora 2”: “Encaro com naturalidade e os admiro por sua garra e determinação de saírem de sua terra natal e vir em busca de um futuro melhor, mesmo sabendo de dificuldades e barreiras que encontrariam aqui no Brasil. Já presenciei atos de discriminação várias vezes”.

Pude perceber que apesar da formação acadêmica da “Professora 2” não estar muito ligada à história da África e, também, como ela afirmou que durante a sua formação acadêmica esses conteúdos estiveram ausentes, vi que ela lida bem com os conteúdos da Lei 10.639. Pois, em uma das suas aulas que eu assisti, em 2015, na sala do 9º Ano, o conteúdo que ela estava dando era o “Apartheid”. O domínio dela sobre o tema era espetacular, pois no livro do 9º Ano não se encontravam as quantidades de informações que ela estava transmitindo para os/as estudantes. Fiquei impressionado. Dessa forma, acredito que independentemente da sua formação acadêmica ela é uma professora empenhada, dedicada e que procura informações e lê muitas coisas sobre a África.

Em 27 de outubro de 2015, visitei a Escola EEF RAIMUNDO ALVES que fica no Riachão do Norte, um distrito de Acarape. Fui recebido pela diretora da escola, senhora Antônia Noélia Gomes Pereira. Expliquei a ela o motivo da minha visita e, ao mesmo tempo, eu a entreguei todos os documentos que comprovavam a intenção da minha visita e da pesquisa. Ela concordou em me ajudar a prosseguir com a nossa pesquisa e, no mesmo dia, depois da nossa conversa, me levou para conhecer as salas de aulas, professores/as e alunos/as.

Como é uma escola que acabou de ser reparada e reaberta, não tem muitos/as estudantes principalmente dos níveis que estávamos pesquisando. De acordo com a diretora, no momento da reparação da escola os/as estudantes foram para as escolas do centro de Acarape e agora que está pronta muitos/as ainda não voltaram. Sendo assim, existiam somente duas turmas dos níveis que estávamos pesquisando diretamente, os 6º e 7º Anos. Ambas as turmas não possuíam um grande número de alunos/as. Tanto na turma do 6º Ano como na do 7º Ano, não chegavam a ter dez estudantes em cada sala de aula.

Bem, os livros analisados nessa escola foram os do 4º ao 7º Anos. No livro do 4º Ano encontramos três disciplinas (Língua Portuguesa, História e Geografia). Matérias que tratavam da Língua Portuguesa se encontravam nas páginas 5 a 102; Geografia se encontravam nas páginas 103 a 144; História, nas páginas 145 a 190. O livro do 5º Ano estava dividido em duas disciplinas, Geografia e História. Os dois livros traziam alguns elementos das culturas africana e afro-brasileira e de como a sociedade brasileira está construída. Entretanto, o livro do 6º Ano

foi o mesmo que analisei na Escola EEF PARDE ANTONIO CRISÓSTOMO. Enquanto que o livro do 7º Ano foi um pouco diferente, pois das páginas 58 a 75 encontramos o Capítulo 4 que trata sobre a África e vários reinos africanos subsaarianos duma forma resumida. E também no Capítulo 14 trata da escravização dos indígenas e negros, e das suas lutas pela liberdade.

Apesar dos livros apresentarem poucos conteúdos sobre a África, os africanos e as suas culturas e também da cultura afro-brasileira, os/as professores/as demonstraram interesse em estudar, compreender e poder falar sobre os conteúdos da Lei 10.639.

No dia 01 de novembro de 2016, juntei as duas turmas para a entrevista. No primeiro momento conversei com os/as estudantes do 7º Ano e, no segundo momento, entrevistei os/as estudantes do 6º Ano. No final de tudo conversei com todos/as e pedi que me fizessem perguntas sobre a África, porque sabia que tinham dúvidas. Entretanto, pedi que não ficassem tímidos/as e nem com vergonha de mim.

Antes da entrevista expliquei o motivo da minha presença na escola e, principalmente, nas suas salas de aula ao longo daqueles dias. Falei um pouco sobre a Guiné-Bissau e, ao mesmo tempo, apresentei o mapa da África e as localizações dos países africanos que falam a língua portuguesa. No início, pedi que não ficassem com receio de responder nada e muito menos de me perguntar alguma coisa sobre a África ou sobre o meu país. Mas, desde o momento que comecei a conversar com eles/as até o final, quase todos/as estavam tímidos/as. No entanto, somente duas alunas do 7º Ano e um aluno da mesma classe, que estavam mais à vontade, me fizeram algumas perguntas. E os demais ficaram quietos, apenas escutando. Das várias questões colocadas por mim, muitos alunos/as do 6º Ano e do 7º Ano só balançavam as cabeças indicando que não sabiam e, muitas vezes, não conseguiam se expressar. Usarei de novo os nomes fictícios para esses/as estudantes.

A primeira questão colocada aos estudantes era sobre a Lei 10.639/2003, se ouviram falar ou não desta lei. Eles me disseram que não ouviram e se já ouviram é porque esqueceram.

Quais são as imagens da África que você tem?

– “Eu vejo que tem muitas casas, mas existe uma cidade também. Eu não imagino como dizem que é no Face. Imagino como se fosse um país normal com casas, carros, imagino assim”. (“Carolina”, 7º Ano)

Gostaria de conhecer a África? Por quê?

– “Sim. Ver se é do jeito que eu imagino, o que as pessoas falam... diz que lá as pessoas passam fome. Depois que é um continente com culturas. Queria ver como é realmente”. (“Priscila”, 7º Ano)

– “Sim. Prá ver como é lá, porque o pessoal disse que lá as pessoas passam fome, tem doenças, eu queria ir lá ver se é realmente verdade”. (“Hugo”, 6º Ano)

E acredita que existem todas essas coisas na África?

– “Acho que existe isso no continente africano como em qualquer outro país, eu acho que isso é um exagero. Acho que não seja só na África, em todo canto tem; no Brasil também tem, entendeu? Então não acho que seja só na África que tem fome não, isso tem em qualquer lugar, mas mesmo que o Brasil também é um país rico também tem...em qualquer lugar tem rico e tem pobre. Eu acho isso um exagero”. (“Carolina”, 7º Ano)

Analisando os comportamentos e as falas dos/as estudantes dessa escola, percebemos que muitos deles ainda têm dúvidas e não conhecem a história da África, dos africanos e das suas culturas. Também não conhecem a cultura afro-brasileira. O silêncio apresentado/a por eles/as revelou duas coisas: 1º) o pouquíssimo conhecimento sobre esses conteúdos e a falta do contato com os africanos naquele distrito de Acarape; 2º) apresentaram muita vergonha e timidez.

Nesse ensejo, entreguei o mesmo bloco dos questionários que eu havia entregado aos “Professores 1 e 2” ao “Professor 3” da disciplina de História da Escola EEF RAIMUNDO ALVES. Eis as perguntas:

Você tem autonomia para propor, criar e introduzir novas temáticas na escola que tratam da África e da cultura afro-brasileira? E se isso é possível, será que o senhor/a vai entrar em contradição com a tradição da escola?

“Professor 3”: “Sim. Tanto a Secretaria Municipal da Educação, quanto Núcleo Gestor me repassam autonomia para gerenciar os conteúdos estudados em sala de aula. Lembrando que a temática acima citada, faz parte do calendário de conteúdos didáticos do ano escolar dos alunos”.

Quais silenciamentos estão em curso nessa realidade escolar no ensino de História neste imediato momento pós-Lei nº 10.639/2003?

“Professor 3”: “Não consigo notar nenhum ponto de silenciamento com relação a aplicabilidade da cultura e história afro-brasileira, até porque o conhecimento, a coleta de materiais a serem abordados estão disponíveis em diversos meios”.

Alguma vez, nesta escola, foi realizado um encontro com pais e encarregados da educação das crianças ou adolescentes para debater ou conversar sobre a temática que valoriza a cultura africana e afro-brasileira?

“Professor 3”: “Estou na escola em torno de pouco mais de 10 meses e até o presente momento – 04 de novembro de 2016 - nada externo foi realizado”.

Depois da aplicação da Lei 10.639/2003 (que tornou obrigatório o ensino história da África e da cultura afro-brasileira), houve alguma mudança na autoestima de alunos negros e pardos e, principalmente, no/a senhor/a?

“Professor 3”: “O que mudou foi o olhar que imprimo sobre o outro. Entender a contribuição histórica e cultural que transformou nossa existência”.

Depois da implementação da Lei 10.639/2003, os/as professores/as desenvolveram atividades voltadas para a mesma, como disciplinas que tratam das culturas africana e afro-brasileira ou projetos destinados à sua implementação?

“Professor 3”: “Não. Apenas conteúdos abordados nas disciplinas de História e Geografia”.

Considera o Brasil um país racista? Já presenciou algum caso de racismo?

“Professor 3”: “Sim. Presenciei em uma aula de campo. Estávamos no centro de Fortaleza e alguns feirantes gritavam a expressão do tipo: tudo que não presta – manda aqui para o Ceará. Temos que sustentar macacos nas escolas?”

Como encara a presença de tantos alunos e alunas africanas nas ruas, no comércio e nas moradias da cidade? Já presenciou ou soube de algum ato de discriminação contra algum deles?

“Professor 3”: “Vejo toda a movimentação como um enriquecimento cultural. Onde é preciso estar aberto a troca de conhecimentos. Já presenciei. Dentro do ônibus uma pessoa olhou para alguns alunos africanos que se encontravam em frente à liberdade e disse: esse pessoal ali, deveriam estar aqui (apontando para o museu negro liberto)”.

Qual a importância que o senhor/a atribui à Unilab para disseminar positivamente o conteúdo da Lei 10.639/2003 entre as escolas da cidade? Acha pertinente que a Unilab realize cursos de extensão e/ou especialização?

“Professor 3”: “De extrema importância para que os brasileiros se declarem preconceituosos para haver mudanças no modo de pensar e tratar o negro. A

universidade precisa sim organizar cursos para o público externo com urgência. Sem conhecimento, a ignorância ganha força”.

O “Professor 3” é estudante da Unilab e tem um bom nível de conhecimento sobre os conteúdos da Lei 10.639. Quando fiz a “observação não participante” na sua sala de aula, pude perceber que os/as estudantes estavam prestando bastante atenção na sua explicação e que participavam em algumas coisas. Tinha uma aluna que mais se destacava e participava bastante, mas também tinha um aluno que nos primeiros momentos estava prestando atenção e depois começou a não prestar, colocando o rosto na mesa e muito mais. Parece-me que ele estava um pouco chateado com os vídeos que estava demorando para acabar. Entretanto, o “Professor 3” explicou o assunto tratado.

Depois de analisar os livros didáticos, fazer entrevistas com estudantes e professores/as, conversar com a diretora da escola, consegui perceber o seguinte: ainda falta muito trabalho a ser feito naquela escola, e isso não vai depender somente da diretora, mas vai depender muito dos/as professores/as em saber lidar com os conteúdos da Lei 10.639/2003 e fazer com que os/as estudantes se interessem pelo tema. Ao mesmo tempo vai depender também dos/as estudantes e da própria Secretaria da Educação da cidade de Acarape. A meu ver isso é um trabalho conjunto envolvendo vários atores (diretora, professores/as, estudantes e a Secretaria da Educação). Só assim essa escola poderá alcançar um nível elevado no que diz respeito a essas temáticas.

Falando sobre a penúltima fala do “Professor 3”, acredito que isso é mais uma evidência de que a cidade de Acarape não foi e nem está preparada para receber os estudantes estrangeiros. Sendo assim, a fala do “Professor 3” mostra claramente o preconceito que os cidadãos de Redenção demonstram contra os estudantes estrangeiros, especialmente os africanos. Isso não acontece só em Redenção, porque são práticas que ocorrem também nas cidades de Acarape e António Diogo, segundo alguns colegas/estudantes que moram nesses municípios. Portanto, reafirmo mais uma vez que os municípios citados não estão preparados para acolher os/as estudantes africanos/as.

As mesmas perguntas também foram dirigidas para a diretora da mesma escola. A primeira resposta dada por ela à pergunta que trata sobre a autonomia para propor e criar novas temáticas que falam da África e da cultura afro-brasileira, e se ela não entraria em contradição com a tradição escolar. Ela respondeu que tem autonomia para fazer isso e que não entraria em contradição, porque já estão inseridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁵.

A seguir, perguntei: Depois da implementação da Lei 10.639/2003, a escola desenvolveu atividades voltadas para a mesma, como disciplinas que tratam das culturas africana e afro-brasileira ou projetos destinados à sua implementação?

“Diretora 1”: “No nosso plano de curso: temos ações voltadas para as temáticas. Palestras, atividades culturais, bem como também inserção das disciplinas dos temas previstas na legislação: educação artística, literatura e história”.

A fala da “Diretora 1” levou-me a pensar e acreditar no seguinte: nos planos do curso estão todas as possibilidades para que a lei seja uma realidade, tudo pode ser efetivado se houver a vontade tanto da Secretaria da Educação, dos/as professores/as, gestores/as da escola e dos/as próprios/as alunos/as. Sendo assim, a meu ver, tudo ainda está no papel, pois os/as estudantes, devido à falta desses conteúdos, muitos deles e inclusive os que foram entrevistados/as apresentaram falta de conhecimento sobre os conteúdos exigidos pela Lei 10.639/2003 e, ao mesmo tempo, as suas vontades em conhecer essas histórias. Porém, não basta apenas ter a vontade de conhecer. A escola precisa, junto com a Secretaria da Educação desenvolver um trabalho nesse sentido para que os/as estudantes possam conhecer um pouco sobre as culturas africana e afro-brasileira e de como aquelas pessoas contribuíram para a formação da sociedade brasileira em vários sentidos.

No dia 4 de novembro, fui a Cantagalo, outro distrito de Acarape para analisar os livros didáticos, entrevistar os/as professores/as de História, alunos/as e a diretora da Escola EEF ANACLETO CARLOS CAVALCANTE. Também nessa escola fui bem recebido pela coordenadora e depois pela diretora Maria Luiza André Cavalcante. Realizei os mesmos procedimentos cumpridos nas demais escolas pesquisadas. Expliquei o motivo da minha visita e entreguei os mesmos documentos. E a coordenadora se comprometeu em nos ajudar no que fosse necessário. Assim, no mesmo dia, ela providenciou um encontro entre mim e as professoras de História com a intenção de explicar os motivos da minha estadia na escola e, ao mesmo tempo, para ver a disposição de cada uma delas.

Quando expliquei os meus motivos, as professoras disseram que me ajudariam, mas alertaram para o seguinte: “nunca fizemos nenhuma especialização nessa área e nunca lidamos com essa lei aqui. Há quinze dias a gente teve um encontro, onde recebemos um material sobre as leis (afro e indígena) e pretendemos começar a trabalhar esses conteúdos na segunda-feira, 07 de novembro”. Uma delas me deu o material e depois disse que o mesmo não fornece todas

as informações necessárias, pois nele só estão indicações dos textos e autores que devem ser pesquisados e trabalhados em sala de aula. Constatei a mesma coisa ao analisar o material.

Então, decidimos que eu apresentaria na segunda-feira, 07 de novembro, um breve resumo da África e da Guiné-Bissau para os/as alunos/as dos 6º Ano e 7º Ano e que, na quarta-feira, 09 de novembro, faria também a mesma atividade nas salas de aulas do 8º Ano e do 9º Ano. Porque, aqueles/as alunos/as somente sabem sobre a África aquilo que assistem na televisão e que, muitas vezes, não corresponde à verdade. Ao mesmo tempo, tiraria as dúvidas das professoras também.

No entanto, decidimos que eu faria primeiro as entrevistas com os/as alunos/as, para ver os seus níveis de conhecimento sobre a África, antes de explicar o que é a “África e a Guiné-Bissau”. Porque, se fosse o contrário, eles/as poderiam repetir simplesmente o que pretendia explicar. Depois da conversa analisei os livros do 6º ao 9º Anos. Mas, aqueles livros eram idênticos aos que analisei na Escola EEF PADRE ANTONIO CRISÓSTOMO. Quando terminei a análise dos mesmos, eu entreguei os questionários porque não poderia entrevistar todos/as.

Na segunda feira, 07 de novembro, entrevistei quatro alunas, entre as quais duas eram do 6º Ano e outras duas eram do 7º Ano. Exporei aqui somente os depoimentos de uma aluna do 6º Ano e uma aluna do 7º Ano: “Antônia” e “Paula”. Mas antes de colocar as suas falas é necessário falar de algumas coisas que acho importante. Bem, como são conteúdos novos e as professoras não tinham domínio sobre eles, obrigatoriamente tiveram que fazer pesquisas para a segunda-feira. A “Professora 4” teve que voltar um pouco atrás para falar do racismo, preconceito, discriminação racial e um pouco da África, para poder situá-los/as antes de entrar nas próprias leis. Ela fez isso com alunos/as do 6º Ano e do 7º Ano.

Ora, a primeira pergunta colocada no dia que entrevistei as duas alunas (07/11/2016) foi sobre a lei e se já ouviram falar da mesma. As duas me disseram que nunca ouviram e que aquele foi o primeiro dia que ouviram falar. Dessa forma, eu as expliquei o que significa a Lei 10.639/2003, o ano que foi promulgada e para que serve. Depois coloquei outra questão:

Alguma vez, nesta escola, foi realizado um encontro com pais e encarregados da educação das crianças ou adolescentes para debater ou conversar sobre a temática que valoriza as culturas africana e afro-brasileira?

– “Não! Assim, se tivesse sido feito não foi quando a gente estudava aqui não”.
 (“Antônia”, 7º Ano)

E vocês começaram a estudar nesta escola em que ano?

– “Desde ano passado...”. (“Antônia” e “Paula”, alunas do 6º e 7º Anos, respectivamente)

Quais são as imagens dos negros e dos africanos que vocês costumam encontrar nos livros didáticos que usam nas salas de aula?

– “É sempre deles apanhando dos portugueses, deles trabalhando. Tem às vezes as imagens do quilombo dos palmares mais ou menos como era”. (“Antônia”, 7º Ano)

– “Sobre isso mesmo. Nos livros vê eles sofrendo mesmo” (“Paula”, 6º Ano).

Como você se auto-classifica no que diz respeito à cor/ “raça” (branco, preto, amarelo, indígena ou pardo)?

– “Parda”. (“Antônia”, 7º Ano)

– “Parda”. (“Paula”, 6º Ano)

Alguma vez já desejou mudar a sua cor? Por quê?

– “Não!”. (“Paula”, 6º Ano)

– “Já! Já senti a vontade de ser bem moreninha, bem moreninha mesmo. Porque eu acho bonito quando a pele é assim. Chamativo e eu acho bonito”. (“Antônia”, 7º Ano)

Quais as imagens do negro e da África que circulam na sala de aula e no ambiente escolar?

– “Aqui na escola ninguém fala muito sobre África, ninguém fala muito sobre negro”. (“Antônia”, 7º Ano)

Há uma questão muito importante presente no cotidiano brasileiro: os cabelos crespos que, muitas vezes, são vistos como uma coisa feia. O que você acha disso?

– “Eu acho bonito, mas assim...tem gente que fala assim cabelo de mola, tem gente que fala cabelo que não presta, mas não vejo problema nenhum. Para mim é um cabelo como outro qualquer, não existe cabelo feio”. (“Antônia”, 7º Ano)

– “Não acho feio também não. É bonito”. (“Paula”, 6º Ano)

O que é África para você?

– “Prá mim a África é um continente. Onde vivem pessoas que são assim como nós. Não vejo diferença entre eu elas”. (“Antônia”, 7º Ano)

Gostaria de conhecer a África? Por quê?

– “Gostaria. Porque...é algo novo, conhecer mais a cultura e saber realmente como é que vivem aquelas pessoas lá, porque nunca é muito debatido como é que as pessoas vivem lá realmente”. (“Antônia”, 7º Ano)

Que imagens passam na sua cabeça sobre a África?

– “Sei lá, que eles sofrem, né não?”. (“Paula”, 6º Ano)

– “Continente que deve ser bonito, porque prá mim deve ser bonito lá. A questão daquelas savanas por lá, aqueles animais que existem por lá, éhh...eu acho que alguns costumes que as pessoas tem por lá é bonito”. (“Antônia”, 7º Ano)

Bem, ao analisar e refletir sobre as falas dessas duas estudantes, foi possível verificar que elas, apesar de não terem contato com grandes e boas informações da África, ainda assim querem conhecer e saber se na verdade tudo que se fala a respeito daquele continente é verdade mesmo ou é uma coisa equivocada. Mesmo com as ideias de querer saber se na verdade existem aquelas coisas, ainda continua a existir nos seus imaginários uma África cheia de animais, onde pessoas passam fome e são atormentadas por guerras; onde existem crianças desnutridas, etc. Portanto, depois das entrevistas, conversei muito com elas e expliquei muitas coisas sobre a África e a Guiné-Bissau. Um dos fatos mais marcantes durante as nossas conversas e, principalmente, quando elas estavam me questionando sobre a África, foi quando uma delas me perguntou se eu conheço e se já visitei a “Senzala de Redenção, o museu”. Afirmar que sim. Bem, naquele momento ela olhou para mim e começou a falar com lágrimas nos olhos repudiando aqueles acontecimentos e os instrumentos que eram usados para castigar os escravizados. Ela me disse que não existe nada nesse mundo que pode/podia justificar aquelas ações. Sendo assim, ela não continuou porque estava muito emocionada, com os olhos cheios de lágrimas e escorrendo pelo rosto.

Ainda na mesma escola juntei quatro estudantes para entrevistar, sendo que dois eram do 8º Ano e outros dois eram do 9º Ano. Só que desses dois alunos, um era menino e outra menina. A primeira pergunta colocada por mim, de novo, foi sobre a Lei 10.639/2003 e se já ouviram falar da mesma. Tanto os alunos do 8º Ano como um do 9º Ano responderam que nunca ouviram falar, com a exceção de uma aluna do 9º Ano. Ela disse que não ouviu nada na Escola EEF ANACLETO CARLOS CAVALCANTE e sim em Fortaleza, porque ela estudava e morava lá. Daí perguntei:

Alguma vez, nesta escola, foi realizado um encontro com pais e encarregados da educação das crianças ou adolescentes para debater ou conversar sobre a temática que valoriza as culturas africana e afro-brasileira?

Todos responderam que não. Que naquela escola nunca foi realizado esse tipo de encontro. Mas, na aula de História e Geografia os professores falam um pouco da África. Só que esses conteúdos são mais tratados na disciplina de História e mas também de forma superficial. Ao falar sobre racismo, preconceito e discriminação racial, eles afirmaram que nunca houve uma palestra sobre esses conteúdos. No entanto, as professoras costumam lhes dar trabalhos para fazer, principalmente redação sobre o racismo.

Perguntei: Quais imagens do negro e dos africanos vocês costumam ver nos vossos livros didáticos?

– “Imagem realista, porque na imagem expressa o sofrimento deles. São imagens fortes”. (“Ricardo”, 9º Ano)

– “Eu...tipo quando vejo as imagens fico...as imagens são muito fortes e eu acho que ninguém deveria passar por isso. Não é nada legal, tipo é horrível”. (“Paty”, 9º Ano)

Como você se auto classifica no que diz respeito à cor/ “raça” (branco, preto, amarelo, indígena ou pardo)?

– “Negro”. (“Junior”, 8º Ano)

– “Pardo”. (“Rafael”, 8º Ano)

– “Pardo”. (“Ricardo”, 9º Ano)

– “Sei lá”. (“Paty”, 9º Ano)

Alguma vez já desejou mudar a sua cor, cabelos ou características físicas?

“Paty” e dois estudantes disseram que nunca mudariam a sua cor. Só que “Rafael” disse que se fosse para escolher, ele ficaria com moreno: “na minha família tem branco, negro, moreno, mas eu...se fosse em mim, trocaria a minha por moreno, porque acho uma cor bonita e eu me simpatizo com essa cor”. (“Rafael”, 8º Ano)

– “Lá em casa todo mundo é misturado. Não! Quero mudar a minha cor não”. (“Ricardo”, 9º Ano)

Ora, naquele preciso momento “Paty” disse que queria me perguntar uma coisa e que acabou esquecendo, mas que naquele momento recordou da pergunta. Ela queria saber o que eu achava daquilo tudo, sobre a escravidão e a minha cor da pele. Bem, quando eu estava

respondendo sobre a minha cor, a escravidão e o que eu achava sobre o assunto, ela se emocionou e começou a chorar. Aqueles estudantes eram muito cuidadosos em suas falas. Refletiam para depois responder. Conclui logo que não queriam falar nada que poderia me deixar chateado ou que me machucasse, porque sou “preto”.

Nesse ensejo, entreguei os questionários às professoras da História. Como são três, irei reproduzir apenas a resposta de uma.

Perguntei: A senhora fez algum curso de extensão ou/e especialização para ministrar o conteúdo obrigatório da Lei 10.639/2003?

“Professora 4”: “Não tenho formação nessa área. O que tenho é um pouco de conhecimento nessa área através das pesquisas que faço”.

A senhora sente dificuldade para lidar com temas ligados à história da África?

“Professora 4”: “Sim, por ter pouco conhecimento e formação sobre esses países”.

Antes, esses conteúdos estavam ausentes na sua formação escolar?

“Professora 4”: “Sim, mas hoje está bem presente no nosso dia-a-dia”.

Com as respostas da “Professora 4”, pude perceber que essa falta de formação, capacitação e até mesmo especialização nessa área, é o que resultou até esse preciso momento a pouca disseminação dos conteúdos obrigatórios presentes na Lei 10.639/2003. Mas, mesmo assim a “Professora 4” não deixou de falar sobre racismo, preconceito e discriminação racial. Também não deixou de falar sobre a aceitação dos outros.

Entreguei também as mesmas perguntas para a diretora da escola. Segundo ela, a escola tem a liberdade para trabalhar o que estiver relacionado com a cultura afro-brasileira. Ao responder à pergunta se alguma vez, naquela escola, foi realizado um encontro com pais e encarregados da educação das crianças ou adolescentes para debater ou conversar sobre a temática que valoriza as culturas africana e afro-brasileira, ela respondeu o seguinte: “Não! Apesar de ter se tornado obrigatório depois da aplicação da lei, nunca a escola se manifestou a favor”.

No entanto, essa expressão “nunca a escola se manifestou a favor” deixou-me curioso. Mas, perguntei-me, nunca se manifestou a favor em que sentido? A escola se preocupa em falar muito mais sobre os outros assuntos e não esse?

Mas quando perguntamos à diretora se “depois da implementação da Lei 10.639/2003, esta escola desenvolveu atividades voltadas para a mesma, como disciplinas que falam da

cultura africana e afro-brasileira ou projetos destinados à sua implementação?, ela respondeu o seguinte: “Não! O assunto passou a ser trabalhado mas, de forma muito vaga, visto que nem os professores foram treinados para trabalhar com segurança já que não é assunto do seu conhecimento”.

Bem, analisando a última resposta da diretora e fazendo uma ligação com a resposta à primeira pergunta, vejo que a expressão “nunca a escola se manifestou a favor” não significa que aquela escola é contra a Lei 10.639/2003. Mas, sim que não tratam especificamente dos conteúdos da Lei 10.639. Porque, os/as seus/as professores/as não têm uma especialização e também não tiveram um curso de capacitação nessa área. Portanto, esse deve ser o motivo de não fazer uma palestra que valorize as culturas africana e afro-brasileira, e também de não criar uma disciplina que trate sobre aqueles temas pertinentes à Lei 10.639/2003.

CONCLUSÃO

Depois de trabalhar com várias escolas durante muito tempo, concluimos que ainda falta muito trabalho a ser feito, muito caminho para andar e muitos obstáculos para serem superados. A Lei 10.639/2003 ainda está somente no papel e precisa ser trabalhada fortemente nas escolas do município de Acarape e em todos os seus distritos. Dessa forma, a busca de um melhor resultado não deve se basear unicamente nos/as diretores/as das escolas ou professores/as, mas sim em todos os atores que são vitais para se avançar na implementação da Lei 10.639/2003. Sendo assim, o governo federal, o governo estadual, a Secretaria Municipal da Educação de Acarape, as escolas, estudantes, professores/as, diretores/as das escolas e a própria Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) tem um papel fundamental na promoção, disseminação, formação e capacitação dos/as professores/as das redes públicas de todo o Maciço de Baturité, e não só da cidade de Acarape.

No entanto, constatamos foi a vontade dos/as alunos/as em tentar saber mais sobre os conteúdos da Lei 10.639, e os professores tentam explicar algumas coisas que sabem sobre a África, os africanos e as suas culturas; e sobre a cultura afro-brasileira. Todavia, tudo isso

acontece de forma superficial porque esses/as professores/as não possuem formação adequada nessa área, não realizaram nenhum curso de capacitação para lidar com esses conteúdos. Portanto, não tem como falar tanto dessas matérias se eles/as não sabem, por isso dão todos esses conteúdos de forma resumida.

Um dos aspectos marcantes que também constatamos - durante o longo período da nossa pesquisa de campo - tem a ver com o jeito como os/as estudantes dessas escolas encaram a presença dos africanos e de como conseguem lidar com eles, e também como os cidadãos convivem com os mesmos. Existe certa diferença nas relações entre os cidadãos de Acarape, ou seja, a comunidade acarapense, com os/as estudantes estrangeiros e, principalmente, africanos e, também, existe uma forma que os/as alunos/as dessas escolas se relacionam com esses estrangeiros. Pois, parece que o trabalho de convivência está tendo mais impacto no ambiente escolar do que na própria cidade de Acarape. É por isso que numa das respostas do “Professor 3” ele afirmou que as ações desenvolvidas na escola e também na universidade não chegam à comunidade, onde as mesmas instituições estão inseridas. Segundo ele, é como se estivéssemos fazendo trabalhos somente para nós, nas escolas. No entanto, esses trabalhos deveriam impactar nas cidades onde a universidade está inserida. De acordo com o “Professor 3”: “a gente tenta com os nossos alunos mas, muitas vezes, pela maturidade mesmo eles não conseguem levar a mensagem”.

Também conseguimos ter a mesmas impressões durante a pesquisa de campo. Só que a Unilab não pode fazer tudo sozinha, porque a própria comunidade tem que se mostrar interessada em tentar conhecer e saber sobre os povos africanos, quais são as suas contribuições e de como os afro-brasileiros ajudaram na construção da sociedade brasileira. Portanto, reafirmamos que não depende somente do trabalho da Unilab, mas sim de muitos atores, como: o governo federal, o governo estadual e a prefeitura de Acarape, a Secretaria Municipal da Educação de Acarape, as escolas e os/as seus/as gestores/as, professores/as e alunos/as e as próprias cidades).

Vimos que depois da abolição da escravidão no Brasil, em 13 de maio de 1888, para os libertos não foram criadas boas condições para a sobrevivência e, ao mesmo tempo, ficaram na base da sociedade pós-escravista sofrendo com o racismo, a discriminação e o preconceito. Sendo assim, os libertos criaram a forma de protestar e discutir sobre vários assuntos que assolavam as vidas na sociedade brasileira. Dessa forma, de acordo com Petrônio Domingues,

criaram várias entidades negras que lutavam pelos seus direitos sociais e muito mais. Depois de vários tropeços, desilusões e conquistas, em 1978, foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU e outras entidades negras lutaram fortemente para que houvesse o reconhecimento das contribuições dos afro-descendentes na construção da sociedade brasileira em vários sentidos. Com essas lutas e pressões houve várias aberturas políticas e concessões feitas pelo Estado e os governos brasileiros a ponto de se ter as políticas públicas em várias áreas, inclusive na educação.

Com isso, em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639 pelo então presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. É uma lei que exige a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Desde 2003 que essa lei foi implementada, mas ainda no município de Acarape várias pessoas a desconhecem e também não sabem quase nada sobre a África e cultura afro-brasileira. Para piorar, olham os estudantes africanos de forma estranha e ainda fazem perguntas chocantes.

Bem, quando se fala das políticas de integração das populações estrangeiras é necessário que o Estado ou o município crie condições que ajude a diminuir as visões e as ideias preconceituosas que existem contra os estrangeiros. Como dizia Joseph Ki-Zerbo: “estou convencido de que algumas pessoas, sobretudo os analfabetos, que não têm a menor ideia da distribuição e da densidade do povoamento, consideram os migrantes como agressores” (2009, p. 42). No entanto, os residentes do Maciço de Baturité e especialmente de Redenção e de Acarape não escapam dessa visão e desses sentimentos. Acreditamos que as prefeituras dessas cidades não criaram nenhuma política, ou seja, não fizeram nenhuma campanha de sensibilização aos “donos da terra” que pessoas de outros continentes e de muitas nacionalidades diferentes chegaram à cidade, estudam e residem na cidade. Como consequência, uma maioria esmagadora da população recebeu os estudantes africanos e timorenses com certo medo e, os olham com estranhamento em quase todos os sentidos.

Contudo, a efetivação da Lei 10.639/2003 deveria significar o reconhecimento. Pois, de acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

[...] isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentada, explicitadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que se difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de

competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Petronilha, 2004, p. 3).

Portanto, a efetivação da Lei 10.639/2003 no município de Acarape, estado do Ceará, depende tanto de ações da Unilab, como dos outros atores – prefeitura de Acarape, Secretaria da Educação, as escolas e seus/as gestores/as, alunos/as e também da própria sociedade da cidade de Acarape. No entanto, só com trabalho em conjunto que poderemos fazer e construir uma mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Joel de; CARDOSO, Patrícia de Resende. Alforria curricular através da Lei 10.639. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 30, nov. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/030/caraujo.htm>. Acessado em 29/07/2015, às 13h54.

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. *Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil*. In SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (orgs.). *Anais do Seminário Regionais Preparatórios para Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria do Estado dos Direitos Humanos, 2001, p. 315-323.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: In CARONE, Iray; SILVA, Maria Aparecida (orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CÁ, Lourenço Ocuni. *Estado: políticas públicas e gestão educacional*. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In BARROS, José Flávio P. de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). *Todas as Cores da Educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo: EDICON, 1992.

DIAS, Lucimar Rosa. Questões sobre a educação na África e a educação anti-racista brasileira: reflexões. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 60, mai. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/060/60dias.htm>. Acessado em 29/07/2015, às 23h15.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (orgs.) Movimento negro brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*[online]. 2007, vol.12, n.23, p. 100-122. Acessado em 13/07/2015, às 12h45.

GOMES, Alfredo M. (org.). Políticas públicas e gestão da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acessado em 05 de novembro de 2016.

GUIMARÃES, António Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HOFBAUER, Andreas. Uma história de branqueamento ou o negro em questão. São Paulo: UNESP, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. Para quando a África? Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando a História da África no Brasil. Reflexões sobre experiências em processo. S.l., S.d.

MATTOS, Augusto Oliveira. Guarda Negra: a Redemptora e o acaso do Império. Brasília: Hidrolândia Editorial, 2009.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Fundação Cultural Palmares (Brasil). III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Declaração de Durban e Plano de Ação. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2001, 102 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Distrito Federal: Brasília, 2004, p.1-21.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. In SINGER, Paul; BRANT, Vinicius Caldeira (orgs.). São Paulo: o povo em movimento. 2ª ed., Petrópolis: Vozes; CEB, São Paulo, 1982.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-97. Contribuições para a Iniciativa Relações Humanas Comparadas. Superando o Racismo/Consulta ao Brasil, África do Sul e Estados Unidos, Southern Education Foundation. Reunião Internacional, Rio de Janeiro, 2-4 de setembro de 1997.

PAULA, Cláudia Regina de. Política, educação e afro-brasilidade: o movimento negro em Nova Iguaçu. In AGUIAR, Marcia da S. (org.) Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009, p. 181-202.

PEREIRA, Amauri Mendes. Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

PEREIRA, Luena Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639/ Luena Nunes Pereira. – 11 de Nov. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/sursur/AFRICAN/15nun.pdf>. Acessado em 05 de novembro 2016.

PEREIRA, A. M.; SILVA, J. . O embrião de uma revolução cultural no Brasil: a implementação da lei 10.639/03. In: Renato Emerson dos Santos; Marcia Soares de Alvarenga; Domingos Nobre; Paulo alentejano. (Org.). Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: Diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Petrópolis: 2010, p. 107-124. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4779901A1>.

SANTOS, Sônia Querino dos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio* [online]. 2008, vol. 16, n. 58, p. 95-112. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007&lng=pt&nrm=iso.

SILVA, Joselina da; Pereira, Amauri Mendes. Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Distrito Federal - DF: Fundação Cultural Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SILVÉRIO, Valtér Roberto. Políticas raciais compensatórias: o dilema brasileiro do século XXI. In SABOIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES. Samuel Pinheiro (orgs.). Anais dos Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria do Estado dos Direitos Humanos, 2001, p. 315-323.

