

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS (EFCLH)
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HISTÓRIA (ProfHistória)

THIAGO LIMA DOS SANTOS

INTELECTUAIS AFRO-PERIFÉRICOS E OS COLETIVOS DE QUEBRADA: a Lei
10.639/03 na pegada valandi à moda bandoleira.

Guarulhos

2020

THIAGO LIMA DOS SANTOS

**INTELECTUAIS AFRO-PERIFÉRICOS E OS COLETIVOS DE QUEBRADA: a Lei
10.639/03 na pegada valandi à moda bandoleira.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Orientador: Prof^o. Dr. Cléber Santos Vieira.

Guarulhos

2020

THIAGO LIMA DOS SANTOS

**INTELECTUAIS AFRO-PERIFÉRICOS E OS COLETIVOS DE QUEBRADA: a Lei
10.639/03 na pegada valandi à moda bandoleira.**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de São Paulo, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em ensino
de História.

Aprovação: ____/____/____

Orientador: Prof^o. Dr. Cléber Santos Vieira.

Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dr^a.:

Instituição:

Prof. Dr.:

Instituição:

Dedico esta produção a todos os meus
ancestrais, em espírito e matéria, pois eles(as)
abriram os caminhos para que eu pudesse
passar.

A todos os meus iguais, porque somente com
eles(as) construo meu presente.

Aos meus mais novos, porque deles depende o
meu futuro.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente ao plano Espiritual, meu Pai OGUM, minha Mãe Iemanjá, meu Ibeji Espadinha de Ferro, Sr. Zé Pilintra, Sr. Tranca Rua das Almas, Sr. Sete Flechas, D. Sete Saias, D. Sete Encruzilhadas, D. Rosa Caveira, Sr. Guardião. Porque sem os direcionamentos e orientações, hoje não seria quem sou.

Agradeço a minha família carnal, minha Mãe Eliete Maria da Silva Lima Santos, que por muitas vezes me colocou de volta no caminho quando nem eu sabia onde ia, meu Pai Edvaldo Lima dos Santos que é um exemplo de homem negro, esforçado e digno. As minhas irmãs Elisabeth Lima dos Santos, Elisangela Lima dos Santos e meu irmão Paulo Soares da Silva, muito obrigado.

De uma forma muito especial quero dizer que mais do que uma companheira afetiva, Carmen Lucia Faustino é minha metade nesse plano, foi ela que segurou a pilha das crises e vontade de desistir, sempre me apoiou e me deu suporte mental e espiritual, Negrana, Muito Obrigado! Essa dissertação também é sua!

As meus filhos Nathan Alves dos Santos e Jonas Amani Faustino Santos que abriram mão da minha presença física e me inspiram a ser um homem melhor, amo vocês. Aos meus mais velhos de Santo, minha Mãe Yara, meu Mestre Leandro, à todos/as irmãos e irmãs espirituais que rezaram e rezam por mim, pois meu distanciamento foi inevitável para dar conta da escrita, gratidão!

Sobre as pessoas que estão diretamente ligadas a esse processo, Maria Edijane, Carmen Faustino, Lili, Kleber, Regicida e Juliano, que fazem parte dos coletivos, sem os quais não haveria esse trabalho. “Nóis tamu junto até o final!!!”

Agradeço também, ao núcleo do ProfHistória, todos/as professores/as e colegas que enriqueceram ainda mais o meu conhecimento, em especial a Patrícia que acreditou no meu potencial, ao Cléber que abraçou meu projeto me trouxe ânimo, se tronando mais que um orientador, um amigo. Ao Delton Aparecido, pelos conselhos e apontamentos na banca de qualificação e defesa.

Também à CAPES pela bolsa de estudos.

À todos os/as amigos e amigas, Obrigado!

Me deram um cano na mão,
me disseram: "Negão esse é o argumento que a gente tem

Faz seu adianto, se vacilarem, pé!

Você tá maquinado e não tem pra ninguém" – Black Alien

Pela janela da classe eu olhava lá fora, a rua me atraía mais do que a escola –
Racionais MC's

Gosto de onde eu vou e de onde eu vim, ensinamento da favela foi muito bom pra
mim – Racionais MC's

Quem me pariu foi o ventre de um navio

Quem me ouviu foi o vento no vazio

Do ventre escuro de um porão

Vou baixar no seu terreiro

Êpa raio, machado e trovão

Êpa justiça de guerreiro

(...)

Vou aprender a ler

Pra ensinar meus camaradas

Vou aprender a ler

Pra ensinar meus camaradas – Roberto Mendes e Capinan

Pois paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é medo – O Rappa

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a produção intelectual de conhecimentos e a formação de professores(as) oferecida por dois coletivos negros da cidade de São Paulo, “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”, sobre a Lei 10.639/2003. Tendo como objetivos a análise da referida lei, a descrição dos coletivos e análise de suas ações de formação como resistência ao racismo institucional presente no sistema educacional brasileiro. O arcabouço teórico tem por bases intelectuais negros(as) que fomentam um aprofundamento sobre educação e relações raciais. Percorrendo o trajeto dessas formações como ato de pesquisa-ação. As fontes são os registros dos cursos, nuances autobiográficas, memórias e diálogos como fontes, que nos ajudam a evidenciar a emergência de Intelectuais Afro-Periféricos(as).

Palavras-Chave:

Coletivos Negros, Formação de professores, Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This research deals with the intellectual production of knowledge and the training of teachers offered by two black collectives in the city of São Paulo, “BAOBÁ: : Fortificando as raízes” and “MALUNGO: Não deixe sua cor passar em branco”, about Law 10.639 / 2003. Having as objectives the analysis of that law, the description of the collectives and the analysis of their training actions as resistance to institutional racism present in the Brazilian educational system. The theoretical framework is based on black intellectuals that foment a deeper understanding about education and race relations. Following the path of these formations as an act of research- action. The sources are the course records, autobiographical nuances, memories and dialogues, which help us to highlight the emergence of Intelectuais Afro-Periféricos (Afro- Intellectuals from inner city).

Key words:

Black Collectives, Teacher training, Law 10.639 / 2003.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO 1: COLETIVOS NEGROS DA CIDADE DE SÃO PAULO | 26 |
| 1.1. Perspectivas de atuação dos Coletivos Negros. | 34 |
| 1.2. Perspectivas de ação a partir dos Coletivos Negros. | 38 |
| 1.3. Breve análise do potencial de aplicabilidade da Lei 10.639/2003..... | 43 |
| CAPÍTULO 2: DESCRIÇÃO DOS COLETIVOS E SUAS ATIVIDADES | 66 |
| 2.1. Baobá: fortificando as raízes..... | 67 |
| 2.2. COLETIVO “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”..... | 86 |
| CAPÍTULO 3: OS CURSOS DE EXTENSÃO NUMA PERSPECTIVA ATUANTE E MODIFICADORA | 99 |
| 3.1 “BAOBÁ: Fortificando as raízes” e “MALUNGO: Não deixe sua cor passar em branco”: Enfrentamentos à moda bandoleira-valandi..... | 109 |
| 3.2 Leitores(as), Atores(as) e Autores(as): bandoleiros-valandi tomando a cena | 115 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFRÊNCIAS | 129 |
| ANEXOS | 134 |

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa analisa a práxis de coletivos negros no campo educacional considerando-os como expressões contemporâneas do Movimento Negro. De maneira mais ampla, a abordagem articula os conceitos de quilombagem (MOURA, 2013.), grupos específicos e organizações negras (MOURA, 1983.) para definir esses coletivos em perspectiva sincrônica e diacrônica na história da educação do negro(a) brasileiro(a). De forma específica, na tentativa de compreender a forma de se organizar e agir dos coletivos, concentramos a análise de seus sujeitos na condição de intelectuais, negros e negras, cuja práxis é interpretada pela chave da confluência de “bandoleiros” e “valandis”. Enquanto os primeiros, de acordo com Moura (2013), produzem um desgaste no sistema social devido às ações de enfrentamento direto, colocando-se em oposição de forma estratégica e radicalizada, causando rompimentos na esfera global e generalista em que se situam os modelos de sociedade pautados no racismo, como é o caso do Brasil; os segundos na visão de BARBOSA (1994) são intelectuais que tem em si uma identidade própria, autêntica a tal ponto, que suas construções enquanto indivíduos produzem intelectualidades de autenticidade equivalente a sua composição identitária.

Nessa perspectiva colocamos em análise os lugares onde se configuram espaços de construção/produção de conhecimentos. A esfera acadêmica consegue proporcionar espaços ricos às teorizações, neles o repertório textual se faz presente e muitas vezes se transforma em conexões que se ligam à prática fomentando outras pedagogias. A exemplo do Centro de Estudos Africanos – CEA/USP, que dentro de um campus universitário reúne pesquisadores(as), professores(as) e educadores(as) de diversas áreas proporcionando acúmulos que transporão os muros da universidade. Ao sair do espaço universitário temos os cursos de formação criados pelos Coletivos “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”, esses, com sua fluidez conseguem alcançar pessoas em locais que o ambiente universitário ainda levará algum tempo (caso consiga) para chegar. Esses são espaços em que conhecimentos teórico-práticos são construídos neles se constroem currículos que dialogam com a realidade.

O sistema escolar é também campo cultural da sociedade, que durante o processo histórico educacional, observadas às linhas ideológicas do sistema social em que se enquadra, pode fazer-se reprodutor de pensamentos e práticas afloradas da sociedade em que se localiza. E nesse sentido, podemos identificar na dimensão da educação brasileira a ampliação do debate e produção sobre a formação étnico-racial e o enfrentamento ao racismo, porém, nota-se que este espaço ainda necessita de aprofundamento tendo como foco a formação continuada de professores. Segundo Gomes e Silva (2011),

Há muito a diversidade tem sido estudada pelas Ciências Sociais, sobretudo pela Antropologia. O que assistimos, hoje, é ao reconhecimento, dentro de alguns segmentos do campo educacional, da grande lacuna que a não inclusão da diversidade cultural na formação dos professores/as e no currículo escolar tem acarretado à educação brasileira, principalmente à escola pública (Gomes e Silva, 2011, p.11 e 12.).¹

As autoras ressaltam que, as formações ideológicas dos professores provenientes de suas “histórias de vida” e construções sociais influenciam em sua atuação profissional. Sendo observada por este prisma, a diversidade étnico-racial e cultural necessita ser articulada ao processo de formação desses profissionais. Ainda segundo as autoras:

Questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção das identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as. É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e as práticas educativas escolares e não escolares. (GOMES e SILVA, 2011, p.14.).

A história da construção educacional brasileira, assim como a construção sociológica do Brasil, apresenta relações íntimas com a segregação racial, a discriminação e o racismo nas suas mais variadas formas. Tendo em vista que o Brasil viveu sob o regime escravocrata por trezentos e vinte anos, período no qual

¹**Nilma Lino Gomes** é Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Integra o corpo docente da pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação: relações étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. É Professora Titular em Ensino- Aprendizagem - Relações Étnico-Raciais, docente junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar, na condição de professora sênior. É pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar.

impediu o acesso das populações africanas e afro-brasileiras ao ensino, tendo desdobramento no pós-abolição.

É necessário compreendermos que o processo racista ao qual são submetidos os/as afro-brasileiros(as) tem em si uma projeção no contexto histórico/social. Ao promulgar a abolição no ano de 1888 e tornando-se república em 1889, a sociedade brasileira pouco se altera em relação ao tratamento dado à população negra – ex-escravos e seus descendentes.

No estudo desenvolvido por Lúcia Helena Oliveira Silva em seu livro “*Paulistas Afrodescendentes no Rio de Janeiro pós-Abolição (1888-1926)*”, a autora revela que o tratamento dado à população afrodescendente é mantido sob a ordem discriminatória e racista. Como reflexo de uma organização social os registros analisados pela autora comprovam que mesmo estando livres as pessoas negras recebiam da sociedade brasileira ações pautadas na escravização. Sobre tais ações a autora nos relata:

Estes indícios corroboram a ideia de que continuavam a vigorar formas discriminatórias de tratamento para os ex-escravos e seus descendentes, que funcionavam não só como mecanismo de diferenciação social, mas como estratégia para se manter inalterada a hierarquia social e étnica construída e sedimentada nos tempos de escravidão (SILVA, 2016, p. 36).

Nessa dinâmica de sociedade também está o impedimento ao estudo. Esse impedimento passava por aspectos como: a dificuldade de lidar com o aprendizado desse sistema escolar, a falta de escolas para as classes pobres, o não encorajamento devido à necessidade de trabalho e o mais importante, a rejeição de cunho racista praticada pelos alunos(as) em relação aos/as colegas negros(as). Porém, mesmo diante de todas essas condições impeditivas grande parte da população negra via nos estudos um meio para alcançar melhores condições de vida.

Para a comunidade negra, a educação era um dos meios essenciais para obtenção de melhores condições de vida, sobretudo, onde até a participação política era vedada aos iletrados. Ainda que consideremos as propostas de expansão do ensino público, bem como as iniciativas particulares de promoção do ensino primário em São Paulo, grande parte da

população negra e pobre continuou fora do processo de escolarização básica (GUSMÃO, 1997, p. 53-74 apud SILVA, 2016, p. 59).

A dinâmica de luta por uma educação de qualidade à população negra brasileira avança ao passar do tempo, pois, se verifica a disputa política para uma educação equitativa, que vise valorizar as contribuições dos povos negros para o mundo e para a sociedade brasileira na construção da constituição de 1988. Em seu livro *“Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros: uma análise histórica da ação militante no processo de elaboração da constituição Federal de 1988”*, a autora Mírian Cristina de Moura Garrido analisa e demonstra a participação dos(as) militantes negros(as) na construção da nova Constituição Federal.

A educação é uma das pautas principais trazidas pelas organizações e militantes. As reuniões que ocorreram para a construção do texto oficial trouxeram questões diretamente ligadas à situação da população afro-brasileira, desse modo a autora descreve que,

Dentro dessas questões gerais, apontou-se a necessidade de uma estrutura escolar (livros, práticas didáticas, mentalidade) que estimulasse o conhecimento de uma história não estereotipada; criação de mecanismos de resgate da cultura contra a folclorização da mesma; necessidade de disponibilizar vagas no mercado de trabalho e nas escolas de excelência; tornar o racismo crime e não contravenção, como era previsto pela Lei Afonso Arinos; tornar os meios de comunicação instrumentos educativos e não mais reprodutores de estereótipos; necessária reforma agrária, em especial, atenção aos remanescentes de quilombos; e o reconhecimento de uma sociedade plural (GARRIDO, 2019, p. 146).

Dessa forma podemos perceber que, ainda hoje o sistema de educação pública reflete resquícios de tais ideários. A falta de acesso aos espaços educacionais fez a manutenção de uma hierarquia social pautada na racialização e, segundo Clóvis Moura (2014)²,

² “Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003) nasceu em 1925, em Amarante, no Piauí. Ingressou no PCB nos anos 1940, trabalhando como jornalista na Bahia e São Paulo. Foi um dos raros intelectuais que acompanhou o PC do B na ruptura de 1962. Nos anos 1970, destacou-se pela militância junto ao movimento negro brasileiro. Na década de 1980 foi intitulado Professor ‘Notório Saber’ pela Universidade de São Paulo”. Retirado de <http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=57>. Último acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

Houve, portanto, uma imbricação entre etnia e *status*, etnia e valores sociais e etnia e papéis sociais e culturais. Estabeleceram-se critérios que determinaram a posição de cada grupo ou segmento étnico nos diversos níveis de estratificação, com barreiras e fronteiras que impediam o processo de mobilidade social em nível de igualdade de cada etnia dominada em direção ao cume da pirâmide social (MOURA, 2014).

Com esta afirmação, Moura (2014) descreve por meio de uma análise sociológica do Brasil colonial a relação que há entre os espaços de poder e as camadas étnicas, isso leva à reflexão sobre a necessidade de repensarmos hoje as práticas pedagógicas existentes e seus paradigmas, assim como a dificuldade de aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Um dos questionamentos que emerge da reflexão estabelecida por Nilma Lino Gomes, Petronilha Silva e Clóvis Moura é: como os coletivos negros se organizam na produção de conhecimentos e quais são os materiais didáticos produzidos e utilizados?

Bell Hooks³ em seu livro *“Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”* (2013), fala do receio que sentem os professores universitários dos Estados Unidos no início da década de 2010 em trazer para dentro da sala de aula, práticas que caminhem no sentido de desmitificar a ideia de inexistência da produção acadêmica de pensadores(as), negros(as). Assim, a autora relata que, “É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse” (Hooks, 2013, p.193). Para Hooks essa revolução trata-se do questionar paradigmas existentes, reconstruindo a possibilidade de novas práticas que possibilitem o avanço teórico-prático do educador.

De acordo com GONÇALVES (2011), os Movimentos Negros brasileiros vem discutindo e debatendo a situação da população negra em seus mais variados lugares na sociedade, sempre de uma perspectiva em que se apontem saídas para as mais diversas situações de exclusão sofrida por esta população. Em seu texto o autor ressalta a importância das organizações negras, que, com sua mobilização no

³**Bell Hooks** é o pseudônimo da aclamada escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins, nascida em 1952, na cidade de Hopkinsville, Kentucky. Autora de vasta obra, incluindo cinco livros infantis, bellhooks investiga de uma perspectiva pós-modernas questões relativas a raça, classe e gênero na pedagogia, na história da sexualidade e do feminismo e na cultura em geral. Retirado de <https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/-1372>. Último acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

final da década de 1990 movimentam setores da política trazendo à pauta da educação, culminando assim no projeto de Lei 10.639/2003.

Foi nesse período também (final dos anos 1990) que as organizações negras conseguiram mobilizar parlamentares da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados Federais, o que redundou no Projeto de Lei nº 259/1999, que se transformou, na gestão seguinte, no projeto de Lei nº 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (GONÇALVES, 2011, p. 121.).

Ao que se tem percebido e constatado diante das várias pesquisas imbricadas no campo da educação em torno das relações étnico-raciais, é que só foi possível o avanço obtido nos últimos quinze anos devido à luta dos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro e seus Coletivos, para a implementação de políticas de combate ao racismo no campo da educação.

Sensíveis à condição escolar aplicada à população negra, pesquisadores e pesquisadoras se debruçaram sobre essa questão. Deixemos nítido aqui que, tanto a dinâmica de segregação racial, quanto o racismo brasileiro, se apresentam de forma muito complexa, isso significa que para se perceber tais práticas refletidas na educação é necessária mínima compreensão sobre a complexidade do racismo institucional constituído socialmente.

Nesse contexto, a análise feita por Munanga (2015)⁴, trata da necessidade histórica de se ensinar a história africana e afro-brasileira. O autor inicia seu texto descrevendo e relacionando “as velhas migrações e o tráfico negreiro” que juntaram povos de diferentes culturas e etnias, acarretando problemas que impedem uma convivência pacífica (Munanga, 2015.). Por isso, segundo o autor:

Entre esses problemas têm-se as práticas racistas, a xenofobia e todos os tipos de intolerâncias, notadamente religiosas. As consequências de tudo isso engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente (MUNANGA, 2015, p.21.).

⁴**Kabengele Munanga** é Brasileiro por naturalização desde 1985, Kabengele Munanga nasceu na República Democrática do Congo, onde se graduou em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Oficial do Congo (1964-1969). Foi nessa Universidade que iniciou sua carreira acadêmica como Professor Assistente (1969-1975). Fez a maior parte de sua carreira acadêmica como professor efetivo na Universidade de São Paulo, de 1980-2012, de onde se aposentou como Professor Titular, atuando principalmente nas áreas de Antropologia da África e da População Afro-brasileira, com enfoque nos seguintes temas: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais.

Tendo em vista essa perspectiva, Munanga (2015) expõe a necessidade de urgência em se promover políticas que trabalhem o respeito às diversidades em todos os países do mundo, com vistas a uma nova cidadania utilizando o que o autor chama de uma “pedagogia multicultural” (MUNANGA, 2015, p.21.). Pois, em sua visão,

O multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como a busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo (MUNANGA, 2015, p. 21-22.).

Em um artigo publicado no ano de 1993, nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, intitulado “Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade”. Regina Pahim Pinto⁵ analisa a situação da população negra no sistema de ensino, estabelecendo um traçado histórico desta escolarização, apontando a necessidade de formação qualificada aos professores(as) em relação ao ensino da história do povo negro, descrevendo alguns momentos que considera importante no que se refere ao protagonismo das organizações negras principalmente na cidade de São Paulo (PINTO, 1993.).

Segundo a autora, nesse período já havia pesquisas relacionando raça e educação, a seu ver, de forma incipiente, mas, dando corpo a um acervo em construção. Desse modo, “Alguns estudos, utilizando-se de dados estatísticos, vêm demonstrando sistematicamente que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais” (PINTO, 1993.). Nesses indicadores são verificados maiores índices de analfabetismo e atraso na relação idade/série devido a fatores como ingresso tardio e retenção. “Além disso, os estudos têm demonstrado que o negro frequenta escolas de pior qualidade, seja quanto aos recursos pedagógicos, humanos e materiais, seja quanto ao número de horas dos cursos oferecidos” (PINTO, 1993.).

⁵Regina Pahim Pinto (1941-2010): Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas, uma das principais pesquisadoras sobre relações raciais e o movimento negro.

A autora continua sua análise sob a hipótese de que o sistema escolar criou um estereótipo em que toda a população negra é pobre, sendo assim, deve receber uma educação inferiorizada e de baixa qualidade, forçando essa população a crer que há um lugar pré-determinado socialmente, de onde não poderia haver deslocamento social. Nesse sentido afirma que,

Esse mecanismo segregacionista encontra ressonância nas próprias famílias negras que, desejosas de proteger os filhos de enfrentamentos traumatizantes, procurariam escolas e outros equipamentos sociais frequentados por negros ou por população branca mais pobre (ROSEMBERG, 1987. apud PINTO, 1993. p. 26.).

Quando se pensa em educação, de forma objetiva ou subjetiva, há certa relação com a construção do referencial de cidadania onde o indivíduo escolarizado é participante ativo e protagonista do meio em que está inserido. Para a população negra esta relação não é naturalizada, é necessário problematizar a educação ofertada tendo como referencial a cultura africana e afro-brasileira (GOMES, 2001.).

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania (GOMES, 2001 p. 83-84.).

À época, ao pensar a pluralidade étnico-cultural brasileira, Nilma Lino Gomes se preocupou em alertar para rigidez do sistema escolar brasileiro, que o mantinha excludente. No mesmo sentido, problematiza a necessidade de formação adequada aos professores, uma vez que a cultura africana e afro-brasileira é tão complexa quanto qualquer outra, não cabendo generalismos (GOMES, 2001.).

Algumas particularidades sobre a cultura de tradição africana no Brasil mereciam ser consideradas no que diz respeito à formação de professores/as e ao currículo escolar. É preciso lembrar que, apesar de aspectos culturais e uma descendência comum, o povo negro não se constitui um bloco homogêneo. Ainda que o racismo e a discriminação racial marquem de forma contundente a vida de todos/as os/as negros/as brasileiros/as, esse grupo possui interesses, necessidades e desejos diferentes de acordo com a localização geográfica, o nível socioeconômico, a geração e as crenças religiosas (GOMES, 2001, p. 86.).

A autora continua o texto, problematizando o modelo escolar que se propõe democrático e que incorre “no erro da homogeneização”. Nessa perspectiva, o espaço escolar trata a todos e todas, presentes nele como iguais, aplicando uma uniformidade “de aprendizagem, de culturas e de experiências”, rotulando como defasados os que não se enquadram em tais padrões (GOMES, 2001.). E afirma

que, “A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça” (GOMES, 2001.).

Os estudos que apontam no sentido de uma formação qualificada com relação à história africana e afro-brasileira, demonstram que as organizações negras em sua maioria se preocupavam com a formação e o letramento da população negra. O registro desta posição tomada por tais organizações é verificável, desde as produções da chamada imprensa negra como apontam Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

As organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 139.).

Para ARROYO (2003)⁶, “Como educadores não podemos ficar satisfeitos em reconhecer que os movimentos sociais têm tido um papel pedagógico no aprendizado dos direitos, podemos ir além e perguntar-nos por onde passa o pedagógico”.

Dada à dimensão das ações de organizações negras e sua complexidade, sobressalta a articulação dinamizada pelo Movimento Negro Unificado no ano de 1978, onde se reúnem em uma mesma entidade organizações negras de vários lugares do Brasil. Sistematizando a disputa política no campo educacional,

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 155.).

A nosso ver, ARROYO (2003) salienta que é difícil separar os “processos formadores da consciência dos direitos”, pois, o mais relevante é encontrar as

⁶ ARROYO, Miguel G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun. 2003.

convergências no sentido formativo, consistindo na demonstração de que é inseparável a formação humana e a produção de sua existência.

A ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência sobretudo da infância e da adolescência popular. Não podemos esquecer desse subsolo material que alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos inclusive do direito à escola (ARROYO, 2003, p. 31).

Também encontramos no artigo de Maria Aparecida da Silva⁷, *“Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial”* (2001), a problematização de uma formação defasada dos professores, onde o Movimento Negro passa a atuar duplamente, com formações e produção de materiais didático-pedagógicos. Neste sentido a autora revela que,

Recentemente, duas novas linhas de ação têm sido evidenciadas pelo Movimento Negro: a formação de educadores/as para o combate ao racismo e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos para a discussão do racismo, da discriminação racial e compreensão das desigualdades geradas por eles (SILVA, 2001, p. 66.).

Para Nascimento (2012)⁸, a formação de educadores cumpre um papel fundamental, porque se configura no campo da disputa, se contrapondo ao silenciamento e apagamento das contribuições histórico-sociais de uma cultura, feitos de forma sistêmica para a manutenção hegemônica de outra.

Segundo a autora, que fala sobre o processo de formação de professores no Estado da Bahia,

Não é de hoje que a educação vem sendo considerada, pelos atores da luta contra o racismo, como um espaço estratégico de atuação, pois, dentro deste espaço, se reproduz um modelo de educação fundado nos valores civilizatórios ocidentais, numa perspectiva hegemônica, negando a diversidade existente na sociedade brasileira, produzindo, assim, uma ideologia de inferiorização das civilizações africanas e indígenas, que estão presentes no cotidiano dessas comunidades (NASCIMENTO, 2012, p. 33.).

Ainda de acordo com a autora, o ideal racializado se materializa na estrutura dos instrumentos avaliativos. Tais instrumentos cumprem o papel de quantificar os

⁷ **Maria Aparecida (Cidinha) da Silva** é historiadora, pesquisadora e escritora, sua área de produção está diretamente ligada às relações raciais e de gênero.

⁸ NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos Básicos da Formação de Professores no Projeto Escola Plural: A Diversidade Está na Sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). Escola Plural: a diversidade está na sala. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

índices de aprendizagem e desempenho dos alunos, desta forma reforçando estereótipos, pois, são ligados ao discurso de responsabilização de um grupo pelo não alcance das metas estabelecidas (NASCIMENTO, 2012.).

O mais agravante deste quadro é o processo de estigmatização resultante dessas análises, que identificam a incapacidade dos alunos negros em aprender e a falta de compromisso dos professores em ensinar, isentando, assim, o Estado, de sua responsabilidade, e tirando o foco da discussão em torno do modelo de educação que não contempla a diversidade humana (NASCIMENTO, 2012, p.34 e 35.).

Desta forma, a autora deixa nítido o pressuposto em que a desconsideração e exclusão da população afro-brasileira na construção do conjunto sociocultural, seu apagamento enquanto produtores de conhecimentos e a inviabilização para a construção de pressupostos teóricos, que dialogam no sentido de enriquecer o cotidiano escolar impossibilita a formação de cidadãos conscientes de seu papel social, que tenham por base o respeito às diferenças e compreensão das diversidades humanas (NASCIMENTO, 2012.).

Para nós é de vital relevância atentar ao veto imposto ao artigo 79-A⁹, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, este preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O artigo 79-A, portanto, traz a proposição de romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando a norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II).

No sentido em que caminha essa pesquisa, discutiremos o veto de forma mais profunda, cabendo nessa análise a verificação de um fator relevante às formações ofertadas pelos Coletivos Negros, que é o fato de estudantes negros entrarem nas universidades, ou seja, deslocam-se de onde estão para as universidades, e posteriormente retornam ofertando possibilidades de formação –

⁹Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

principalmente após o veto – em formatos não oferecidos por Órgãos como Estado, Prefeitura e Universidades.

Diante do exposto, emergem algumas questões acerca das formações ofertadas aos professores da cidade de São Paulo, com mais atenção ao que tange a prática e conhecimento pedagógico dos professores de História.

Existem organizações ou coletivos do Movimento Negro da cidade de São Paulo que oferecem formações específicas para professores? De que forma acontece, são periódicas ou pontuais? Como se estruturam esses coletivos? Quais referências conceituais são utilizadas? Quais materiais didáticos utilizados nas formações? Como as formações qualificam as ações pedagógicas e o ensino de história? Esta formação quando oferecida aos educadores e educadoras, proporciona o subsídio necessário para se trabalhar os conteúdos relacionados à história africana e afro-brasileira? As formações oferecidas pelos Coletivos Negros de algum modo convergem com as formações institucionais?

Nesta pesquisa, no repertório teórico-metodológico fazemos uso de bibliografia especializada, cujo referencial teórico está voltado para a discussão da implementação e aplicação da Lei 10.639/2003 a fim de confrontar as diferentes perspectivas sobre a mesma. À luz desta bibliografia estamos analisando como surgem dois Coletivos Negros da cidade de São Paulo entre os anos 2003 e 2017, bem como sua organização e construção histórica.

No que se refere ao recorte espaço-temporal, no qual se localiza a pesquisa, estamos trabalhando com a produção de formações feitas por Coletivos Negros da cidade de São Paulo organizados a partir do ano de 2003, ano em que se promulga a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Uma vez que existe uma relação de proximidade com esses sujeitos, e uma teia de contato com os mesmos. Nesse caso, não nos restringimos apenas à teia já existente, mas a ampliamos, a fim de se obter uma interlocução mais abrangente e diversificada.

Estamos trabalhando com dois Coletivos Negros “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”. Como critério para escolha dos materiais a serem pesquisados, tomamos as produções feitas por esses Coletivos Negros que tem sua formação após o ano de 2003 – com a promulgação

da Lei 10.639/2003 –, até o ano de 2017, anos estes que constituem o nosso recorte temporal.

Nesta produção utilizamos as técnicas qualitativas de pesquisa, já que estas são mais adequadas à natureza do objeto estudado. Para esse intento, estamos utilizando a análise de materiais produzidos pelos programas de formação ofertados e pesquisa no Ciberespaço sobre cursos oferecidos.

Sobre os Coletivos participantes da pesquisa, foi produzido o levantamento descritivo do formato e sistematização pedagógica, levando em consideração o nível de graduação dos formadores, estratégias didáticas e de conteúdo. Com este levantamento se construiu a análise da produção dos materiais didáticos feitos por estes Coletivos, tendo em vista a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e seus resultados objetivos e subjetivos.

A análise feita sobre a estruturação dos materiais didáticos produzidos pelos Coletivos Negros tem como perspectiva os conceitos de, Alain Choppin (2009) em "*O manual escolar: uma falsa evidência histórica*" e Antônio Batista (1999) em "*Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*". Neles os autores demonstram a pluralidade e complexidade da produção dos livros didáticos, que se constituem a partir de contextos sociais, bem como intenções de manutenção, enfrentamento e modificação de paradigmas.

Choppin(2009) ao analisar a produção do manual escolar traz quatro perspectivas que possibilitam uma melhor compreensão de sua complexidade, nas palavras do autor:

Para abarcar as diversas dimensões implicadas nas mudanças mais complexas, nós nos colocaremos segundo quatro perspectivas diferentes, mas complementárias. Nos interessaremos então ao léxico: quais vogais empregamos (ou são empregadas) para designar o manual escolar, e quais conclusões relativas à sua natureza, funções ou usos podemos tirar desse inventário? O segundo ângulo de análise é próximo à delimitação do conceito, isto é, ao seu campo semântico: quais limites, quais fronteiras separam ou separaram o "território" dos manuais escolares e das categorias editoriais vizinhas? O terceiro é sobre os suportes do manual e suas modalidades de difusão e de utilização: ele é necessariamente um livro e um livro impresso, ou pode se revestir de outras formas e implicar outros usos? O quarto e último é sobre uma série de problemas metodológicos colocados em evidência pelo recenseamento das coleções de manuais, e, mais particularmente, sobre as questões ligadas à categorização e à tipologia (Choppin. 2009, p. 14).

Para a nossa análise a terceira perspectiva apontada pelo autor vai ao encontro das produções feitas pelos Coletivos Negros da Cidade de São Paulo, uma vez que tais produções podem (ou não) abarcar uma pluralidade no que se refere a formato e utilização.

É preciso sublinhar de imediato que o conceito de livro escolar é historicamente recente. As obras, as quais os pesquisadores concordam que têm um estatuto pouco ou muito escolar, só recentemente têm sido percebido pelos contemporâneos como fazendo parte de um conjunto coerente (Choppin. 2009, p. 15-16).

O autor revela uma pluralidade no que tange a designação do que é o material didático, bem como aponta para uma denominação complexa, pois, depende de "contexto, de uso, até de estilo" (Choppin. 2009, p. 19). Essa reflexão do autor nos permite acentuar a ênfase de pesquisa e análise dos materiais produzidos por Coletivo Negros.

As produções dos Coletivos Negros de São Paulo fazem parte do conjunto de produções que surgem por demanda da educação e ganham cunho acadêmico. Porque da mesma forma que podem essas produções ser feitas fora do espaço acadêmico, seus produtores são atores da luta antirracista herdada do Movimento Negro de períodos anteriores, e que hoje acessam os espaços universitários devolvendo à sua comunidade os conhecimentos alienados/roubados historicamente.

As fontes aqui utilizadas são os registros produzidos por esses coletivos em todas as suas formas. As pessoas que integram esses grupos de pesquisadores(as)/formadores(as) são produtores de materiais que só tendem a enriquecer a história do Movimento Negro brasileiro, tendo em vista que seus materiais são produtos de resistência a uma estrutura social. Logo, aquilo que aparentemente só fazia sentido aos envolvidos diretamente em sua produção, foi solicitado para compor a história do Movimento Negro atual. Nas palavras de ARTIÈRES (1998),

Tudo isso mostra o valor cultural dos arquivos de vida nas nossas sociedades. Mas acontece também de o indivíduo ser solicitado, e às vezes submetido a pressões não mais apenas familiares, para arquivar a própria vida. Nesse caso, manter arquivos da própria vida seria considerado uma contribuição ao conhecimento do gênero humano (ARTIÈRES, 1998, p. 16).

Através dessas fontes conseguimos construir a narrativa dos(as) intelectuais afro-periféricos, dando visibilidade ao modo como eles(as) se constroem e surgem para o mundo. Essas fontes fazem parte das pessoas que se construíram e que vão permanecer sendo somadas aos que já o fizeram, ou seja,

Sempre arquivamos as nossas vidas em função de um futuro leitor autorizado ou não (nós mesmos, nossa família, nossos amigos ou ainda nossos colegas). Prática íntima, o arquivamento do eu muitas vezes tem uma função pública. Pois arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte (ARTIÈRES, 1998, p. 32).

BATISTA (1999) apresenta situação similar a respeito dos livros didáticos,

Ao contrário da ideia difundida de que os saberes escolares e, particularmente os livros didáticos, consistiriam apenas numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, essas investigações vêm evidenciando que a origem desses saberes e objetos é bem mais complexa (cf., por exemplo, Chervel 1990 e Bittencourt 1993) e que, muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico (BATISTA. 1999, p. 533).

Visando compreender o quanto os Coletivos Negros expõem metodologias e sistematizações que aos poucos são incorporadas aos ambientes, escolar e acadêmico fazemos uso das palavras de BATISTA (1999, p. 565): “Muitos dos textos e impressos utilizados pela escola não se destinavam, propositadamente, ao serem elaborados por seus autores, ao universo escolar, mas foram por esse universo utilizados para realizar seu trabalho de ensino”.

Os materiais que são frutos do estudo de organizações negras, a fim de reconstruir e colocar em foco o que foi apagado e silenciado historicamente no Brasil, materializam a resistência e o embate construído socialmente.

É que qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos. Refletir sobre esses interesses e seus condicionamentos no livro que se produz, se utiliza e se estuda é, assim, um primeiro passo fundamental para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas nossos pontos de vista, parciais e interessados, a respeito dos textos, impressos e livros didáticos (BATISTA. 1999, p. 570).

Quando tratamos das lutas do Movimento Negro no contexto de sua história e resistência, levamos em consideração que, tudo aquilo que temos e somos hoje, enquanto negros e negras, é proveniente das conquistas alcançadas após os vários embates travados no campo social e político. Tendo em vista essa perspectiva, cabe

a nós expor que, também a pesquisa aqui desenvolvida se dá na continuidade de ações aprofundadas anteriormente.

Nesse processo, levamos em consideração um texto clássico produzido por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no ano de 2000, intitulado “Movimento Negro e Educação¹⁰”. Neste artigo é feito um levantamento de ações com finalidade educativa, idealizadas e produzidas por negros e negras para a população brasileira de forma abrangente, com foco específico na população negra. Dessa forma, à época os autores apontam que, “Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história” (GONÇALVES e SILVA. 2000, p. 134).

É fato que o histórico de luta do Movimento Negro no Brasil abrange vários campos da sociedade e transpassa a esfera política, desse modo, devemos deixar nítido que a luta por condições melhores e mais humanas de vida, questionam a sociedade, principalmente em sua atualidade, olhando a esta como resultado de um passado não distante. Na afirmação de GONÇALVES e SILVA (2000), sobre as organizações negras do início do século passado, estas organizações,

Criticom o status quo, e esta crítica tem contribuído para denunciar a falácia da igualdade de oportunidades para todos, que se supunha existir em nossa pujante civilização tropical. Em outros termos, o forte apelo ao presente que podemos encontrar nesses registros tem representado, tanto no meio acadêmico quanto no interior dos movimentos negros (do presente e do passado), uma reação aberta contra o mito da democracia racial (GONÇALVES e SILVA. 2000, p. 134).

O campo da educação é um espaço pelo qual as entidades negras já vêm abrindo caminho, pois, na falta de políticas públicas de educação para a população negra, “Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras (GONÇALVES e SILVA. 2000, p. 140).”

Tendo em vista as informações apresentadas anteriormente, colocamos nossa pesquisa localizada na continuidade do que já vem sendo produzido por intelectuais negros(as) e não negros(as) sensíveis à causa. Segundo os autores,

¹⁰GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação [online], Brasil, n. 15, p. 134-148, Set-Dez. 2000.

“Inicialmente, o próprio movimento negro gerou novas organizações, mais competentes para lidar com o tema da educação. Isto se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio” (GONÇALVES e SILVA. 2000, p. 149).

“Entretanto, devemos ressaltar que o grosso da produção tem sido realizado fora da academia. Esses trabalhos têm sido feitos por estudiosos e militantes, muitos dos quais vinculados a entidades negras” (GONÇALVES e SILVA. 2000, p. 150). Dessa forma, nossa pesquisa aprofunda historicamente a relação entre Movimento Negro e educação no início do século XXI, tendo como foco, trazer à tona, como os herdeiros e herdeiras da luta antirracista das organizações negras que atuam há séculos produz na atualidade materiais pedagógicos que dão subsídio aos professores para a aplicação da Lei 10.639/2003.

CAPÍTULO 1: COLETIVOS NEGROS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Ao iniciar a explanação sobre como dois Coletivos Negros que atuam na Zona Sul da cidade de São Paulo tornam-se produtores de conhecimentos em torno da Lei 10.639/03. É muito importante localizarmos quais são e onde estão essas personagens.

De onde partimos quando falamos Coletivos Negros?

Para começarmos, é necessário compreender a ligação existente entre as Organizações Negras que os antecederam e os atuais Coletivos Negros. Dado o fato de o Brasil existir em meio a uma complexidade racial, que vai desde a compreensão do indivíduo enquanto negro, até a naturalização de um embranquecimento sociocultural. Clóvis Moura nos apresenta importante análise dos fatores constantes na associação e ações coletivas dos(as) negros(as) na cidade de São Paulo. Para MOURA (1983)¹¹,

O negro brasileiro foi sempre um organizador. Durante o período no qual perdurou o regime escravista, e, posteriormente, quando se iniciou - após a Abolição - o seu processo de marginalização, ele se manteve organizado, com organizações frágeis e um tanto desarticuladas, mas sempre constantes: quilombos, confrarias religiosas, irmandades, *cantos* na Bahia, grupos religiosos como o candomblé, terreiros de xangô e mesmo de umbanda, mais recentemente (MOURA, 1983. p. 143).

O trecho acima relembra que as formas de resistência da população negra vêm antes mesmo da abolição, os negros(as) buscavam em coletivo alforriar a si e os outros, reduzir os prejuízos impostos pela escravização e escapar da marginalização e da violência à que foram submetidos(as) no pós-abolição.

Em toda a nossa história social vemos o negro se organizando, procurando um reencontro com suas origens étnicas ou lutando, através dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente. Já houve, por isto mesmo, quem se referisse a um *espírito associativo* do negro brasileiro (MOURA, 1983. p. 143).

MOURA (1983. p.144), afirma que, essas formas de associação mantidas por negros(as) no período escravista e no pós-abolição são de extrema relevância para sua sobrevivência, pois, estão colocados em lugares de constante inferiorização

¹¹MOURA, Clóvis. Organizações Negras. In. SINGER, Paul e BRANT, Vinicius Caldeira (orgs). São Paulo: o povo em movimento. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 4ª Ed., 1983.

étnica e social, em que, uma age complementando a outra. “A essas organizações, voluntárias ou espontâneas, nós denominamos *grupos específicos negros*” (MOURA, 1983. p. 144).

Temos aqui então, um fator determinante para nossa análise, essas organizações de negros(as) não se dão ao acaso, são segundo MOURA (1983. p.144) grupos que se identificam em meio à desvalorização estigmatizada a qual são condicionados, porém, ao invés de recuarem escondendo-se, vão elaborar métodos de transformação do que foi taxado como negativo para, uma “herança positiva”, que se cria “a partir da tomada de consciência da diferença que as camadas privilegiadas em uma sociedade etnicamente diferenciada estabeleceram” (MOURA, 1983. p. 144).

Desse modo,

É a revalorização da própria etnia do grupo que o faz ver-se como um componente *específico* dentro da sociedade que o discrimina. Esses valores podem ser a reelaboração de um passado cultural ou reivindicações mais atualizadas. A formação desses grupos específicos, numa sociedade competitiva, surge e adquire sua feição, fundamentalmente, do antagonismo entre as classes sociais. Acontece que muitos grupos na nossa sociedade - como é o caso dos negros - situam-se inferiorizados cumulativamente: por uma determinada marca inferiorizadora de acordo com os padrões das classes dominantes e pela situação de inferioridade sócio-econômica que os diferencia perante a sociedade de classes (MOURA, 1983. p. 144).

MOURA (2013)¹² também nos traz uma definição de coletivos que se apresenta a partir do que classifica como quilombagem¹³. Segundo ele, a

¹²MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. 1 ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

¹³**QUILOMBAGEM**. Movimento histórico e social que, no Brasil, teve início no final do século XVI, idêntico à marronagem nas áreas do Caribe e outras. Caracterizou-se pela formação contínua de grupos de negros rebeldes e fugitivos, que constituíam comunidades próprias, os quilombola. A quilombagem perdurou durante todo o tempo em que existiu a escravidão no Brasil e foi um elemento de desgaste permanente do sistema escravista. Os quilombos, grandes ou pequenos, de curta ou longa duração, espalharam-se em todo o território brasileiro, preocupando as autoridades e exigindo delas, dos senhores de escravos, da Câmara e do aparelho de Estado no seu conjunto, o ônus permanente com despesas para combatê-los. Tivemos quilombos célebres, como o da Carlota em Mato Grosso, do Ambrósio em Minas Gerais, do Preto Cosme no Maranhão, de Manuel Congo no Rio de Janeiro, o quilombo do Campo Grande, também em Minas Gerais, do Turiaçu no Maranhão. Existiram também quilombos no interior de São Paulo e em todo o Brasil. Muitos foram destruídos, mas eram reconstruídos logo em seguida em sítio diferente. As autoridades não davam tréguas a esses aglomerados quilombolas e, quando seus líderes eram vencidos e capturados, sofriam suplícios atrozes e eram depois enforcados. Foram enforcados Preto Cosme, Miguel Congo, Lucas da Feira, sem falar dos líderes das insurreições urbanas, que também compõem o painel da quilombagem. O mais famoso deles, porém, foi o de Palmares, que durou quase cem anos. A República de Palmares foi a mais prolongada e bem-sucedida tentativa de autogoverno independente dos negros fugidos do cativeiro na América do Sul. A quilombagem foi, pois, um movimento social permanente que lastreou todo o período escravista no Brasil, influenciou poderosamente no

quilombagem refere-se ao ato de resistência conjunta partindo da população negra que, ao fugir da escravização formou um sistema social que possibilitou a retomada e permanência das características socioculturais herdadas de África.

QUILOMBAGEM. Movimento histórico e social que, no Brasil, teve início no final do século XVI, idêntico à marronagem nas áreas do Caribe e outras. Caracterizou-se pela formação contínua de grupos de negros rebeldes e fugitivos, que constituíam comunidades próprias, os quilombola. A quilombagem perdurou durante todo o tempo em que existiu a escravidão no Brasil e foi um elemento de desgaste permanente do sistema escravista. Os quilombos, grandes ou pequenos, de curta ou longa duração, espalharam-se em todo o território brasileiro, preocupando as autoridades e exigindo delas, dos senhores de escravos, da Câmara e do aparelho de Estado no seu conjunto, o ônus permanente com despesas para combatê-los. Tivemos quilombos célebres, como o da Carlota em Mato Grosso, do Ambrósio em Minas Gerais, do Preto Cosme no Maranhão, de Manuel Congo no Rio de Janeiro, o quilombo do Campo Grande, também em Minas Gerais, do Turiaçu no Maranhão. Existiram também quilombos no interior de São Paulo e em todo o Brasil. Muitos foram destruídos, mas eram reconstruídos logo em seguida em sítio diferente. As autoridades não davam tréguas a esses aglomerados quilombolas e, quando seus líderes eram vencidos e capturados, sofriam suplícios atrozes e eram depois enforcados. Foram enforcados Preto Cosme, Miguel Congo, Lucas da Feira, sem falar dos líderes das insurreições urbanas, que também compõem o painel da quilombagem. O mais famoso deles, porém, foi o de Palmares, que durou quase cem anos. A República de Palmares foi a mais prolongada e bem-sucedida tentativa de autogoverno independente dos negros fugidos do cativeiro na América do Sul. A quilombagem foi, pois, um movimento social permanente que lastreou todo o período escravista no Brasil, influenciou poderosamente no esfacelamento da estrutura econômica da época e proporcionou a conservação da consciência étnica do negro até os nossos dias (MOURA, 2013, p. 334-335.).

O Movimento Negro brasileiro passou a ressignificar a perspectiva de quilombagem, que antes se tratava de modos de resistência presentes no período de escravização do povo negro. Essa ressignificação se demonstra com uma retomada dos agrupamentos formados no intuito de resistir e conquistar espaços na sociedade brasileira, exemplos disso são os clubes negros, as associações, a produção de uma imprensa negra, a criação do MNU em 1978 e na atualidade os Coletivos Negros em todo o país. Essa retomada de agrupamentos permite a desconstrução de processos e a alteração do polo epistemológico impostos pelo racismo, ou seja, constituem-se novos referenciais de ação.

Os coletivos que aqui são analisados possuem posturas similares às apresentadas por MOURA (2013), tendo em vista suas ações, modos de organização e relação com o ambiente racista que vivem, nesse caso, a sociedade

esfacelamento da estrutura econômica da época e proporcionou a conservação da consciência étnica do negro até os nossos dias. (MOURA, 2013. p.334-335)

brasileira. Pelo fato de o sentido e função da aplicabilidade da denominação quilombo ter sido amplamente discutida como analisa RATTTS (2003), a concepção desse termo se amplia ganhando proporções diferentes em vários âmbitos. Para nós, é importante saber que essas variações e disputas no campo teórico-prático geram conhecimentos capazes elucidar a relevância dos Coletivos Negros brasileiros. Segundo o autor:

Como indiquei acima, no caso em pauta é necessário ir além das dicotomias negros x brancos e militantes x acadêmicos que marcaram todo um período e mantêm sua força atualmente, para perceber em que arenas e através de quais mecanismos os embates são travados. Intelectuais negros/as ativistas ou insurgentes (hooks & WEST) não foram recusados/as apenas por serem militantes ou por transformar a idéia de quilombo em "ideologia". A recusa acadêmica é mais funda: contrapõe-se a mulheres negras e homens negros como sujeitos do pensamento e como intelectuais em potencial, fato inimaginável nas universidades locus da produção do intelectual orgânico da burguesia (GRAMSCI, 1989). No caso de sociedades escravistas, a exemplo do Brasil, há interditos para que descendentes de escravizados/as se mobilizem de maneira organizada e produzam interpretações próprias de sua história e de sua condição social (RATTTS, 2003, p. 11.).

É diante da especificidade do racismo brasileiro que conseguimos perceber a ligação e continuidade protagonizada pelos Coletivos Negros atuais. Os percalços e limitações que o sistema capitalista e racista atribui aos negros(as) compulsoriamente produziram e produzem reações à sua resistência na forma de grupos específicos, a união dessas pessoas em organizações para autodefesa e permanência de valores civilizatórios de matriz africana é uma dessas reações.

Apesar de não haver um clima de conflito agudo e violento com a sociedade abrangente - salvo em casos como os quilombos e outros tipos de organizações radicais - essas associações sempre tiveram de enfrentar a reação das instituições brancas. Em toda a sua trajetória, há uma fricção permanente da parte de instituições dominantes no sentido de querer asfixiar socialmente os grupos específicos negros. Desde a repressão violenta no passado, no caso dos quilombos, às simples reclamações porque estão perturbando o sossego público, o atrito é permanente, variando de grau. Certos bairros não aceitam organizações negras, especialmente escolas de samba, alegando que são muito barulhentas. No entanto, no fundamental, o que essa posição representa é o desejo de "limpar" o bairro do elemento negro ali organizado (MOURA, 1983. p. 145).

MOURA (1983) apresenta algumas das organizações caracterizadas por ele como "grupos específicos negros" e suas ações (grifos nossos), no combate às situações de racismo e exclusão sofridas pelos(as) negros(as), são elas: Grupos

Específicos Religiosos¹⁴; Imprensa Negra¹⁵; Frente Negra¹⁶; Associação Cultural do Negro¹⁷; Escolas de Samba¹⁸; As Macumbas¹⁹; Congada Nossa Senhora do Rosário²⁰; O Negro Urbano em Organização²¹; Federação das Entidades Afro-Brasileiras do Estado de São Paulo²²; MNUCDR²³.

¹⁴As organizações religiosas, algumas vezes, também se constituíam em órgãos de luta contra a espoliação do negro, embora nem sempre de forma consciente. As irmandades, como as do Senhor do Bomfim, São Benedito, Santa Ifigênia, São Jorge, Santo Elesbão, Santo Antonio de Catagerona, São Gonçalo e Nossa Senhora do Rosário, etc. desempenharam essa função (MOURA, 1983. p. 146).

¹⁵Não apenas através de entidades religiosas o negro se organiza. Pouco depois da desapropriação da Igreja do Rosário começa o surto da imprensa negra independente, feita por homens de baixas posses como José Correia Leite, auxiliar de farmácia, Jayme Aguiar, pequeno funcionário e outros. O que caracterizou esses jornais foi o fato de viverem apenas dos escassos recursos da comunidade negra. A situação desses órgãos era de semi-penúria: não tinham anunciantes e a venda avulsa não compensava (MOURA, 1983.p. 149).

¹⁶No início da década de 1930, em conseqüência da deflagração de uma ofensiva ideológica dos negros em São Paulo através dos seus órgãos de divulgação, se articula a formação da Frente Negra, a organização que maior influência teve no comportamento do grupo étnico. Ela foi o centro convergente de uma série de entidades e grupos negros os quais, por seu turno, gravitavam em torno da sua imprensa ou por ela eram influenciados. Foi o grande momento do negro em São Paulo, o ápice de um processo que depois entrou em declínio e nunca mais alcançou o nível que ela conseguiu (MOURA, 1983.p. 154).

¹⁷Somente em 1954, surgiu uma organização significativa: a Associação Cultural do Negro, fundada em 28 de dezembro, localizava-se, inicialmente, numa sala da rua São Bento e o seu presidente era Geraldo Campos de Oliveira. Vice-presidente: Américo Orlando da Costa. Sua direção era composta de uma Diretoria Executiva, com oito membros e um Conselho Superior, presidido por José Correia Leite, tendo como secretário Américo dos Santos. O Conselho tinha vinte e nove membros. A ACN possuía departamentos de Cultura, Esporte, Estudantil, Feminino e uma Comissão de Recreação. Geraldo Campos de Oliveira imprimiu à entidade um ritmo de atividades muito intenso e dinâmico. Editou um Caderno de Cultura Negra. Em 1958 a entidade centralizou as atividades comemorativas dos 70 anos da Abolição. A ela juntaram-se o "Teatro Experimental do Negro" de São Paulo, "Teatro Popular Brasileiro" de Solano Trindade, "Associação Paulista dos Amigos do Homem do Norte e do Nordeste", "Grêmio Estudantil Castro Alves", "Sociedade Recreativa José do Patrocínio" de São Miguel e "Fidalgo Clube" (MOURA, 1983. p. 157).

¹⁸Enquanto essas entidades se organizavam e morriam num revezamento contínuo, emerge outro tipo de grupo específico negro: a escola de samba. A escola de samba paulista somente é vista favoravelmente pela sociedade branca durante o carnaval. Durante o ano, há sempre reclamações contra o seu *mau comportamento*, barulheira, deboche, comportamento agressivo e alcoolismo. Durante o carnaval as coisas mudam e elas são aplaudidas no asfalto. (MOURA, 1983. p. 159)

¹⁹Outro tipo de grupo específico negro que se manifestou em São Paulo foi a macumba. A macumba paulista data, pelo menos, do século XVIII, quando é possível encontrar alusões a sobrevivências religiosas africanas. Esses grupos tinham uma função social de resistência que não escapava aos brancos das classes senhoriais, as quais vislumbravam o perigo que eles representavam como veículo organizacional dos negros contra a situação de oprimidos. Em 1748, por exemplo, o procurador denuncia à Câmara "que era contra o bem comum os negros que se ajuntam em maloca a jogar pelos arredores da cidade e com batuques, e juntamente as regras dos tabuleiros o saírem fora dos rios da cidade, porque costumam avisar aos calhambolas, e fazer outros malefícios contra a lei de Deus" (MOURA, 1983. p. 161 e 162).

²⁰Além disso, no interior da favela surgiram outras formas organizacionais precárias num contexto de carência absoluta. Há comércio (três botecos que vendem bebidas), mas inexistente água encanada, esgoto e luz elétrica. Não há escolas na favela, nem posto policial. Mas, mesmo nessas condições de miséria e isolamento - não há transportes que liguem os favelados diretamente ao centro - surge um grupo específico negro para dar coesão à comunidade favelada: A Congada Nossa Senhora do Rosário (MOURA, 1983. p. 168).

²¹Há a considerar, também, como elemento importante da deflagração desse processo de rearticulação do negro no Brasil, especialmente em São Paulo, o surto de libertação das antigas colônias africanas. Profissionais liberais, estudantes, funcionários públicos e, também, negros pobres começaram a assimilar os movimentos de

Dessa forma, apresentamos nessa dissertação os Coletivos Negros da cidade de São Paulo como sendo herdeiros e continúos das formações e práticas da “Quilombagem”, bem como, da dinâmica de formação de “Grupos Específicos Negros” no que se refere ao Negro Urbano em Organização. Os Coletivos Negros atuais podem ser observados por este prisma, porém é importante salientar que, suas características dão vazão a um sentido novo. Quando dizemos novo, não queremos retirá-lo da análise feita por MOURA, no entanto, ao seguirmos sua linha analítica, os desdobramentos histórico-sociais aplicados aos negros na contemporaneidade dos últimos vinte anos, nos acende um sinal de alerta para não colocarmos os grupos negros e suas ações em rotulações que podem não dar conta da complexidade em que nos encontramos. Nesse exato momento, percebemos que o conceito de grupos específicos de MOURA nos auxilia, proporcionando uma ampliação, e não enquadramento dos coletivos negros atuais em conceitos anteriores, obrigando-nos a explorar conceitos de coletivos já existentes, mas sabendo que estes não comportam a complexidade atual, sendo necessário um estudo mais aprofundado para uma conceituação mais completa.

MÜLLER E COELHO (2013) complementa da seguinte forma:

A produção historiográfica recente tem enfatizado a importância da atuação da população negra (escrava e liberta) nas lutas pela abolição. Na década de 1930, no entanto, é que vemos aparecer o primeiro espaço genuinamente político, a Frente Negra Brasileira (MÜLLER E COELHO, 2013,p.31).

Hoje a concepção de Movimento Negro perpassa pela ideia que identificamos. Nela, as pessoas às quais se articulam em grupos na perspectiva de desconstruir um pensamento, ainda hoje enraizado na mentalidade da sociedade brasileira, em que a figura do(a) negro(a) está ligada a um estereótipo de

libertação da África e se conscientizaram da necessidade de se auto-afirmarem como negros. Várias entidades nasceram voltadas para a África como uma nova pátria, em termos de *diáspora* negra (MOURA, 1983. p. 170).

²²Funda-se a Federação das Entidades Afro-Brasileiras do Estado de São Paulo e aparece o jornal "Jornegro". É a volta da imprensa negra cuja ausência se fazia sentir profundamente. Posteriormente, surge o "Abertura", jornal negro não ligado a nenhuma entidade (MOURA, 1983. p. 171).

²³Essas organizações se articulam em uma série de atividades culturais, sociais e recreativas, tomando, de vez em quando, posições contra o preconceito de cor. A unificação desses movimentose entidades deu-se a partir do dia 18 de junho de 1978, unificação essa consolidada quando da realização de um Ato Público, em São Paulo, reunindo mais de três mil negros nas escadarias do Teatro Municipal. Os fatos que contribuíram para a sua convocação foram os seguintes: a morte do trabalhador negro Robson Silveira da Luz, no mês de maio, devido a torturas por policiais em uma delegacia de Guaianazes, em São Paulo; expulsão, no mês de maio, de quatro atletas negros do time juvenil do Clube de Reta Tietê; e o assassinato, por um policial, no bairro da Lapa, de Nilton Lourenço, negro e operário(MOURA, 1983. p. 171).

incapacidade intelectual. Tal concepção é proveniente de alguns fatores, entre eles, principalmente para a população negra, está o desconhecimento de sua história, pois não há como se identificar com algo no qual não se (re)conhece, ou com frações deturpadas de uma história. Então,

Nós somos aquilo que conhecemos e fazemos, aprendi na tradição de minha família. Mais tarde o filósofo africano, Dzobo, me ajudou a melhor entender o quanto aprender e conhecer são práticas da vida em que vamos travando relações com pessoas e ambientes e, assim, atingindo a percepção de quem somos e a que viemos (SILVA, 2011. p. 13).

Os Coletivos Negros da cidade de São Paulo desempenham um papel fundamental no sentido de formular estratégias de enfrentamento e denuncia dos racismos que afetam a educação brasileira. Na dinâmica de uma sociedade onde se propaga a ideia de democracia racial²⁴ disseminada desde o início do século XX, a união de sujeitos que se identificam e apontam as lacunas histórico-sociais que causam sérios danos a grupos definidos, neste caso, as populações negras, refletem a luta histórica do Movimento Negro Brasileiro, segundo LIMA (2017, p. 24.), *“Tais organizações apresentam para a sociedade brasileira a necessidade do debate sobre os mecanismos e as práticas discriminatórias em vários campos do tecido social, entre eles o educacional”*.

Como parte do Movimento Negro Brasileiro, os grupos de indivíduos que se organizam para combater o racismo, apontam para uma perspectiva onde a disputa e o enfrentamento no campo político se mantém necessários. Esses grupos são reflexos e continuidade, dadas às devidas proporções temporais, históricas e cronológicas, das organizações negras que desde o final do século XIX, fazem enfrentamentos sistematizados no combate as desigualdades impostas pela lógica social de um país construído sobre a égide do escravismo (GUIMARÃES, 2009.).

As ações coletivas dão fôlego às resistências. Ao se afirmarem como Coletivos Negros torna-se imperioso que os indivíduos se enxerguem e se reconheçam, pois, *“Narrar para ouvintes é uma situação, para leitores é outra bem diversa, embora num caso como no outro a intenção seja ressaltar o que a memória seleciona como digno de lembrar e transmitir”* (SILVA, 2011. p. 17).

²⁴ Esta teoria foi amplamente divulgada por Gilberto Freyre no início do século XX em seu livro Casa grande e Senzala. Nela o Brasil é compreendido como um espaço territorial onde não existem tensões ou desigualdades provenientes do racismo.

Segundo ARROYO (2009),

A diversidade de coletivos sociais em suas ações e movimentos vem fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e de disputa. Dão centralidade às estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento acumulado, seja do sistema escolar, da educação básica à universidade, seja abrindo espaços próprios intra-coletivos e inter-coletivos para a produção de conhecimento próprio e de pedagogias próprias (ARROYO, 2009. P. 02).

A partir da leitura e análise que fazemos de MÜLLER E COELHO (2013)²⁵, os Coletivos Negros da cidade de São Paulo não estão a quem do processo histórico, tanto o que está inserido no momento dessa dissertação, quanto o de tempos passados, assim nos afirmam que,

Rememorar preliminarmente a inclusão dessa temática na educação brasileira. Esse processo traz um percurso histórico ao qual temos que nos reportar sem preocupações com repetições. Trazer a lume o protagonismo do Movimento Negro na introdução dessa temática constitui-se quase um dever ao nos assumirmos como cidadãs brasileiras e professoras-pesquisadoras (MÜLLER E COELHO, 2013. p.31).

Na leitura do que afirma ARROYO (2009), analisamos os Coletivos Negros da cidade de São Paulo na perspectiva de que esses coletivos estão se reinventando com vistas às modificações dos racismos estruturais e estruturantes na sociedade brasileira. Há neles uma preocupação em construir opções pedagógicas fora do padrão estabelecido, é permanente o confronto e embate de ordem prática, visível no cotidiano de constantes ações racializadas, impeditivas e tendenciosas que prejudicam a população negra. Dessa forma,

A nível da educação básica, profissionalizante e de jovens e adultos, repolitizam e radicalizam as lutas que vêm desde os anos 50 pela conformação de um sistema público popular que garanta seu direito à educação e ao conhecimento. Uma luta que vem adquirindo destaque no movimento indígena, quilombola, negro, do campo por escolas em suas comunidades de origem, pelo direito a suas linguagens, memória, história, cultura e sua inclusão obrigatória nos currículos (ARROYO, 2009. P. 02).

²⁵COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **A LEI no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da ABPN. v. 5, n. 11, p. 29-54, jul/out. 2013.

1.1. Perspectivas de atuação dos Coletivos Negros.

Na análise aqui desenvolvida sobre a atuação dos Coletivos Negros da cidade de São Paulo em relação à formação de professores que se materializam em suas produções, fruto de uma sistematização pedagógica apontou que este processo não se dá de forma isolada (cidade de São Paulo), ou recente (primeira década do século XXI), mas que faz parte de um campo de estudos já abordados anteriormente por outros(as) pesquisadores(as) e intelectuais.

Desde cedo, no entanto, tais movimentos perceberam que a questão educacional era essencial. Dentre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade (MÜLLER E COELHO, 2013. p.32).

A história da educação da população negra no Brasil se estende pelo longo percurso iniciado no século XVI, chegando a nossos dias. Essa trajetória de exclusão se adapta a cada época com o passar dos anos, décadas e séculos. A condição excludente do sistema educacional sempre esteve camuflada por normativas legais que não se caracterizavam (e ainda hoje o fazem) na prática social. Sempre existiu um movimento da sociedade dominante para expurgar a população negra do ambiente escolar, porém, do mesmo modo sempre existiram formas de resistência por parte dos excluídos. Essas resistências aconteceram das mais variadas formas, começando pelo aprendizado das diferentes línguas de civilizações africanas distintas trazidas nos porões dos navios, passando pelos espaços de letramento para escravizados(as) e libertos(as), pelos clubes e agremiações que ofereciam alfabetização às populações negras das periferias, chegando ao momento atual, onde os vários seguimentos do Movimento Negro constroem cursinhos populares, escolas a partir de conceitos educacionais africanos e afro-brasileiros e formações para educadores(as)²⁶.

²⁶ Existem duas coletâneas que tratam desse percurso histórico da educação da população negra no com maior aprofundamento, são elas:
ROMÃO, Jeruse Romão (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

Segundo os estudos de Nilma Lino Gomes (2007) em seu texto “Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro: algumas reflexões”²⁷, na compreensão analítica do Movimento Negro Brasileiro e de intelectuais que estudam as relações raciais, há uma identidade construída individual e socialmente à grande parcela da população brasileira, visto que esta possui uma ascendência negra. Segundo a autora a concretude da realidade brasileira está visível em fatores que vão além das dimensões objetivas e subjetivas, tendo maior nitidez em uma análise das relações entre nível de escolaridade e raça²⁸ (Gomes, 2007.).

Dessa forma a autora afirma que,

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada social e individualmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (Gomes, 2007. P. 98).

Na construção histórica do Brasil, seu contexto e sua configuração que são subsidiados por racismos e racializações que passam pela “escravidão, pela colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos”, da mesma forma que por resistências múltiplas dos indivíduos frente a estas opressões, a coletividade do povo negro em se compreender socialmente junto quando atacado e impedido em vários aspectos, é também uma forma de resistir (Gomes, 2007. p. 98 e 99).

Nesse processo, os negros e as negras atuaram e atuam das mais diversas maneiras na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira. Dentre estas destacam-se: as múltiplas formas de resistência durante o regime escravista, as organizações negras antes, durante e após a abolição, a busca por um lugar social e político do povo negro após a proclamação da república e nos períodos do Estado autoritário e a luta pelo direito à cidadania para a população negra no processo de democratização do país, a partir dos anos 80 (Gomes, 2007. p. 99).

²⁷ GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino (org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

²⁸ Para compreensão de raça utilizo aqui a definição dada pela autora em nota de rodapé: “De acordo com a interpretação do Movimento Negro e de vários estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, raça é entendida, aqui, como uma construção social e histórica. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma re-significação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras.”

É a partir da década de 1980, após o longo período em que o Brasil esteve sob um regime de governos autoritários que, a atuação da população negra se faz diferente, se modifica.

Passam então a integrar ativamente os “novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário” e, a colocar em cheque os paradigmas tanto dos ditos novos movimentos sociais, a esquerda brasileira e principalmente o Estado (Gomes, 2007. p. 99).

O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicativos dos anos 80 e 90. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. Tal cobrança acabou por desvelar a forma insidiosa de o racismo se propagar, inclusive, dentro dos setores considerados progressistas (Gomes, 2007. p. 99).

A autora explicita que, mesmo sendo progressistas os grupos políticos de esquerda da época não refletiam sobre a diversidade étnica constituída no Brasil²⁹, desta forma, além de não combaterem o racismo estrutural por vezes ratificavam sua existência ignorando o Movimento Negro, ou seja,

Ao depositar todas as forças de superação do capitalismo via o rompimento da estrutura de classes e instauração do socialismo, a esquerda brasileira com seus discursos e práticas políticas acabava por alimentar a idéia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezava a luta do Movimento Negro. Esse processo trouxe, no final dos anos 80 e início dos anos 90, tensões, críticas e rupturas entre integrantes do Movimento Negro, os partidos de esquerda e as entidades dos ditos novos movimentos sociais (Gomes, 2007. p. 99).

Em diálogo com GOMES, MÜLLER E COELHO (2013) afirmam que,

Os formuladores da LDB/1996 achavam desnecessário o tratamento específico da temática. Contudo, persistia a luta do Movimento Negro pela contemplação de suas demandas, que se pautava na CF³⁰ e no fortalecimento de uma educação antirracista. Lutava-se pela alteração do artigo 242 da CF e que mantinha a ideia do mito das três raças formadoras da nação brasileira, sem maiores destaques a História e Cultura do Negro e da África no currículo escolar, editou-se o artigo 26 (MÜLLER E COELHO, 2013. p.36).

²⁹ Ainda hoje a grande maioria desses grupos tem dificuldade de inserir questões que exigem aprofundamento e autocrítica como são as étnico-raciais, feministas e de gênero, pois são desconfortáveis e mexem nos estratos sociais de poder e privilégio.

³⁰ Constituição Federal (de 1988).

Ainda segundo GOMES (2007), é por meio desta configuração histórica-política que o Movimento Negro amadurece tomando novos rumos no terceiro milênio, onde em sua visão a luta política,

(...) caminha em duas direções: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente a desigualdade racial reivindicando-lhe a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de quadros políticos e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (Gomes, 2007. p. 99-100).

As lutas do Movimento Negro têm sua trajetória inserida no contexto histórico e político do Brasil, sendo assim, as mudanças vivenciadas pela sociedade brasileira não estão alheias às modificações e abalos de ordem internacional, a exemplo da expansão global capitalista e as lutas contra hegemônicas. Diante de um cenário de avanços sociais e o aumento da crença na modificação radical da estrutura global de sociedade, em que é nítido que houve avanços no reconhecimento da existência do racismo e da discriminação racial, também nota-se que está muito enraizado o pensamento classista obrigando ao Movimento Negro manter-se no embate para permanecer sendo reconhecido na luta contra hegemônica (Gomes, 2007.).

Ao que nos indicam MÜLLER E COELHO (2013),

Nesta perspectiva, a escola passa a ser concebida como um lugar prioritário de formação de identidades e os Governos como responsáveis pela formação continuada de Professores. Além disso, exige uma relação estreita e sistemática entre Governos federais, estaduais e municipais, uma vez que a regulamentação exprime ações, e, portanto, políticas públicas, que devem ser acompanhadas pelos Conselhos Municipais e Estaduais e pelas Secretarias de Educação para fazer com que aconteça a implantação e a implementação da Lei nº. 10.639/03, logo a LDB (MÜLLER E COELHO, 2013. p.37).

1.2. Perspectivas de ação a partir dos Coletivos Negros.

Por que mesmo depois de dezessete anos da lei 10.639/2003 os Coletivos Negros precisam pensar e por em prática estratégias pedagógicas de combate ao racismo?

Nilma Lino Gomes (2007) nos responde que:

Mesmo que, aos poucos, uma geração de negros e negras brasileiros participe de um movimento de inserção profissional, intelectual e política em setores historicamente negados a esse grupo étnico-racial e vivam um processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país notadamente desigual (GOMES, 2007. p. 101).

A autora complementa ainda que a população negra brasileira sofre com maior intensidade os reflexos das desigualdades sociais (Gomes, 2007.). “Sendo assim, o racismo ambíguo brasileiro sempre foi um campo fértil para a construção de ideologias e pseudo-teorias raciais no passado e para a perpetuação da desigualdade entre negros e brancos que se mantém no presente” (Gomes, 2007. p. 101).

Observando os Coletivos Negros da cidade de São Paulo inseridos nesta pesquisa, vemos que suas construções enquanto grupos emanam a resistência advinda daqueles que há algumas décadas inconformaram-se com a exclusão e apagamento das contribuições do povo negro no Brasil. Mais adiante falaremos especificamente sobre esses Coletivos, nesse momento estamos deixando nítido o viés antirracista da constituição pedagógica da fração paulistana do Movimento Negro. Com isso Nilma Lino Gomes (2007) nos auxilia informando que,

Os negros e as negras brasileiros, no decorrer do processo histórico, lutam contra esses processos ideológicos, políticos, culturais e sociais de cunho racista que impregnam o imaginário e as práticas sociais. Nesse aspecto, é sempre importante reafirmar que a luta dos negros em movimento e do Movimento Negro no Brasil aponta para uma mudança mais ampla que não se restringe ao segmento negro da população, mas engloba toda a sociedade brasileira (GOMES, 2007. p. 102).

De fato, é sob esse prisma que o potencial transformador se dispõe produzindo a credibilidade de uma sociedade modificada eticamente com práticas

solidárias de justiça social, fazendo-se possível a garantia de direitos, como por exemplo, à diversidade, deixando o eixo universalista paradigmático, podendo livrar-se de possíveis amarras ideológicas, problematizando a democracia racial e criando um processo de reeducação para um tratamento realmente igualitário das diversas heranças étnicas no Brasil (Gomes, 2007.).

Nesse contexto, as instituições sociais responsáveis mais diretamente pelos processos de formação humana, na sociedade brasileira, são chamadas a se posicionar. O Movimento Negro tem insistentemente cobrado um posicionamento ético e responsável dessas instituições. A escola é uma delas. Entendida como direito social e como uma das instituições responsáveis pelos processos de formação humana o Movimento Negro cobra da escola que ela se efetive como espaço do direito à diversidade e à diferença (Gomes, 2007. p. 102).

Ainda sobre a escola e o ensino visto sob o prisma de MÜLLER e COELHO (2013),

Contudo, entendemos que para pensar o ensino para relações étnico-raciais precisamos pensá-lo em conjunto com as práticas e saberes docentes, como instituídas e instituístes das disciplinas escolares na sua amplitude, e a sua relevância na conformação da cultura escolar (MÜLLER e COELHO, 2013. p.44).

Para dar continuidade à nossa análise destacamos que, frente ao campo político-cultural brasileiro onde o racismo se camufla com tal habilidade fazendo-se quase imperceptível a olhos menos atentos, temos maior atenção no tangente à educação. O racismo estrutural está inserido nas escolas fazendo parte da formação de crianças e adolescentes, enquanto que nas universidades faz-se presente na inviabilização de formações mais qualificadas, não impregnadas de universalismos em relação à história e cultura africana e afro-brasileira.

Com isso, podemos pensar que qualquer análise sobre política pública deve considerar a identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, como esse problema chega e é compreendido pelo sistema político, pela sociedade política e pelas instituições ou grupos sociais que irão delinear as diretrizes, acompanhar os modos de ação, sua implementação e possíveis conflitos (MÜLLER E COELHO, 2013. p.43).

De certo, hoje nos encontramos em um momento delicado em relação às conquistas alcançadas para a aplicabilidade da lei 10.639/2003, a complexa dinâmica política nacional colocada a partir do ano de 2015 em que a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR é incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, reduzindo seu poder de atuação e intervenção política, em 2016 a primeira presidenta é deposta abrindo

margem para uma onda conservadora atuar politicamente, nesse percurso até o atual momento com cortes orçamentários, o veto do artigo 79-A da Lei 10.639/03, manifestações contrárias ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola vinculadas a partidos políticos no poder ligados às religiões cristãs neopentecostais.

Nesse sentido, a luta antirracista na educação por parte dos Coletivos Negros sempre esteve em meio ao embate de uma sociedade racializada como demonstramos acima. Para melhor demonstrar as perspectivas de ação dos Coletivos Negros também fazemos uso das reflexões estabelecidas por ARROYO (2007) em “A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar”³¹. Nele o autor se debruça sobre a demonstração de como os coletivos negros criam instrumentos pedagógicos para combater racismos e discriminações raciais, mesmo quando suas práticas são colocadas à margem do sistema educacional.

Para ARROYO (2007), é a partir dos anos de 1980 que há uma abertura mais produtiva no campo da educação para que a “pedagogia popular” faça contribuições. Também aponta as dificuldades de modificação do pensamento instaurado, onde a dificuldade de reconhecer a existência do racismo afeta a maioria das instituições de educação. “A questão em aberto é pesquisar o que implica essa caracterização cultural, moral do racismo e a opção estratégica pela educação.” (ARROYO, 2007. p. 113).

Segundo o autor, à época (2007), o que se deveria privilegiar na intervenção feita no sistema escolar seriam as estruturas escolares, pois para ele, os espaços para os diálogos “inter-racial e intercultural no cotidiano das escolas são limitados” (ARROYO, 2007. p. 117), porque o sistema se construiu sobre um alicerce racista que formou professores e administradores.

ARROYO (2007) alerta para a configuração do sistema educacional como sendo racializado dentro do que classifica como “*inclusão excludente e integração seletiva*”.

³¹ARROYO, Miguel González. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, Nilma Lino (org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Perfil que se estrutura para reproduzir as hierarquias do presente. Nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, as massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge. Nesse clima vai se conformando o sistema escolar público para inclusão excludente ou a integração seletiva. Daí que as lógicas em que se foi estruturando trazem esse vício de origem: selecionar, incluir excluindo os diversos (ARROYO, 2007. p. 116).

ARROYO (2007) nos permite elucidar a dinâmica de construção de um aparato teórico-pedagógico proveniente da cultura africana e afro-brasileira, pois ela se fortifica e enrijece na luta antirracista no campo da educação, por isso, segundo ele:

Com esses materiais é possível construir um pensamento negro em educação e uma pedagogia multirracial para dialogar com a pedagogia escolar e com o pensamento educacional. Porém não esqueçamos que o pensamento negro em educação, seus pesquisadores e suas pedagogias são também submetidos a processos de ocultação e de silenciamento (ARROYO, 2007. p. 119).

Os Coletivos Negros que aqui analisamos criam estratégias pedagógicas e produzem materiais que, mesmo perpassando pelo campo acadêmico não são reconhecidos, e na concepção apontada por ARROYO (2007),

O fato da maioria das ações pedagógicas que os coletivos negros levam às escolas estarem situadas na periferia, como projetos e ações de educadores(as) comprometidos pessoalmente com as questões raciais e com o diálogo multirracial, confere a essas ações e pedagogias uma condição marginal. As pedagogias popular e multirracial padecem da marginalização com que historicamente é tratado o povo e os coletivos diversos, especificamente, os negros, em nossa tradição política, cultural, intelectual e escolar (ARROYO, 2007.p. 119).

Por conta da análise estabelecida acima, conseguimos compor um quadro de luta composto pelo Movimento Negro de uma forma mais ampla e pelos coletivos Negros da cidade de São Paulo de forma específica, em direção a uma composição curricular em que a educação não se faça excludente. Nesse sentido chegamos ao início do século XXI, com a promulgação da Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, transformando em obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Essa Lei (10.639/2003) nasce da luta travada pelos Movimentos Negros e, nas palavras de MÜLLER e COELHO (2007):

A Lei nº. 10.639/2003 é resultado de luta do Movimento Negro brasileiro que visava atender uma demanda da população negra e da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a ideia de que somos uma democracia racial. Ela é fruto das resistências dos movimentos sociais negros organizados que reivindicam uma educação menos eurocêntrica, a qual contemple os componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e que participam ativamente da construção de seu presente. Ela é resultado, também, do avanço da consciência democrática e das demandas por uma sociedade mais justa, pois se insere no âmbito da luta pela educação inclusiva, em todos os níveis. Trata-se de aparato legislativo importante, porque altera a Lei nº. 9.394/96 – a LDB –, quando determina a inclusão de conteúdos e outros aportes pedagógicos (MÜLLER e COELHO, 2007. p.44-45).

Dessa forma, a Lei 10.639/2003 subsidia a ampliação de formações para professores em seus mais diversos campos, essas formações se darão no campo institucional³² ou militante³³. Nesse sentido, ao observarmos tal ampliação, percebemos um aumento na produção sobre esse assunto, é o que nos demonstram COELHO e QUADROS (2018):

A produção sobre formação de professores e relações raciais nas teses e dissertações defendidas, no período de 2003 a 2014, indica um movimento de ressignificações que, em face da promulgação da Lei n. 10.639/2003, promove revisões em relação à formação de professores em consonância com a temática étnico-racial (Figura 11). Tal cenário envida, em alguns trabalhos, a constatação da emergência dos seguintes temas: estratégias de formação; docência e diversidade; multiculturalismo (COELHO e QUADROS, 2018. p.73).

As ações de formação passam a ser um loco de pesquisa, GUIMARÃES (2014) verifica que para a efetivação da Lei 10.639/2003 o Brasil adotou várias iniciativas de formação continuada, mas problematiza a falta de uma reflexão mais profunda sobre o alcance e os resultados objetivos e subjetivos dessas formações. Para a autora,

A pesquisa evidenciou que, até o ano de 2002, essas questões eram marginais, ou mesmo invisíveis, tanto no campo da educação em geral, como na formação dos professores em particular. Contudo, no início dos anos 2000, com a aprovação da lei federal nº 10.639/2003, tal situação mudou de forma significativa, mesmo que em um ritmo lento frente às demandas emergentes (GUIMARÃES, 2014. p.437).

De acordo com o desenho histórico estabelecido acima, a partir do início do século XXI as perspectivas dos estudos sobre a educação dos negros(as) se aprofunda tendo ramificações variadas. O que nos coloca em direção de uma

³² Oferecidas por órgãos de educação estadual ou municipal.

³³ Nesse caso são aquelas formações oferecidas pelo Movimento Negro e Coletivos que visam qualificar a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

análise que não está posta entre os focos de pesquisa, que é a produção de formações ofertadas pelos Coletivos Negros da Cidade de São Paulo e a produção de materiais didáticos para essas formações.

1.3. Breve análise do potencial de aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Aqui fazemos uma análise do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2013), mais especificamente seu tópico “3 Atribuições dos sistemas de ensino”, com ênfase na importância que possui o Movimento Negro em relação à formação e aplicabilidade da Lei 10.639/03. Este tópico trata das atribuições abrangentes aos sistemas de ensino brasileiro no que se refere à obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira.

A questão central deste tópico se fundamenta em temas como: Quais as principais atribuições das esferas Federal, Estadual e Municipal na aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08? A formulação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se relaciona com os movimentos sociais? Há um debate que reflita as dificuldades desta implementação?

É de grande importância proceder à análise sobre o documento que traz orientações sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, porque, até o presente momento, esta Lei é motivo de discussão e debates a respeito, inclusive, de sua legitimidade. Transformada constitucionalmente em obrigatoriedade, a luta do Movimento Negro Brasileiro para o reconhecimento da importância que possui a população africana e afro-brasileira na construção histórico-social do Brasil, posiciona-se tal qual, uma afronta às legitimações construídas historicamente, em que a escola enquanto instituição tem papel fundamental.

Como afirma Moura (2014):

A princípio com o objetivo de reencontrar e recuperar a identidade étnica, o movimento Negro busca um retorno à África, mediante a valorização de sua cultura e da raça negra, embora não se proponha a recuperação da totalidade africana, mas apenas ao reconhecimento de uma marca cultural historicamente identificada ao grupo (MOURA, 2014, p. 304.).

Esta “marca cultural” de que trata Moura (2014), é o reconhecimento de forma equitativa da relevância de um povo na construção da arquitetura social. Podemos considerar como a comprovação daquilo que já o é, ou seja, deixar nítido e nomear o que acontece, mas que por sua vez, não se considera válido.

Como o próprio documento apresenta em sua introdução, várias são as iniciativas que pensam a educação da população negra no Brasil, tendo em vista que esse processo se faz desde o final do século XIX e se potencializa no início do século XX. Determinadas instituições do Movimento Negro ficam visíveis, por uma ação combativa mais direta (MEC, SECADI, 2013.).

No Brasil, as iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX. Entre os vários exemplos, destaca-se, nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira, que elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil (MEC, SECADI, 2013, p. 7.).

Diante de um cenário político complexo em que se encontrava o país no final da década de 1970, são as ações de manifestação pública conciliadas a estratégias de construção política, que fazem emergir o debate sobre um currículo plural, reflexo da constituição étnico-social brasileira (MEC, SECADI, 2013.).

A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com políticas educacionais, sugeridas para o governo federal (MEC, SECADI, 2013, p. 7.).

A luta por mudanças estruturais de ordem prática no campo do ensino – como é o caso de ensinar a história dos povos africanos e afro-brasileiros – marca a forma como a alteração do termo disciplina, sob a concepção apresentada por Chervel

(1990), nos ajuda a compreender melhor de que forma a Lei 10.639/03 caminha até chegar à sala de aula.

Como analisa Chervel (1990), existe no termo disciplina uma inflexibilidade quase materializada, onde até o final do século XIX seu significado se traduz no, ser o que é ensinado, e não cabem objeções ou discussão.

No seu uso escolar, o termo "disciplina" e a expressão "disciplina escolar" não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso (CHERVEL, 1990, p. 2.).

A mudança na forma de compreensão de uma palavra, segundo Chervel (1990), pode ser percebida, se observadas às necessidades que a envolvem. Por isso, o autor identifica que a mudança no uso da palavra disciplina vai aparecer no início do século XX, cumprindo um papel que não era ocupado por outra, o de evidenciar as mudanças na formulação do ensino primário e secundário. Porque,

A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo "disciplina" em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai sobretudo pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário (CHERVEL, 1990, P. 3.).

Para se pensar o modelo educacional brasileiro, há também que se observar de onde são provenientes algumas das concepções e modificações sofridas no ensino, ao passo que termos consensuais utilizados no Brasil, também recebem modificações externas.

Logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo "disciplina" vai perder a força que o caracterizava até então. Toma-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito (CHERVEL, 1990, P. 5.).

As pautas em torno da Lei 10.639/03 tornaram-se objeto de discussões de grande amplitude em torno do significado dessa obrigatoriedade, não havendo consenso em se tratar de disciplina específica ou tema a ser trabalhado obrigatoriamente em todas as unidades curriculares. Desde que se colocou em vigor de forma oficial, prevista em lei, alterando a LDB no ano de dois mil e três, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana causa movimentação.

Chervel (1990) nos ajuda a compreender que os temas pautados pela sociedade, adentram o campo escolar e se desdobram na sala de aula. O papel do historiador em seu ofício de professor, diz respeito também à sua formação e atualização para aprimoramento das temáticas demandadas da sociedade.

Em todo caso permitem atrair imediatamente a atenção sobre a natureza própria da entidade "disciplinar". Pois prevalece, no domínio dos conteúdos de ensino, um consenso que, em geral, mesmo os historiadores do ensino partilham, e que não foi recolocado em questão a não ser a partir de uns quinze anos para cá pelos especialistas de certas disciplinas. Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local (CHERVEL, 1990, P. 5 e 6.).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem como foco atingir o espaço escolar em seus aspectos teóricos e práticos. O plano tem como objetivo deixar nítidas as responsabilidades de todos os envolvidos na aplicação da Lei 10.639/03, bem como da Lei 11.645/08 que acresce a população indígena (MEC, SECADI, 2013.).

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CP nº 03/2004 compartilham e atribuem responsabilidades entre os diferentes atores da educação brasileira. Esta parte do Plano é composta pelas atribuições, elencadas por ente federativo, sistemas educacionais e instituições envolvidas, necessárias à implementação de uma educação adequada às relações étnico-raciais. (MEC, SECADI, 2013, p. 25.).

Ao compreendermos o sentido de compartilhar e atribuir responsabilidades como o ato de por em prática a legislação, também seria oportuno conceber que tais sentidos refletem diretamente na experiência propriamente dita. Neste sentido, nos auxilia a essa compreensão o conceito de "cultura escolar" definido por JULIA (2001):

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9.).

Tendo em vista o conceito de "cultura escolar", podemos analisar aqui as dificuldades em se modificar o sistema de ensino, principalmente o ensino de história. Segundo o autor, a cultura escolar se apresenta também em diálogo com seu contexto temporal, este diálogo produz algumas variáveis, porque, o ambiente escolar não está alheio ao meio social em que está inserido (JULIA, 2001.).

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10.).

No início do tópico 3 “Atribuições dos sistemas de ensino”, no item 3.1 “Ações dos sistemas de ensino da educação brasileira” o documento aponta o que diz a Resolução CNE/CP nº 01/2004 sobre as atribuições determinadas à consecução da Lei.

No Artigo 1º da Resolução, é atribuída aos sistemas de ensino a consecução de “condições materiais e financeiras”, assim como prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações étnico-raciais. Deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores(as) e a produção de material didático, ações que se encontram articuladas no planejamento estabelecido pelo Ministério da Educação, no Plano de Ações Articuladas (MEC, SECADI, 2013, p. 25.).

O documento permite visualizar de forma mais ampla quais são as necessidades concernentes à devida aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as condições materiais devem estar em equivalência com as aspirações teóricas, ou melhor, a prescrição deve levar em conta o cotidiano bem como o inverso deve ocorrer.

Julia (2001) atenta para o fato de que, nas construções sociais de práticas que são reproduzidas no ambiente escolar, não se encontram somente os ritos criados ali, mas ficam nítidos os formatos de sociabilização e construção de sujeitos provenientes de um mesmo meio social específico, e que levam essas singularidades a construir um novo ambiente.

Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooledsociety que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos (JULIA, 2001, p. 11.).

O conceito de cultura escolar observa que não há somente a reprodução dos agentes sociais externos dentro da escola, mas que além de tais agentes, há a criação de vivências próprias do meio (JULIA, 2001.).

Na década de 1970, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores, nas pegadas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (mas também na agitação dos acontecimentos de maio de 1968) a ver na escola apenas 'o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo', responsável, portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é (JULIA, 2001, p. 11.).

Neste sentido, é preciso ter nítida a dimensão de que, a Lei 10.639/03 é uma demanda social, mas, que também se encontra em disputa com concepções provenientes de uma sociedade racializada e racista. Segundo Gomes (2011, p. 40 e 41), "A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica".

O Plano apresenta a proposta de incorporação dos conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as fases e tipos de ensino, com essa proposição faz-se necessário também, como afirma o documento, uma revisão no Plano Nacional de Educação nos períodos 2001-2011 e 2012-2022. O Plano também prevê a criação de programas de formação continuada aos professores (MEC, SECADI, 2013.)

Vejamos o que diz o Plano em seus tópicos *a* e *b*:

- a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino. Incluir também as metas deste Plano na revisão Plano Nacional de Educação (2001-2011), e no PNE (2012-2022), assim como na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação;
- b) Criar Programas de Formação Continuada Presencial e a Distância de profissionais da educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com as seguintes características:
 - I - A estrutura curricular dos referidos programas de formação deverá ter como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004;
 - II - Os cursos deverão ser desenvolvidos na graduação e também dentro das modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização, em instituições legalmente reconhecidas e que possam emitir certificações;
 - III - Os cursos de formação de professores(as) devem ter conteúdos voltados para contemplar a necessidade de reestruturação curricular e incorporação da temática nos projetos político-pedagógicos das escolas, assim como preparação e análise de material didático a ser utilizado contemplando questões nacionais e regionais; (MEC, SECADI, 2013, p. 26.).

JULIA (2001, p. 19.) discorre sobre como fica visível o lugar ao qual ocupa a escola no âmbito de modificar ou manter práticas que subsidiam o meio social externo, quando diz que se capta melhor qual o real funcionamento e finalidade da escola em tempos de crise e conflito, nos leva a reflexão no sentido de que a escola tem um papel a cumprir, porém, em si, cria uma lógica própria.

Tendo em vista à proporção que possui o documento analisado, cabe também demonstrar como as políticas públicas podem refletir demandas provenientes da sociedade, produzindo um contraponto em relação às construções sociais vindas de um histórico de exclusão e apagamento. Como demonstra Gomes (2011), a escola pode ser o espaço mais adequado à modificação de paradigmas e combate ao racismo.

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar as demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (GOMES, 2011, p. 41.).

O impacto social gerado por políticas públicas que tendem a modificar paradigmas sociais solidamente estratificados colocaram em ação direta, principalmente os grupos mais interessados em colocá-las em prática. O Movimento Negro passa a se organizar em parceria com órgãos públicos no sentido de oferecer formação aos professores. Como afirma Gomes (2011),

Nesse contexto, algumas iniciativas de formação de professores(as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais (GOMES, 2011, p. 41.).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu item “3.2 Ações do Governo Federal”, reitera o papel da União em agir de acordo com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Na qual tem como missão prioritária fornecer assistência técnica e financeira, formular em conjunto as competências e diretrizes curriculares aos órgãos que estão

sob sua responsabilidade – Estados, Distrito Federal e Municípios – (MEC, SECADI, 2013.).

Neste sentido “A LDB, no Artigo 16, compreende que o sistema federal de ensino é formado por: instituições de ensino mantidas pela União, instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.” (MEC, SECADI, 2013, p. 27.)

O Plano se propõe estruturante em relação às instituições de ensino superior, públicas e particulares, uma vez que estas funcionam com a autorização do Ministério da Educação ou do Conselho Nacional de Educação.

Aos órgãos federais de educação, colégios de aplicação, rede federal profissional e tecnológica e demais entes dessa rede, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve ser objeto das discussões dos colegiados de cursos e coordenações de planejamentos para o cumprimento devido no que diz respeito à sua esfera de competência e nos termos aqui levantados (MEC, SECADI, 2013, p. 28.).

No item “3.3 Ações do Governo Estadual” do Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, estabelece ao Estado, funções como a de apoiar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 de forma colaborativa com as instituições de sua competência, orientação às equipes gestoras e técnicas da Secretaria de Educação, formação continuada aos funcionários do sistema educacional em parceria com instituições e sociedade civil – aqui destacamos a importância da colaboração do Movimento Negro como agente formador – (MEC, SECADI, 2013, p. 29 e 30.).

Portanto, os procedimentos principais do sistema estadual de ensino são:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;**
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;

- e) Articular com o CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/08;
- f) Realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado;
- g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e da gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- h) Instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial (MEC, SECADI, 2013, p. 30-31.).

Sobre as disposições em relação aos municípios se configura o item “3.4 Ações do Governo Municipal”, nele se referencia o Artigo 11 da LDB, onde cabem aos municípios a organização, manutenção e desenvolvimento de seus órgãos oficiais de ensino estabelecidos nas políticas e planos educacionais da União e Estados (MEC, SECADI, 2013.).

Podem, ainda, compor um sistema único com o estado ou ser parte do sistema deste, caso opte. Possuindo sistema próprio, pertencem a esse sistema municipal, pelo Artigo 18 da LDB: “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação” (MEC, SECADI, 2013, p. 31.).

Nesse caso os municípios trabalham em consonância com as esferas Federal e Estadual, seja de forma integrada ou independente, podendo contar também, com a colaboração de organizações da sociedade civil, nesse caso, o Movimento Negro continua sendo um aliado fundamental na formação dos(as) funcionários do sistema educacional, como demonstra o item “c”. No que tange o Plano, a esfera municipal possui, de forma geral, atribuições similares à esfera estadual.

Assim sendo, as principais atividades do sistema municipal de ensino são:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs,**

- SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;**
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;
 - e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei nº 11.645/08;
 - f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
 - g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
 - h) Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
 - i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial (MEC, SECADI, 2013, p. 31.).

Mesmo diante da implementação por vias legais, no caso do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 sofrem as consequências de se colocarem como modificadores que vão movimentar uma estrutura de poder, cuja sua consolidação está ligada a produção dos currículos.

Goodson (1990) nos propõe uma reflexão sob o prisma da imobilidade curricular, ao citar Young, os currículos se apresentam hierárquicos, tal qual a sociedade em que estão inseridos, por isso a validade de um currículo produzido por um determinado grupo social será maior que a de outro. Neste caso o Plano é visto, na leitura que fazemos sobre a afirmação do autor, como sendo aquele que vai abalar as vias pelas quais correm e se mantêm os privilégios de um grupo.

Os currículos escolares neste país envolvem a suposição de que alguns tipos e áreas de conhecimento são muito mais "válidos" que outros: de que tão logo quanto possível todo o conhecimento deve se tornar especializado e com a mínima ênfase explícita sobre as relações entre as matérias especializadas e entre os professores especialistas envolvidos. Pode ser útil, portanto, ver as mudanças curriculares como envolvendo definições cambiantes de conhecimento ao longo de uma ou mais das dimensões em direção a uma organização mais ou menos estratificada, especializada e aberta do conhecimento. Além disso, ver que à medida que supomos alguns

padrões de relações sociais associados com qualquer currículo, essas mudanças sofrerão resistências na medida em que são percebidas como corroendo os valores, o poder e os privilégios relativos dos grupos dominantes envolvidos (YOUNG, 1971 apud GOODSON, 1990. P. 231.).

Na mesma direção Gomes (2011) aponta os conflitos gerados por uma “racionalidade” acadêmica imperativa, que por sua vez opera no sentido de desqualificar outros tipos de saber. Uma vez que o documento analisado pressupõe a colaboração entre as esferas governamentais e as organizações sociais, a preocupação da autora é pertinente em relação as concepções construídas no meio acadêmico que refletem o meio social.

Tal desequilíbrio nos currículos expressa o quanto a formação de professores(as) ainda precisa avançar. Ele revela a tensão nas relações de poder frente as diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica. Indo mais longe, a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais (GOMES, 2011, p. 44.).

Há uma grande dificuldade em se modificar a estrutura curricular, já que a variante entre o currículo e sua aplicabilidade efetiva, passa necessariamente pelo professor em sua prática na sala de aula (Goodson,1990. p. 231.). As condições pelas quais se constroem as modificações, no caso do Brasil, por exemplo, em relação à Lei 10.639/03, se deu em decorrência da luta dos movimentos negros e pela construção de uma disputa política que evidenciou o apagamento sofrido pelas populações africanas e afro-brasileiras.

Sendo assim, a análise feita sobre o tópico “3 Atribuições dos sistemas de ensino” do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, revela alguns aspectos que merecem leituras e análises mais aprofundadas com relação às contribuições dos movimentos sociais, especificamente o Movimento Negro e sua contribuição na construção das formações sobre a Lei 10.639/03 e a formulação de material didático.

O documento se apresenta como uma normativa, descrevendo os principais atributos de cada esfera, Federal, Estadual e Municipal. Fica evidente no documento que, sua elaboração visa promover o diálogo e interação dos diversos atores sociais.

De acordo com a análise produzida, ganha nitidez o campo de tensões que envolvem de forma objetiva e subjetiva a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Neste ponto estão, a formação continuada de professores(as), a alteração dos currículos e a prática em sala de aula.

É neste sentido que propomos visualizar a construção de um currículo que se preocupa em desconstruir paradigmas estigmatizantes, não se pautando nas concepções racializadas³⁴ que apagam contribuições de grupos étnicos na construção de uma sociedade. Mas diante do exposto, não se pode fechar os olhos às grandes dificuldades enfrentadas para que concepções curriculares diferentes, provenientes de campos étnico-sociais distintos possam ampliar as possibilidades educacionais.

Sendo o currículo pensado para não contemplar certos grupos étnico-sociais, pensa-los como tipos estigmatizados, postos como inferiores em comparação a um tipo ideal de humanidade, ou mesmo propondo uma uniformidade que desconsidera individualidades. De todos estes modos, a população afro-brasileira está sendo deslocada do processo protagonista da criação do currículo.

Desta forma afirma Gomes (2001):

Mesmo que vejamos a população negra como um grupo étnico, não podemos desconsiderar as suas singularidades, as quais remetem à descendência africana, aos padrões físicos e estéticos específicos. A existência dessas particularidades interfere na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial incidem na vida dos diferentes sujeitos (GOMES, 2001, p. 91.).

Neste sentido, a autora problematiza os lugares da população afro-brasileira quando pensada na educação, pois, para ela a presença do negro no Brasil é utilizada em uma relação de conveniência, sendo considerada ou desconsiderada de acordo com os interesses políticos (Gomes, 2001. p. 91 e 92). Sendo assim,

Enquanto pode ser alardeada como o lado exótico, sensual, cultural, que faz do Brasil um país festivo, alegre, sempre ligado ao som à música (explorando ao máximo o mito da democracia racial), a herança cultural negra aparece muito bem explorada pela mídia, pelo governo e pela escola. Porém, quando se trata de analisar a atual situação dos descendentes de africanos, o racismo, a invisibilidade do negro na política e nos cargos de

³⁴A saber, entende-se análise como racializado o que nos afirma Guimarães (2009, p. 101 e 102.): “Cor” é, no Brasil, primitivamente, uma construção racialista, que se estrutura em torno de uma ideologia bastante peculiar. Segundo tal ideologia, os mestiços de diferentes raças tendem, por meio de um processo de 'reversão', a concentrar-se em torno das características de algumas raças fundamentais.

poder, as diferentes formas de discriminação na escola e na sociedade, essa mesma herança não é levada em consideração (GOMES, 2001, p. 91 e 92.).

Então, a partir dos indícios apontados anteriormente sobre a construção do currículo nos debruçamos sobre a análise do tópico “4- Atribuições dos conselhos de educação” do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este ponto do Plano diz respeito ao fazer-se cumprir a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – a partir de sua alteração feita pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O tópico “4” do documento analisado inicia suas considerações a respeito da importância e papel fundamental dos Conselhos de Educação para regulamentar e institucionalizar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no cumprimento da LDB.

O texto aponta para a percepção de que essa institucionalização, na prática, pode não ocorrer caso não haja um trabalho colaborativo entre os vários agentes sociais, mais uma vez a contribuição do Movimento negro se faz necessária. E descreve o texto:

Sabemos que a importância da temática requer sensibilidade e ação colaborativa entre os Conselhos, os Sistemas Educacionais, os Fóruns de Educação, os pesquisadores(as) da temática nas Instituições de Ensino Superior, assim como a larga experiência do movimento negro brasileiro, para a consolidação das ações que são traduzidas pelos marcos legais (MEC, SECADI, 2013, p. 33.).

O texto oficial também descreve o que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases em relação às práticas educacionais. Nesse ponto, os itens elencados pronunciam um currículo para uma educação que respeita os valores culturais e a dignidade humana, promovendo o bem aos indivíduos sem reproduções de preconceitos e racismos, tendo em vista uma educação vinculada à prática social. Aos Conselhos de Educação cabe o papel de zeladores na direção do cumprimento destas leis, pois possuem instrumentos próprios que lhes possibilitem tal condição (MEC, SECADI, 2013, p. 33 e 34.).

Nesse sentido, aos Conselhos de Educação cabem condutas essenciais, como a articulação e instrumentalização para que se verifique o andamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, essa

articulação se dará com Órgãos como: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; garantia de representação da pluralidade étnico-racial; orientação às unidades escolares para adequação de suas propostas curriculares e pedagógicas para que estejam fundamentadas nos documentos oficiais; observar a interdisciplinaridade fazendo jus a cinco critérios base (MEC, SECADI, 2013, p. 34.).

Os quatro critérios que trazem um eixo central aos Conselhos de Educação são:

I - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras;

II - O ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos(as) a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção, no desenvolvimento e na economia da nação brasileira;

III - Os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o preconceito racial, o racismo e a discriminação racial que atingem negros e negras em nossa sociedade;

IV - A pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema, introduzido nas Leis nº 9.394/96, nº 10.639/03 e nº 11.645/08, têm por meta fundamentar Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade (MEC, SECADI, 2013, p. 34.).

A leitura destes eixos apresentados no documento nos sugere que, tais ações são determinantes para o cumprimento da efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Porém, é somente o direcionamento por escrito que faz com que se mude a forma de ensino enraizada em uma sociedade?

Nesse sentido, nos aponta Hooks (2013),

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar (HOOKS, 2013, p. 51.).

A mudança de estilo indicada pela autora se refere a uma construção histórico-social que adentra o campo da educação, no nosso caso o território do

ensino de história. Ao pensarmos a configuração simbólica do currículo, podemos perceber que os apagamentos e silenciamentos recorrentes nas teorizações educacionais se configuram em práticas constituídas pela dinâmica escolar, neste sentido, o racismo institucional que permeia de forma generalizada as relações entre indivíduos no Brasil também se transforma em currículo. De acordo com Goodson:

(...) como se tem observado, o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um 'significado simbólico' e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização (GOODSON, 2008, p. 17.).

O significado simbólico construído socialmente adentra juntamente com o indivíduo o espaço escolar, pois este é composto por sujeitos históricos, com vivências e subjetividades às quais não abandona ao adentrar o espaço escolar. Desta forma salienta Hooks (2013):

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos (HOOKS, 2013, p. 51.).

Quando o Movimento Negro passa a disputar a educação na esfera política um dos primeiros passos passa a ser o de repensar o currículo, pois, é principalmente através dele que as práticas educacionais refletem as práticas sociais. Para Goodson (2008, p. 17.), "Assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização".

Também na concepção de Hooks (2013, p. 51.), grande parte dos professores aprendem a ensinar segundo o modelo pré-estabelecido e se deparam com um "medo de perder o controle", pois a educação multicultural tem como consequência a ampliação dos modos e referências de abordagem de um determinado tema.

O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas (GOODSON, 2008, p. 18.).

Aqui o autor explica que, mesmo possuindo novas práticas, construindo modelos diferentes de métodos estamos ligados a uma construção de currículo que é anterior ao prescrito, um currículo construído socialmente onde subjetivamente

pré-determina como se dará essa prática. Este conceito chamado de currículo pré-ativo é o que traz a nosso estudo outro questionamento.

Quando a demanda social passa a corresponder à prática educacional?

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu tópico “5- Atribuições das instituições de ensino” cabem às instituições escolares públicas e privadas o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, de forma a atualizarem seus documentos pedagógicos (a exemplo do projeto político-pedagógico) e ajuste de seus conteúdos visando práticas inclusivas de ensino-aprendizagem.

O currículo escrito também é uma escolha, de tal modo legitima formas de escolarização. Podemos então identificar um currículo como sendo racializado e reprodutor de racismo institucional? Sendo o caso do Brasil, um país que está configurado em uma construção social pautada na escravização e exclusão de grupos étnicos, podemos afirmar que um currículo escrito pode promover uma operacionalização da segregação nas instituições de ensino?

Para Goodson (2008):

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2008, p. 21.).

De acordo com a afirmação do autor, analisamos que o currículo tende a ser reflexo do meio social, este meio social que se compõe de conflitos e disputas (GOODSON, p. 21). No documento analisado, as tensões histórico-sociais ganham corpo político, tornando-se visível a tal ponto que o documento se faz necessário enquanto normativa para a desconstrução da naturalização de que alguns são mais importantes que outros.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 01/2004, caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto a contribuição histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos quanto às contribuições de raiz africana e europeia (MEC, SECADI, 2013, p. 37.).

Aqui se torna evidente a disputa existente em uma normatividade anterior a produção do texto, pois, caso não houvesse uma tensão composta de objetividades e subjetividades tal documento não seria necessário.

Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2008, p. 21.).

De forma inicial Goodson (2008) nos possibilita a hipótese de que, quando um sistema social trabalha sob a lógica do racismo, os reflexos estruturantes deste sistema ficam evidentes, uma vez que o currículo escrito não está alheio às práticas sociais em que é concebido.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 prevê no Artigo 3º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004 (MEC, SECADI, 2013, p. 39.).

O documento está refletindo a mediação que deve fazer o currículo, entre o que é pré-estabelecido e o que é praticado. A produção de um currículo que se proponha a estar atento às questões concernentes a diversidade étnico-racial perpassa por cuidados com os quais nos alerta Goodson (2008), neste caso, o currículo não pode ser uma construção alheia à realidade social,

Mas serve para demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como "tradicionais" e "pressupostas", versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 2008, p. 24.).

Neste ponto Goodson (2008) analisa a significância que possui o currículo pré-ativo na construção do que chama de currículo interativo, ou seja, aquele que se constrói na prática. Neste caso, o que evidencia é a necessidade de avaliação deste currículo pré-ativo, pois há o risco, caso não seja visto de forma crítica, de se buscar adaptar a dinâmica escolar à teoria e não buscar um equilíbrio. Neste caso podemos

considerar o currículo da disciplina de História na educação brasileira, que por vários anos desconsiderou a existência de civilizações tradicionais, africanas e indígenas, produzindo grandes apagamentos e tensões.

A intensa discussão, disputas e debates por parte do Movimento Negro brasileiro até a aprovação da Lei 10.639/03, implicou um olhar mais atento e aprofundado em relação ao currículo. Neste sentido há uma quebra de paradigmas proposta por tal Lei, o que significa desconstruir e repensar aquilo que está naturalizado nos meios social e escolar. Para Goodson (2008):

Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática "invenção de tradição" numa área de produção e reprodução sociais - o currículo escolar - onde as prioridades políticas e sociais são predominantes (GOODSON, 2008, p. 27.).

Com este intuito o Parecer nos aponta no item "5.1" as atribuições que correspondem às instituições de educação básica, públicas e privadas. Os subitens elencados são compostos de direcionamentos, tais como: reformulação dos projetos político-pedagógicos; adequação dos currículos; a presença das temáticas étnico-raciais em cada área de conhecimento; agilidade no levantamento de dados correspondentes à temática; oferta de formação continuada ou formação de grupos de estudos sobre as relações étnico-raciais e história africana e afro-brasileira; solicitar materiais didáticos para criação e permanência de acervo sobre a temática; identificar e combater práticas racistas e preconceituosas ocorridas nas dependências da escola (MEC, SECADI, 2013, p. 33.).

Ao lermos os direcionamentos prescritos no documento, podemos entender que as práticas dentro do espaço escolar muitas vezes não correspondem às necessidades sociais, desta forma, a ação de sujeitos não representados na concepção apresentada como natural constroem ações dentro dos mecanismos legais para que suas demandas sejam atendidas.

Para Apple (1982, p. 10.), há um problema quando os educadores(as) se põem em situação de assimilação, sem reflexão, dos "recursos" e "símbolos culturais" selecionados por uma normativa. Desta forma, ao que compreendemos de

sua afirmação, a escola é um espaço em que se reproduzem as estratificações sociais, fazendo também a manutenção de um "controle social", tendo como foco um formato subjetivo em que não há a necessidade de se explicitar os meios utilizados.

Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação (APPLE, 1982, p. 10).

É neste sentido que Apple demonstra a importância de se verificar e reconhecer os lugares na construção do currículo, pois, a cada lugar cabe um tipo de experiência que denota um prisma diferente, mas em que não se esqueça, todos estão dentro e diante da complexidade social que se compõe por desigualdades.

Da mesma forma que os analistas econômicos, como Bowles e Gintis, quero dizer com isso que, tanto quanto possível, precisamos recolocar o conhecimento que transmitimos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola enquanto um mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, a nós próprios, enquanto pessoas que trabalham nessas instituições, dentro do contexto em que tudo e todos existem. Todos esses elementos estão sujeitos a uma interpretação de seus respectivos lugares numa sociedade complexa, estratificada e desigual. (APPLE, 1982, p. 12).

Com esta exemplificação feita por Apple, cabe apontar as ações de principal relevância que devem ser empreendidas pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas contidas no item "5.2" do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. São elas: incluir conteúdos e disciplinas curriculares sobre educação e relações étnico-raciais; desenvolver atividades positivas sobre as relações étnico-raciais; garantir formação adequada para os cursos de licenciatura e formação de professores sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08; proporcionar aos estudantes uma formação crítica para análise de materiais didáticos que correspondam às Diretrizes Curriculares; fomentar pesquisas e desenvolvimento tecnológico na temática étnico-racial; divulgação dos programas institucionais que contribuam na ampliação das pesquisas sobre a temática (MEC, SECADI, 2013, p. 39.).

Diante das ações que devem ser desenvolvidas pelas instituições de ensino superior descritas no Plano, notamos a presença de demandas sociais que se

institucionalizam enquanto obrigatoriedade no sentido de desconstruir uma prática escolar que segundo Apple (1982, p. 16):

(...) não apenas 'preparam as pessoas'; elas também 'preparam o conhecimento'. Desempenham a função de agentes da hegemonia cultural e ideológica, de agentes da tradição seletiva e da 'incorporação' cultural, segundo Williams (APPLE, 1982. p. 16.).

Quando Apple (1982, p. 17), se refere aos conhecimentos que são ou não tornados acessíveis, nos permite elucidar a disputa política pela qual passou e ainda passa a implementação da Lei 10.639/03 em suas mais variadas derivações. Desde a mudança dos conteúdos, até a prática de formação de professores, fica perceptível a existência de um vazio, quando tentamos compreender o porquê das negativas em relação a tais mudanças. É coerente pressupor que existe no currículo brasileiro uma tradição seletiva, que por sua vez se configura também no campo étnico-racial.

Podemos entender tais negativas como o reflexo de um enfrentamento às mudanças trazidas pelos diferentes grupos étnico-sociais, que produzem, não somente pautas, mas também propõem novas formas que alteram as concepções de naturalidade criadas para o campo do ensino, principalmente ao ensino de história.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia, e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (GOMES, 2017, p. 16 e 17.).

O item "5.3 Atribuições das coordenações pedagógicas" define o papel de mediação que deve exercer a coordenação pedagógica, é a ela que cabe a tarefa de: ter conhecimento e promover a divulgação do Parecer CNE/CP nº 03/2004, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para toda a escola; colaborar para uma produção de conteúdos adequada ao tema; promover e elaborar em conjunto orientações para ações de combate à práticas discriminatórias e racistas; dar estímulo à interdisciplinaridade para disseminar a temática com ações que culminem na "Semana de Consciência Negra" ou no "Dia da Consciência Negra"; encaminhar aos superiores os casos de preconceito ou racismo ocorridos na escola. (MEC, SECADI, 2013, p. 41.).

Diante das incumbências às quais se coloca a tarefa da coordenação pedagógica, é importante que esses responsáveis saibam que a escola pode, caso não seja reconhecida como um espaço que reflete a sociedade, reproduzir uma estrutura racializada e de dominação.

Porque, enquanto é verdadeiro que qualquer sociedade é um todo complexo de tais práticas, é também verdade que toda sociedade tem uma organização e uma estrutura específicas, e que os princípios de sua organização e estrutura podem ser vistos como diretamente relacionados a certas intenções sociais, intenções pelas quais nós definimos a sociedade, intenções que em toda a nossa experiência têm sido do domínio de uma determinada classe (WILLIAMS, 2005, p. 215.).

Deste modo, no campo da construção de um currículo descolonizado (ou desconstrução de um currículo colonizado), Gomes demonstra a intersecção existente na dinâmica teoria/prática e prática/teoria no questionamento de interpretações constituídas como "clássicas" e que tem seu reflexo na escola, de forma interna e externa. Segundo a autora,

Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012, p. 99.).

Tendo em vista que a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são resultados da efetiva movimentação das Associações e Coletivos Negros, Gomes elucida que:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100.).

Então, podemos conceber o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um passo dado em direção à alteração da composição curricular, levando em consideração que o horizonte de mudanças mais efetivas esteja em construção, Gomes argumenta que

a mudança nos currículos é uma ruptura epistemológica no condicionamento ideológico etnocêntrico (branco).

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional (ARROYO, 2011. apud GOMES, 2012, p. 104.).

Nessa direção, temos que refletir sobre essa teorização no campo prático, o que em nossa sociedade de bases racistas parece ser algo constituinte somente do campo das ideias (quase uma utopia), se transforma em ação de enfrentamento de uma perspectiva de mundo concebida a partir do ocidente, mais especificamente o continente europeu.

É o caso da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nelson Mandela, localizada no bairro do Limão, Zona Norte de São Paulo. A escola foi criada no ano de 1950 e nomeada como Guia Lopes, o líder das tropas brasileiras na Guerra do Paraguai. Sua reformulação pautada na Lei 10.639/03 começou no ano de 2011 sob a direção de Cibele Racy junto com a equipe escolar. Nesse ano, teve início um projeto que tratava do racismo e suas vertentes, e a partir de alterações como o diálogo mais próximo com a comunidade escolar e do entorno, mudanças na estrutura pedagógica e de formação de todos os/as funcionários(as), a mentalidade e sociabilidade dos participantes (gestão, funcionários/as, alunos/as e seus responsáveis) se modificaram tornando a escola uma referência. Após toda uma reconstrução que envolveu também o currículo, no ano de 2016 a EMEI é rebatizada com o nome de Nelson Mandela.

A ruptura epistemológica só se materializará na medida em que a conscientização de que a História da África e Afro-Brasileira não se confundir com "mais um conteúdo" para se trabalhar, ou seja, uma mudança na concepção ideológica em que foi colocada a herança sociocultural vinda das populações africanas. (GOMES, 2012, p. 106.).

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber.

Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107.).

CAPÍTULO 2: DESCRIÇÃO DOS COLETIVOS E SUAS ATIVIDADES.

Para iniciarmos esse capítulo é importante compreendermos que os lugares de produção de conhecimento como os cursos de extensão, são espaços onde se encontram múltiplos aspectos sociais devido ao público que os frequenta. Nesse traçado se faz presente de forma ampla e complexa as vivências e expectativas dos indivíduos.

Essa amplitude é o reflexo da pluralidade, são várias pessoas, com várias histórias de vida e por consequência, com várias expectativas em espaços de construção de conhecimento. Essas expectativas, em sua maioria se transformam em novas ações, ou ações melhoradas.

Aqui o foco são os cursos de extensão que tratam dos conhecimentos das culturas africana e afro-brasileira, temos nessa dinâmica a intersecção entre os cursos ofertados nos espaços acadêmicos de universidades, a exemplo do Centro de Estudos Africanos – CEA/USP, o Campus de Extensão da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e os cursos ofertados pelos coletivos “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”.

Em sua dinâmica a teorização conceitual se conecta a uma necessidade prática movida pelas experiências dos(as) pesquisadores(as), ou seja, o conhecimento não se limita ao campo das ideias, mas se amplia dando vazão às práticas de combate ao racismo em suas várias formas. Desse modo, esses espaços consolidam o que SANTOS (2010) chama de “pesquisa-ação”.

Nas periferias de uma forma geral a resistência ao sistema educacional racista e racializado é feita de variadas formas, por isso, aqui estamos descrevendo como se dão as construções coletivas e quais são os motivadores. Nessa descrição fazemos questão de detalhar pontos que em nossa visão caracterizam o que de fundamental foi construído pelos coletivos “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”.

2.1 BAOBÁ: FORTIFICANDO AS RAÍZES

O Coletivo **BAOBÁ: FORTIFICANDO AS RAÍZES** nasce a partir de três experiências de formação às quais seus idealizadores tiveram acesso, 1) *XVIII Curso de Difusão Cultural CEA/USP “Introdução aos Estudos da África”*; 2) *XIX Curso de Difusão Cultural CEA/USP “Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil” (módulo II)*; 3) *XIX Curso de Difusão Cultural CEA/USP “Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil” (módulo I)* no ano de 2013. Os cursos proporcionaram uma reflexão sobre a importância de haver formação aberta sobre a Lei 10.639/2003 oferecida em lugares da periferia. Tendo em vista que nesse ano (2013) essa lei completava dez anos, ou seja, mesmo após tantos anos sua aplicabilidade ainda se mostrava defasada.

O Centro de Estudos Africanos CEA/USP oferece esses cursos direcionados a um público-alvo específico, os(as) professores(as) das redes pública e privada, estendendo-se aos interessados em geral. Cada um desses cursos possui valores de investimento diferentes para grupos e segmentos de acordo com a categorização feita pelo centro de estudos, são elas³⁵:

- Bolsas: Comunidade USP - 1 docente, 2 discentes e 2 funcionários; Comunidade Externa - 3 para terceira idade e 2 para "OUTROS". Essa escolha se dá por sorteio após o preenchimento de formulário eletrônico.
- Investimento por grupo:
 - Gratuito (Docentes e Funcionários da FFLCH);
 - R\$ 210,00(Interessados em geral);
 - R\$ 189,00 (Graduandos e pós-graduandos da FFLCH);
 - R\$ 105,00 (Professores Ativos da Rede Pública, maiores de 60 anos, monitores bolsistas e estagiários da FFLCH).

Por meio dessa política de valores diferenciados para determinados grupos resulta em maior possibilidade de acesso por parte de grupos diversos. Essa dinâmica se amplia somada ao modo com o qual esses cursos são divulgados.

Dessa forma a divulgação dos cursos se deu por e-mail, pelo site do próprio CEA e principalmente pelas redes sociais, foi exatamente pela rede social Facebook

³⁵ Os valores aqui mencionados referem-se ao ano de 2013.

que Carmen Lucia Faustino (Carmen Faustino) e Thiago Lima dos Santos (Thiago Kairu) tomaram conhecimento dessas formações. O público presente nos três cursos foi majoritariamente de profissionais da educação (formados ou em formação), em sua maioria mulheres, também se percebeu que o acesso de negros(as) militantes e participantes de coletivos não foi tão alto, estes representavam menos da metade do total. O local foi o prédio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – USP.

Essa informação nos coloca em atenção, pois, se mesmo com uma política de facilitação à inscrição, aqueles(as) que estão à margem (seja geográfica ou socialmente) tem dificuldade de se fazerem presentes existem aí fatores a serem analisados – faremos essa análise no capítulo 3, item 3.1.

Apresentamos aqui os(as) palestrantes e os temas trabalhados por eles(as) em cada curso, essas informações são retiradas do programa oficial dos cursos disponível no cyber espaço³⁶, começamos pelos cursos ministrados no primeiro semestre de 2013.

XVIII Curso de Difusão Cultural CEA/USP “Introdução aos Estudos da África”:

- Prof^aDr^a Margarida Petter (Prof^a Associada do Dep. de Lingüística da USP. Área de Linguística Geral e Africana Diretora do GELA-Grupo de Estudos de Línguas Africanas) - Línguas Africanas; Características Gerais; Diversidade e Famílias Linguísticas.
- Prof. Dr. Maurício Waldman (Doutor em Geografia Humana pela USP, Escritor e Professor Universitário) - Aspectos da Geografia e da Geopolítica Africana; Escravidão e Resistência.
- Prof. Dr. Ismael Giroto (Doutor em Antropologia Social pela USP) - Uma visão do Mundo Africano.
- Prof. Dr. Kabengele Munanga (Prof. Titular do Depto de Antropologia da USP) - Instituições Políticas Africanas (Estados, Reinos e Impérios).
- Prof^aDr^a Débora David (Doutora em Letras pela USP. Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Ocupação e situação colonial.

³⁶ Links acessados no dia 12/01/2020: <http://sce.fflch.usp.br/node/1100>; <http://sce.fflch.usp.br/node/1105>; <http://www.sce.fflch.usp.br/node/1371>.

- Prof^aDr^a Dilma de Melo Silva (Prof^a Associada do Depto de Comunicações e Artes da ECA/USP. Área de Artes e Cultura brasileira e africana) - Artes e Sociedades Africanas.
- Prof^aDr^a Rita de Cássia Natal Chaves (Doutora na Área de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa- Depto. Letras Clássicas e Vernáculas da USP) - Literatura e Sociedades Africana.
- Profa. Dra. Tânia Celestino de Macedo (Prof^a Titular do Dep.de Letras Clássicas e Vernáculas da USP. Área: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa) - Intelectuais e Lutas de libertação; Problemas da África Contemporânea.
- Prof. Dr. Paulo Daniel E. Farah (Prof. Doutor do Departamento de Letras Orientais da USP Área de Língua e Literatura Árabe) - O Islamismo na África.

XIX Curso de Difusão Cultural CEA/USP “Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil” (módulo II):

- Prof^a. Dr^a. Vera Regina Rodrigues da Silva - O negro no território brasileiro: resistências quilombolas.
- Prof^a. Dr^a. Rosângela Malachias - Movimento Negro Contemporâneo: (MNU e outras entidades do movimento negro da atualidade).
- Prof. Dr. Kabengele Munanga - O processo de Construção da Identidade Negra no Brasil.
- Prof. Dr. Alberto Ikeda - Sonoridades apropriadas: música da diáspora negra no Brasil(expressões sonoro-coreográfico-rituais de tradição negra no Brasil (congada, samba, jongo, ijexá).
- Prof. Dr. Andre Paula Bueno - Cultura Tradicional - Resistência e resgate nas Danças Populares (Congadas, Bois, Maracatus, Jongs, Cavalos-Marinhos, Sambas-de-viola).
- Prof^a. Dr^a. Rosangela Costa Araujo - Estratégias e formas da resistência artística: o caso da Capoeira.
- Prof. Dr. Celso Luiz Prudente - O Negro no Cinema Brasileiro.
- Prof. Oswaldo de Camargo - Língua e literatura Negra de Resistência.
- Prof^a Ana Cristina J. da Cruz - Estereótipos e as Imagens do Negro no Livro Didático.

- Prof^a. Dr^a. Heloisa Pires de Lima - O Negro na Literatura Infanto-Juvenil.
- Prof. Dr. Dennis de Oliveira - Ações Afirmativas no Brasil: as cotas raciais (telecomunicações; mídia, educação; concurso público; mercado de trabalho).
- Prof^a. Matilde Ribeiro - A institucionalização das Políticas de Ação Afirmativa no Brasil.

XIX Curso de Difusão Cultural CEA/USP “Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil”:

- Prof. Dr. Kabengele Munanga - Existe uma história do negro no Brasil? E por onde ela começa?; O Negro e discriminação racial no Brasil: Conceitos básicos: preconceito, raça, racismo e etnicidade no Brasil; Características do racismo à brasileira.
- Prof^a. Dr^a. Marina Pereira Almeida Mello - O negro no território brasileiro e o regime escravista: adaptação e resistência; Resistências individuais; Resistências coletivas: rebeliões nas senzalas, quilombos, Revolta dos Malês; Atuação do negro na abolição.
- Prof^a. Dr^a. Rosângela Malachias - O negro pós abolição e novas formas de resistências: A revolta da Chibata; A Frente Negra Brasileira – Imprensa Negra em São Paulo.
- Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier - Culturas negras no Brasil: Leis e repressões contra as culturas negras no Brasil – estratégias e formas de resistência religiosa: candomblé e umbanda.
- Prof^a. Dr^a. Antonia Ap. Quintão dos Santos Cezerilo - Leis e repressões contra as culturas negras no Brasil – estratégias e formas de resistência religiosa: as irmandades católicas.
- Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Felix Calaça - Resistências artísticas nas artes visuais: arte africana e afro-brasileira.
- Prof. Oswaldo de Camargo - Literatura Negra de Resistência.
- Prof^a. Dr^a. Eunice Aparecida de Jesus Prudente - Direitos Humanos e a questão racial: Lutas e Conquistas do Movimento Negro.
- Prof. Dr. Dennis de Oliveira - Formas de exclusão do negro no Brasil: O negro na mídia e no mercado de trabalho.
- Eliana de Oliveira - O negro na educação (ensino fundamental, médio e superior).

- Prof. Dr. Luis Eduardo Batista - A saúde da população negra: questões específicas.
- Prof. Dr. Pedro Jaime de Coelho Junior - Multiculturalismo e a Ação Afirmativa no Brasil: Políticas de reconhecimento da Identidade Negra no Brasil, exemplos das Leis 10.639/03 e 11.645/08; O debate sobre as cotas raciais.

Ao observarem que o curso teve boa adesão, - uma média de quarenta pessoas concluiu cada um dos cursos - tendo em vista que o mínimo para abertura de turma eram setenta pessoas, a reflexão foi de que um curso com essa finalidade formadora poderia ter demanda em regiões periféricas. A proposta era fazer com que uma formação, tão qualitativa quanto outras, fosse disponibilizada em região mais distante da central.

Ao observar que existiam formações oferecidas aos professores(as), mas que, estas ainda assim não alcançavam alguns profissionais da educação por diversos fatores como a distância, datas e horários, fizeram a reflexão sobre como se daria um curso organizado por eles. As principais dúvidas se deram no sentido do alcance das pessoas para as quais seria direcionado o curso, a qualificação das pessoas que ministrariam as palestras, pois, em sua concepção elas prioritariamente seriam pertencentes a territórios periféricos – preferencialmente negros(as) –, os recursos para pagar os palestrantes e um local para o seu desenvolvimento.

Essas preocupações se destacam nas ações de grupos do movimento social de modo geral, a falta de recursos financeiros e a preocupação de se fazer bons trabalhos, com qualidade e profundidade são característicos, porque há uma relação/ligação pessoal com o problema e sua solução.

Como ambos são residentes e atuantes na Zona Sul de São Paulo, mais precisamente a região de Campo Limpo (uma das extremidades da periferia de São Paulo) e possuem conhecimento do território, pois cresceram nessa região, ambos se deslocavam pelos bairros e municípios vizinhos. Os círculos de amizade e sociabilidade, vividos em anos onde os recursos tecnológicos estavam ainda distantes devido à condição financeira, propiciaram seu deslocamento para outras regiões, a fim de partilharem vivências culturais e de afeto. Passaram assim, a observar o quanto seria necessário ofertar uma formação nesse sentido. Os objetivos principais em que se focaram foram; oferecer formação de qualidade a

nível acadêmico sobre a Lei 10.639/03 e apresentar pesquisadores(as) negros(as) que pertencem às comunidades periféricas com temas pertinentes à aplicação da referida lei.

O coletivo ganha essa conotação a partir da primeira formação oferecida. “BAOBÁ: FORTIFICANDO AS RAÍZES” é o nome atribuído inicialmente ao curso criado com o intuito de oferecer aos professores(as) da comunidade de Embu das Artes, Taboão da Serra e São Paulo (região limítrofe entre esses municípios).

A primeira formação aconteceu no ano de 2014, foram aproximadamente três meses de reuniões para definir seu formato. Essas reuniões aconteceram na residência de Thiago Kairu e Carmen Faustino, pois, os dois são casados. Não existem registros documentais dessas reuniões (como atas, por exemplo), mas, criaram materiais de divulgação no ciberespaço resultantes destas reuniões.

Abrimos aqui um parêntese para dizer que, todos os materiais arquivados pelos coletivos e resgatados por pesquisa no ciberespaço são elementos vitais em nossa pesquisa, esses registros (que colocamos integralmente em nossa lista de anexos) formam a base das fontes que utilizamos. Esses materiais compõem fragmentos da trajetória desse coletivo e, devidamente trabalhados formam a caracterização de construção histórico-social, tanto do “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”, quanto de seus membros. Trata-se de uma narrativa proposta de “si para si” e de “si para os outros”, narrativa essa, de reconhecimento, empoderamento e enfrentamento. O que segundo ARTIÈRES³⁷ (1998):

O arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida, é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organiza-las para refutar a representação que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo (ARTIÈRES, 1998, p. 31.).

Também por este meio divulgaram o prazo de inscrição e o cronograma – esses resultados serão apresentados e analisados nesta dissertação (capítulo 3, item 3.2). De acordo com as informações fornecidas, o primeiro ponto tratado foi o nome do curso, nesse momento houve intenso debate para que não corresse o

³⁷ ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Escrita de si/escrita da história. Revista Estudos Históricos, 21: 9-34, 1998.

risco de plagiar outro grupo que estivesse atuando. Fizeram buscas pelo ambiente cibernético para melhor observação, a princípio, o nome do curso seria Baobá³⁸ somente, porque, essa árvore está vinculada aos símbolos de resistência das tradições de matriz africana no Brasil e sua mitologia, mas, com a pesquisa viram que o nome já era utilizado nos mais variados ramos de atuação, por isso, decidem por acrescentar um complemento ao nome Baobá que em sua visão daria visibilidade a intenção e propósito de ambos, assim, o nome dado ao curso foi “Baobá: fortificando as raízes”.

A escolha do nome não foi meramente aleatória, porque é por meio dele que o coletivo busca demonstrar suas concepções, formas de ver, estar, sobreviver e viver em uma sociedade racista. O nome dado a um curso e por consequência ao coletivo, reavivar as noções de humanidade construídas fora do eixo da cultura ocidental há muito silenciadas ou apagadas, reflete incômodos e soluções. Incômodos porque, sua presença e atuação no campo da educação propicia um olhar crítico, tendo em vista o fato de vivenciarem esse deslocamento entre a obrigatoriedade da lei 10.639/2003 e sua real efetivação nos espaços escolares. Soluções, pois, dão materialidade ao que teorizam, ou seja, um retorno às tradições ancestrais.

Quando nominalmente se identificam com nomes tradicionais africanos, de símbolos, ou relacionados diretamente a filosofia espiritual vinda de África, o fazem numa marcação afirmativa, construindo ressignificações ao que foi desqualificado, demonizado e criminalizado nesta sociedade.

É necessário que se perceba aqui o quanto a escolha do nome do coletivo marca histórica, social e geograficamente sua posição. Há uma marcação histórica no sentido de retomar e retornar traços culturais, como os apontados acima, trazidos do continente africano pelas pessoas escravizadas, com esse olhar para o passado se abre uma gama de possibilidades de leitura e releitura dos símbolos e signos, potencializando a positivação do que se demonizou/criminalizou.

Existe um marcador social na medida em que, pela escravização se deu um processo de alocação do povo negro numa camada social inferiorizada, nessa

³⁸ Árvore do continente africano, sua representatividade se dá por fazer parte da mitologia de várias nações do continente. Há também rituais religiosos feitos aos pés do Baobá.

composição da pirâmide social, negros e negras formam o bloco majoritário de pobres e miseráveis, colocados nesse lugar por restrições de acesso conduzidas pelo racismo e maquiadas pela ilusão da “democracia racial”. Essa situação age como uma lona, densa e pesada, cobrindo, dificultando, abafando e silenciando a emergência dos saberes tradicionais africanos e afro-brasileiros, impedindo assim, sua disseminação equitativa. A somatória dessas condições acaba culminando na marginalização dos indivíduos negros dessa sociedade, a população negra está localizada, também em quantidade majoritária, nas periferias onde a condição mínima à dignidade humana é ínfima, quando não, inexistente. Nela saneamento básico, emprego, alimentação, saúde, cultura e educação (direitos básicos) só se conquistam com muita luta e disputa política.

Para aqueles(as) que travam uma luta antirracista nessas condições, não fica fácil acreditar nas possibilidades de suas ações, já que a própria condição de estarem vivos, formados e brigando por melhorias em sua comunidade foge das expectativas sociais colocadas à eles/as.

Em meio a esses diálogos, que no início ainda tinham a dúvida sobre a possibilidade de execução dessa empreitada, passam a elaborar um cronograma para as atividades, também a pensar o tempo de duração, quais datas seriam mais adequadas, quanto tempo cada encontro levaria. Estando muito próximos do mês de julho, - férias para a maior parte dos(as) professores(as) - decidiram não colocar datas, mas, uma projeção desse formato. Optaram por desenvolver o curso nos meses de novembro e dezembro de 2014.

Nesse cronograma foi desenvolvido o seguinte: Duas semanas para inscrições; Cinco encontros, cada um com duração de oito horas. E três palestrantes no total.

Nesse período foram se construindo os diálogos com as pessoas mais próximas que poderiam ministrar as aulas no curso, com isso ficou mais nítido que, uma boa parte das pessoas do círculo de amizade estava no campo acadêmico, com pesquisas de grande relevância no que se refere à implementação da Lei 10.639/2003.

O diálogo aconteceu com diversas pessoas em escolas, centros comunitários, comércios e políticos (vereadores e deputados estaduais) tentando solucionar esses problemas, porém, sem êxito. Nessas conversas com pessoas ligadas à política partidária se percebeu que, para um auxílio financeiro e/ou estrutural ficava subentendido que deveriam fazer propaganda direta das pessoas ou partidos, no entanto tal ação poderia colocar em situação delicada uma ação que estava se construindo. Então, a proposta foi apresentada ao sindicato dos professores do Estado de São Paulo APEOESP - Subsede Taboão da Serra, nessa parceria, o projeto de formação criado foi levado à reunião de Representantes de Escola (RE's), obtendo assim a aprovação para auxílio financeiro³⁹.

A partir daí, a busca se volta a encontrar um local para desenvolver o curso. Da mesma forma aconteceram diálogos diversos, conseguindo a aceitação de um espaço público, o Centro Cultural Parque Pirajussara localizado em Embu das Artes município da grande São Paulo. Nesse local havia um polo dos cursos de extensão da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e as datas necessárias livres para utilização. Foi entregue o projeto do curso à coordenação do polo, que, ao analisar a proposta aprovou o uso do espaço.

Como foi dito acima, já havia um círculo de amizades no campo acadêmico com pesquisas direcionadas e temas relevantes à formação e aplicabilidade da Lei 10.639/2003. O convite para ministrar aulas no primeiro curso foi feito a três pessoas, que aceitou de imediato:

- **Lúcia Regina Gomes da Rocha (Lúcia Makena)**, graduada em Licenciatura Plena para Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Universidade de São Paulo-USP – 2005, à época finalizava sua pós graduação em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior - Lato Senso no Instituto Federal de São Paulo-IFSP, já possuindo Aperfeiçoamento em História da África – Uniban e Curso de Extensão sobre a Lei 10.639-03 – História da África - Sindicato dos Metalúrgicos do ABC.
- **Marcio Farias**, graduado em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2011), à época era mestrando em Psicologia (Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, sob o sob o título

³⁹ Em anexo o projeto apresentado à APEOESP.

“Metamorfoses da Consciência Negra: Estudantes Africanos em São Paulo e a Luta Antirracista”; Extensão universitária em Introdução a História da Filosofia-PUC/SP; Pan-africanismo e a Esquerda diante da luta de raça- Núcleo de Consciência Negra USP; Extensão universitária em Introdução aos Estudos Africanos-USP.

- **Douglas José Gomes Araújo**, graduado em História pela Universidade Bandeirante de São Paulo-UNIBAN (2008), à época Mestrando em CIÊNCIAS SOCIAIS pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP; Extensão universitária em Aula Especial "África: Passado e Presente." - Companhia Das Letras; Extensão universitária em "Introdução aos Estudos de África" – USP; Extensão universitária em Vozes do Quilombo: História e narrativas Contemporâneas - Grupo Mídia e Etnia; Abolição: 120 Anos De Que? - Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo.

O curso aconteceu conforme o planejado, foram cinco encontros, tendo em vista que a extensão do período de horas (oito horas para cada encontro) foi um fator preocupante. No decorrer desses encontros que na sua primeira aula tinha um total de 23 pessoas, reduziu consideravelmente, pois, sendo aos sábados e no último bimestre do ano, algumas pessoas permaneciam no período da manhã, mas não retornavam após o almoço, tendo o primeiro curso finalizado com a média de quinze participantes (observadas as variações citadas).

A repercussão dessa formação se disseminou amplamente, primeiro por sua divulgação e devolutiva positiva por parte de alunos e palestrantes, que passaram a indicar o BAOBÁ: FORTIFICANDO AS RAÍZES em seus círculos de amigos e outras formações às quais participavam, segundo, porque houve ampla divulgação na rede social Facebook, promovendo comentários favoráveis a sua continuidade.

O uso das tecnologias e do ciberespaço é algo característico da geração a qual pertencem os coletivos descritos aqui, seus integrantes viveram o momento de popularização dessas tecnologias, assim como a inserção delas no cotidiano social. Para essas pessoas o ciberespaço, os recursos de computação e telefonia móvel são imprescindíveis, pois seu alcance e acesso possibilitam maior dinamicidade.

Como ficaram nítidas, as dificuldades de se subsidiar financeiramente na periferia é gigantesca para a manutenção da vida cotidiana, no caso de manter uma formação que pretende alicerçar a luta contra o racismo, essa dificuldade se amplia.

No ano de 2015 o curso não aconteceu devido a vários fatores, entre eles, a falta de recursos financeiros, nesse caso uma demanda externa também afetou a parceria entre o coletivo e a APEOESP - Subsede Taboão da Serra. Foi um ano de greve dos professores(as) do Estado de São Paulo, direcionando todos os esforços e recursos financeiros aos três meses em que os professores(as) permaneceram fora das salas de aulas e em movimento. Com a falta de apoio financeiro optaram por desenvolver ações pontuais quando convidados por pesquisadores(as), grupos ou coletivos, porém, sempre havia questionamentos sobre quando seria a próxima edição do curso.

No trimestre final do ano de 2015 novas conversas são feitas para que a segunda edição do “BAOBÁ: fortificando as raízes” acontecesse em 2016. Nessas reuniões, colocaram em pauta a viabilidade de espaço e recurso financeiro, assim como formadores, porque o fator recurso financeiro afetaria diretamente a possibilidade de desenvolvimento. No entanto, ao início de 2016 Kairu passou a lecionar em uma escola estadual do modelo PEI (Programa de Ensino Integral) na região do Socorro, Zona Sul de São Paulo. A Escola Estadual Prof^o. José Geraldo de Lima situada à Rua Antônio Mariano, 254 - Jardim Ipanema, que por meio de seu grupo gestor mostrou-se sensível ao uso de seu prédio e equipamentos multimídia aos finais de semana para atividades de formação, passaram a dialogar sobre a possibilidade de desenvolver o curso aos sábados e obtiveram retorno positivo. O fato de Kairu ser professor nesta Unidade Escolar, presente cinco dias por semana, minimizou alguns tramites burocráticos, mas não retirou a obrigatoriedade formal de apresentar devidamente o projeto do curso com datas e horários preestabelecidos, bem como, quais seriam os recursos multimídia disponibilizados pela escola tendo ciência de que, qualquer dano seria de responsabilidade dos organizadores do curso.

Como a proposta do curso já estava definida, seus objetivos mais consolidados, tendo como parâmetro a primeira edição. Eles se preocuparam em

repensar a quantidade de horas destinadas a cada aula ministrada, com isso a decisão foi de reduzir o horário e modificar a estrutura pedagógica.

No primeiro curso, os textos base de cada aula foram impressos e encadernados formando uma grande apostila:

DE 01, 08, 22, 29/11 E 06/12
DAS 08H às 16H.

Projeto BAÓBA

FORTIFICANDO AS RAÍZES

Este projeto tem como objetivo promover entre professoras e professores da rede pública de ensino e demais interessados, uma formação a respeito da Lei 10.639/2003 que estabelece o ensino obrigatório sobre a Cultura Africana e Afro brasileira em sala de aula.

GRATUITO COM CERTIFICADO DE CONCLUSÃO

Inscrições: thiago_lsantos@yahoo.com.br
Contato: Thiago Kairu F.952327877

Centro Cultural - Complexo Educacional Valdelice
Praça Manuel Almeida dos Santos s/n
Parque Pirajuçara - Embu das Artes

ORGANIZAÇÃO: APEOESP-SUBSEDE TABOÃO DA SERRA **APEOESP** APOIO: **FUNALUNA**

Capa da apostila.

Projeto Baobá: Fortificando as Raízes

Cronograma

01/11- Márcio Farias: A luta dos Movimentos Negros pela história de África e Afro-Brasileira na sala de aula.

Textos base: Cultura em Movimento: Matrizes africanas e ativismo negro no BRASIL. Elisa Larkin Nascimento (Org)

Cap. 4. O movimento social afro-brasileiro no século XX.

A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Carlos Moore

Parte II

Cap III Que tipo de ensino sobre a África? A necessidade de uma metodologia diferenciada

Cap IV O ensino da história oficial da África. Repercussões domésticas e implicações políticas internacionais.

08/11- Douglas Araújo

Textos base: Raça e História - Claude Lévi-Strauss

Cor nos Censos Brasileiros – Fúlvia Rosemberg

O Negro nas capas da Folha de S.Paulo - Rodrigo Portari

22/11- Lúcia Makena

Textos Base: Modos de fazer 4: CADERNO DE ATIVIDADES, SABERES E FAZERES

29/11- Márcio Farias: Consequências psicológicas do racismo institucional.

Textos Base: Pele negra, máscaras brancas. Frantz Fanon

Introdução, Cap. I O negro e a linguagem

Tornar-se Negro. Neusa Souza Santos, Cap. II Antecedente históricos da

ascensão social do negro Brasileiro- A construção da emocionalidade

Cap. IV. Narcisismo e ideal de ego

Lúcia Makena : Será violento mesmo o meu aluno?

Textos Base: TRABALHO E VIOLÊNCIA TIRAM ALUNOS NEGROS DA ESCOLA

06/12- Encerramento: apresentação da aula produzida e entrega dos certificados.

Contracapa da apostila.

A falta de dinheiro fez com que pensassem em algo mais prático e inclusivo. Mais uma vez o uso dos recursos digitais se faz presente, pois esse recurso é colocado como campo de possibilidade, tendo em vista seu baixo custo. Desse modo, decidiram repassar os textos via e-mail para os alunos semanalmente, ou seja, o texto base era recebido com no mínimo cinco dias de antecedência para uma leitura adequada. Em sua primeira edição os sábados eram preenchidos com oito horas de aula (das 08h às 17h), na segunda edição⁴⁰ o horário foi alterado para seis horas, a fim de possibilitar que os participantes tivessem o mínimo de desistência, pois estariam comprometidos com o curso somente na parte da manhã.

Sobre os palestrantes da segunda edição, o convite foi feito a todos os que participaram em 2014 e a outros dois pesquisadores doutores, também foram

⁴⁰ Em anexo o cronograma do curso.

palestrantes os organizadores. Dada a relevância desse momento, cabe destacar que, ao tomarem também para si a responsabilidade ministrar aulas de formação, os organizadores do curso estão se apresentando como intelectuais afro-periféricos bandoleiros-valandi (essa análise será aprofundada no capítulo 3).

- **Lúcia Regina Gomes da Rocha (Lúcia Makena)** - já apresentada acima.
- **Marcio Farias** - já apresentado acima.
- **Douglas José Gomes Araújo** – já apresentado acima.
- **Carmen Lúcia Faustino (Carmen Faustino)**, Graduada em Letras - Universidade Paulista (2010) à época especialização em História da África, Cultura afro-brasileira e o perfil do Negro no Brasil. CEA-USP (2014); Formação Baobá Fortificando as raízes sobre a aplicação da lei 10.2639/2003. 2016 nas escolas; Seminário nacional de gênero e educação - Ação Educativa, Geledés, ECOS e CLADEM (2016); Curso: Seis temas à procura de autoria da escritora Ana M. Gonçalves - Itaú Cultural (2016); Ciclo de formações: Saúde física, emocional e psíquica da Mulher - Capulanas Cia de arte negra (2014 – 2015); Curso: As bases estruturais do genocídio da população negra. Módulos I ao IV - Círculo Palmarino (2013); Formação em práticas da justiça restaurativa – Centro de direitos humanos e educação popular CDHEP (2014); Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos - Ação Educativa (2012); I Curso de formação de Líderes Afrodescendentes - OEA e JFSP (2012).
- **Deivison Mendes Faustino(Nkosi)**, Graduado em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Santo André (2005), à época Mestre em Ciências da Saúde/ Epidemiologia pela Faculdade de Medicina do ABC (2010) e Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCAR (2015); Consultor do Fundo das Nações Unidas para Populações - UNFPA (2010; 2017/18); formador da Secretaria de Educação do Município de São Paulo; Professor de história da África no curso de História da Faculdade São Bernardo (2010-2014); Visiting Scholar PDSE junto ao Department of Philosophy (University of Connecticut, UConn, 2014-2015); em 2016 recebeu a

Menção Honrosa do Prêmio Capes de Tese na área de Sociologia, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

- **Patrício Carneiro Araújo**, possui graduação em História pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007), à época Mestre em Ciências Sociais (Antropologia) pela PUC-SP (2011); Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2015); Atuando principalmente nos seguintes temas: Antropologia das Sociedades Afro-Brasileiras, Relações Étnico-Raciais, Racismo e Educação, Culturas Afro-Brasileiras, Religiões Afro-Brasileiras, Currículo e Educação Básica, História e História do negro no Brasil, Lei 10.639/03 e Educação para as Relações Étnico-Raciais, Antropologia e alimentação.
- **Thiago Lima dos Santos (Thiago Kairu)**, graduado em História pela Universidade de Santo Amar (2010), Pesquisador, Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais pelas Faculdades Integradas Campos Salles, Especialista em História da África e Cultura Afro-brasileira pelo CEA-USP, Professor da rede Estadual de Ensino, ativista do movimento Hip-Hop, atuante no movimento negro nacional como coordenador do Núcleo de Combate ao Racismo na Organização ZUMALUMA em Embu das Artes, coordenador do BAOBÁ: FORTIFICANDO AS RAÍZES.

Nesta segunda edição, o curso teve início com uma média de trinta alunos, a maioria de pessoas negras, mulheres principalmente. O fato de a escola não ser de fácil acesso por transporte público, mesmo assim ter uma quantidade considerável de participantes denota a necessidade de tais formações.

O decorrer do curso transcorreu de forma que, as desistências não foram quantidade expressiva, a alteração na quantidade de horas por encontro se reduzindo a parte da manhã se mostrou um fator de relevância, tendo em vista que por vezes os momentos de troca após as explanações ultrapassaram o horário limite de permanência na escola.

Cabe considerarmos a função social da escola como um agente transformador ligado e atento às necessidades da comunidade em seu entorno, seu papel principal de espaço de formação integrada aos leitores, atores e autores sociais que

comungam de um olhar sensível às demandas da sociedade. É exatamente esse vínculo entre grupos formadores, coletivos e a escola que sofre penalização severa com o veto do artigo 79-A da Lei 10.639/03, porque, este artigo é o que garantia o vínculo formativo entre esses membros sociais e instituições educacionais.

E o desenvolvimento do curso demonstra a vitalidade do movimento negro em duas dinâmicas, tanto no que tange as mudanças nas políticas públicas, quando se estabeleceu possibilidades de articulação entre o sistema de ensino e organizações negras na implementação da Lei 10.639/03; quanto na práxis dos coletivos que, ignorando o veto, colocaram em prática aquilo que era uma demanda dos mais antigos militantes das causas negras no campo educacional. É como se estivessem olhando para trás e ressignificando esse momento do passado, em um gesto alicerçado em sankofa, caminhos abertos por Esù, que acerta o alvo de ontem com a pedra atirada hoje, que transforma o erro em acerto.

No decorrer do curso algumas dificuldades tornaram-se fator de estresse e desgaste, a primeira delas foi a falta de recurso financeiro, pois esta edição contou somente com os recursos próprios dos organizadores. Ao convidarem os palestrantes essa informação foi dada e, mesmo assim, todos aceitaram o convite, porém, em alguns momentos esse recurso fez muita falta, pois, alguns problemas como cabos que pararam de funcionar e mesmo o transporte dos palestrantes ficou prejudicado incidindo muitas vezes em demora, atrasando o início das aulas. Quanto à alimentação sua solução se deu de forma coletiva, a proposta foi que cada um(a) dos(as) participantes contribuísse com algo para comer ou beber no lanche de intervalo, todos contribuíram e participaram. A dinâmica dos encontros foi de muita troca e contribuições a partir de necessidades, dificuldades e soluções de ordem prática, onde a teorização trazida nos textos base de cada aula contribuía para a descolonização do pensamento e das práticas pedagógicas dos(as) participantes.

O caminho feito por este coletivo vai sendo consolidado por sua autorreflexão e conectividade com seu contexto, para que uma formação desenvolvida no âmbito ativo se consolide é necessário que seus participantes compartilhem, para além de um espaço geográfico, uma perspectiva de intelectualidade afro-periférica, construindo suas pedagogias.

Essa edição terminou com a média de vinte e cinco participantes, a repercussão do curso ficou visível por sua divulgação na rede social Facebook, onde os comentários das pessoas que participaram das duas edições apontavam para o impacto positivo em suas práticas pedagógicas.

A terceira edição do curso “Baobá: fortificando as raízes” aconteceu no ano de 2017. Devido à repercussão de suas edições anteriores os organizadores decidiram por uma nova formação. Ao final de 2016, outra integrante passa a fazer parte da organização, Maria Edijane Alves de Lacerda, que já possuía um vínculo de amizade e trabalho com Carmen e Kairu. Maria Edijane fez parte da mesma organização social que Thiago Kairu a ZUMALUMA, ela cursava assistência social trazendo pautas de luta como o genocídio e encarceramento da população negra periférica com maior foco nos jovens e adolescentes.

A nós é importante destacar a Organização ZUMALUMA, porque ela faz parte da intersecção que constrói subjetividades. ZUMALUMA é uma Organização Não Governamental fundada no ano 2000, essa organização é pautada nos elementos da cultura Hip-Hop (Dj, Mc, Grafite e Break), nesse espaço se desenvolvem oficinas e cursos desta cultura e atividades vinculadas a cultura afro-brasileira. Seu nome é a somatória das letras iniciais dos nomes de líderes negros, são eles ZUMBI DOS PALMARES, MALCOLM X, MARTIN LUTHER KING E NELSON MANDELA. Sua concepção de enfrentamento social e combate ao racismo foram de suma importância, nessa instituição, vários(as) adolescentes e jovens tiveram contato com a leitura e a escrita como forma de emancipação. A ZUMALUMA nasce na Favela do Inferninho, Jardim Santa Tereza periferia da cidade de Embu (hoje Embu das Artes), sua principal função sempre foi de apresentar aos seus frequentadores(as), alternativas diferentes às colocadas pelo sistema social.

A passagem desses dois integrantes por essa Organização Social destaca o caráter combativo de suas ações, pois, para manterem-se em funcionamento eles aperfeiçoaram sua capacidade argumentativa, uma vez que precisaram dialogar com lideranças políticas buscando recursos e de organizações paralelas ao Estado para sua permanência dentro da favela. Com isso, a visão de mundo se expande ampliando o potencial de resistência.

A formação em 2017 aconteceu em formato similar ao ano anterior. Foram sete encontros aos sábados no primeiro semestre, nos meses de maio, junho e julho – de 20/05 a 01/07, no horário das 8h30min às 12h30min⁴¹. Nesse ano a formação recebeu um apoio financeiro no valor de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais), o apoio foi cedido pela professora Cristiane Lacerda, ela teve contato com a formação por trabalhar na mesma escola que Kairu, esta professora da área de ciências exatas e biológicas fazia parte de um projeto de ação social chamado Meninos da Billings⁴². Com o auxílio, foi possível desenvolver a formação em outro espaço, o CDHEP - Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo, a esse espaço foi fornecido o valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) para ajuda na manutenção e ajuda de custo para os(as) palestrantes.

Para essa nova formação os três organizadores passaram a repensar os temas, pois, também ficou perceptível para eles que o público ao qual a formação atingiu não se restringiu a professores(as), percebeu-se que as pessoas eram de vários setores de trabalho, mas sempre ligados(as) a processos educacionais de forma institucional, popular ou autônoma.

Sobre os professores(as) ministrantes das aulas, são eles(as):

- **Salomão Jovino da Silva (Salloma)**, Possui graduação (1997), Mestrado (2000) e Doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) com estágio no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa; Foi professor na Fundação Santo André; Consultor da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, tem experiência em produção e gestão cultural e formação acadêmica e continuada de professores na área de História, com ênfase em História do Brasil Império e República, atuando principalmente nos seguintes temas: Culturas musicais de origem africanas; Dramaturgia e teatro negros; Políticas e práticas culturais negras no século XIX e XX; Identidades étnicas e movimentos negros urbanos; Sociabilidades negras em São Paulo; e Musicalidades africanas.

⁴¹ Em anexo o cronograma do curso.

⁴² Nesse projeto desenvolvem-se ações de preservação do meio ambiente como reciclagem de materiais, reuso dos resíduos orgânicos e turismo ambiental com consciência ecológica.

- **Elânia Francisco Lima (Elânia Francisca)**, graduação em Psicologia pela Universidade de Santo Amaro (2012); Especialista em Gênero e Sexualidade pela UERJ (2014); à época Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Junior"; Realiza Oficinas e vivências sob a temática de Gênero, sexualidade e questões étnico-raciais; Trabalhou como psicóloga no Centro de Cidadania LGBTI Edson Néris da zona sul da cidade de São Paulo. Supervisiona a equipe do Projeto Masculinidade Quebrada, que discute sexualidades junto à adolescentes do gênero masculino na periferia de São Paulo.
- **Maria Edijane Alves de Lacerda (Edijane)**, graduação em Serviço Social na Faculdade Metropolitanas Unidas – FMU (2016); Fundamentos e Práticas da Justiça Restaurativa pelo Centro de Direitos Humanos e Educação Popular – CDHEP; Introdução à Elaboração de Projetos Sociais pelo CECAP Incubadora de Projetos Sociais da Prefeitura de São Paulo; Afrodescendência Plural e Ativa do Estado de São Paulo, realizado no Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo.
- **Carmen Lúcia Faustino (Carmen Faustino)**, – já apresentada acima.
- **Thiago Lima dos Santos (Thiago Kairu)**, – já apresentado acima.
- **Douglas José Gomes Araújo** – já apresentado acima.
- **Patrício Carneiro Araújo**, – já apresentado acima.

Nessa terceira edição do curso de formação o coletivo recebeu o apoio de mais duas pessoas, Daniel Silva e Cristian Geraldo. Eles fizeram a gravação das aulas e sua transmissão ao vivo pela rede social Facebook. O material gravado está arquivado, porém, sem edição ou tratamento audiovisual, pois, não há recursos financeiros para tal ação. A adesão e permanência dos participantes foram altas, tendo o curso se iniciado com trinta e oito pessoas e finalizado com uma média de trinta pessoas.

A efetividade das formações ofertadas pelo “Baobá: fortificando as raízes”, refletem uma ação de resistência notadamente articulada a um passado de luta antirracista e disputa política por direitos e equidade. Nota-se aqui uma articulação

de modo a não só buscarem um lugar na sociedade, se adaptando a padrões de cultura ocidental branca, mas sim, a inserção dos excluídos com consciência histórica de seu passado para construção de um presente com enfrentamento às opressões, por vezes naturalizadas na sociedade brasileira.

2.2 COLETIVO “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”.

As periferias da cidade de São Paulo são gigantescas, suas dimensões geográficas se desdobram quando pensamos e imergimos em suas delicadas fortalezas. São locais de maior concentração de população negra desde as décadas de 1970/80 até hoje segundo o mapa da distribuição racial em São Paulo⁴³. Os bairros mais pobres e afastados sofreram e sofrem com as mazelas sociais e a condição repressiva dos “braços” do Estado, suas construções se dão diante das condições criadas socialmente e derivadas de uma marginalização estrutural, analisadas com maior aprofundamento por SILVA (1998) e CARRIL (2006)⁴⁴. Essas periferias são um campo de terras férteis e ao mesmo tempo sensíveis, há necessidades básicas estruturais, mas há também, uma proliferação de insurgências. São seres completos em ação, suas mentes corpos e espíritos reverberam pedagogias SILVA (1998).

O Coletivo “Malungo: não deixe sua cor passar em branco” nasce a partir de conversas entre Kleber, Lili e Juliano no ano de 2012. Até esse momento cada um(a) possuía motivadores específicos sobre a necessidade de se organizar enquanto coletivo. Kleber e Lili fizeram os cursos oferecidos pelo CEA-USP em anos diferentes e essa experiência trouxe mais bagagem e aparato teórico para que refletissem e se motivassem.

As informações sobre os criadores do coletivo são retiradas do portfólio criado por eles(as):

- **Juliano Angelin**, artista plástico/multimídia e arte-educador. Sua produção artística e seu trabalho pedagógico são fruto de anos de militâncias,

⁴³ <http://www.saopaulodiverso.org.br/estatisticas/#/layout/home> - acessado em 03/05/2020.

⁴⁴ Para melhor compreensão da estrutura sobre a qual foi sendo construída a periferia de São Paulo, ver CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.; SILVA, José Carlos Gomes da. **RAP na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. Campinas-SP: 1998.

pesquisas e reflexões, atuando tanto individualmente quanto em movimentos sociais. Formado em Cinema pela Escola Livre de Cinema e Vídeo de Santo André. Entre seus trabalhos artísticos estão as exposições individuais “Como a matéria que habita o Vácuo” no Cedeca Interlagos (2011) e a exposição “Negativo” no Centro Cultural da Juventude – CCJ, além alguns filmes no cenário do audiovisual independente, entre eles destacam-se o curta metragem “Dias de Verão não Deixam Rastros de Cinza” (2013) e o Videodocumentário “Malungo” (2013). Foi um dos criadores e integrante do Coletivo Radioativo, coletivo surgido em 2009, na Zona Sul de São Paulo, que realizou diversas ações relacionadas ao direito à comunicação e democratização dos meios de comunicação. Atualmente, além de atuar no Coletivo Malungo, também realiza oficinas de artes para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

- **Kléber Luiz Gonçalves da Silva**, historiador, educador social e produtor musical. Formado no curso de Licenciatura em História pela Universidade Bandeirantes; Estudou Educação e Movimentos Sociais (Atelier de Clio – Oficinas de História, 2010); América Latina (Extensão Universitária – FESP, 2011) e Cultura e História do Negro no Brasil (Centro de Estudos Africanos – FFLCH/USP, 2012). Foi um dos integrantes e fundadores do Espaço Cultural F.A.C.A – Foco de Atividades de Cultura Alternativa (2005-2009), onde atuava como gestor das atividades de arte e cultura realizadas no centro cultural, organizava a biblioteca e videoteca comunitária e desenvolvia atividades educativas na área de história da arte. Também foi um dos criadores e integrantes do Coletivo Radioativo, no qual, desenvolveu o projeto “Direito à História e à Memória Cultural”; atualmente é integrante do Coletivo “Malungo: não deixe sua cor passar em branco”; educador social na área de defesa dos direitos humanos e produtor musical e cultural no 1º Andar Studio & Produções.
- **Lilian Ferreira de Souza (Lili)**, historiadora, professora e produtora cultural; formada nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade de São Paulo – USP, 2007; mestra em Letras (área de concentração: Estudos Judaicos), 2014; realizou pesquisa de Iniciação Científica em Arte Africana, no Museu de Arqueologia e Etnologia – MAE/USP, 2017; ministrou em 2009 a palestra “Arte Africana: os Makondes

de Moçambique” na Semana de Consciência Negra do Núcleo de Consciência Negra da USP; participou como aluna dos cursos: “Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil” - CEA/USP – 2006, I Seminário Internacional para Educadores Brasileiros “Memória de la Shoá y los dilemas de su transmisión” promovido pela Escola Internacional para Estudo do Holocausto Yad Vashem em Jerusalém – Israel, 2010; foi uma das integrantes e idealizadora do Coletivo Radioativo, onde aplicou seus estudos de história oral no projeto “Direito à História e à Memória Cultural”; atualmente faz parte do Coletivo “Malungo: não deixe sua cor passar em branco”, é gestora do 1º Andar Studio & Produções e professora de História na rede pública municipal e estadual de São Paulo.

- **Avelino de Souza Neto (Regicida)**, graduação técnica em radialista; operador de câmera; dono da produtora “Do Morro Produções”; produtor audiovisual, com ênfase em materiais para a educação; músico; militante e ativista nas culturas Punk e Hip-Hop; organizador do “Espaço Cultural Do Morro”; atualmente faz parte do Coletivo “Malungo: não deixe sua cor passar em branco”.

Kleber, Lili e Juliano estavam desde 2011 com um trabalho no campo da música em um estúdio de produção e gravação. O fato de Lili e Kleber, que são casados, ter realizado o curso no CEA-USP trouxe alguns pontos para a reflexão, suas experiências pessoais como educadores(as) potencializaram a análise crítica sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003. A princípio foi pensada a utilização do espaço e recursos técnicos do estúdio para atividades voltadas às discussões étnico-raciais.

O curso de extensão “Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil” promovido pelo Centro de Estudos Africanos – CEA/USP do qual participaram, Lili no ano de 2007 e Kléber no ano de 2009 foi um modificador chave na forma com a qual estavam lidando com a Lei 10.639/03. Nesse curso tiveram contato com pesquisadores(as), teorias e práticas mais abrangentes. Aqui não será possível apresentar o cronograma e dados dos ministrantes, pois, no site do CEA constam registros a partir do ano de 2010.

Mais uma vez, o Centro de Estudos Africanos – CEA/FFLCH – USP se demonstra um local em que os acúmulos produzidos no campo prático e as estratégias pedagógicas criadas com uma bagagem bibliográfica não tão ampla, encontram subsídios teóricos que os auxiliam em uma sistematização.

Ao pensar a situação em que se encontrava a efetiva aplicação da Lei 10.639/2003, como os estudos africanos e afro-brasileiros estavam sendo tratados em meio ao racismo institucional nos espaços de formação formais e informais, os integrantes desse grupo que posteriormente se torna o Coletivo “Malungo: não deixe sua cor passar em branco”, observam com mais atenção suas práticas individuais, nelas fica nítida a presença de um resgate da cultura ancestral africana interligada às práticas pedagógicas atuais.

No ano de 2012 passam a se reunir para tentar sistematizar as práticas utilizadas em suas ações, que por vezes acreditavam ser espontâneas, mas que, já carregavam uma estrutura de enfrentamento e manutenção histórica. Nesse processo, começam as trocas entre si dessas experiências para objetivação de algo mais amplo no sentido de aplicação da Lei 10.639/2003. Por estarem a pouco menos de um ano, da comemoração dos dez anos da Lei (em 2013), concentram o foco em preparar algo para a comemoração dessa data. Em meados de outubro de 2012, as reuniões se fixam na produção de algo mais elaborado do ponto de vista material, mas, para isso, seria necessário recurso financeiro suficiente, dada à relevância/importância desta Lei. Nesse momento a ideia de um nome para o coletivo se torna, de forma orgânica, uma prioridade para as/os idealizadores.

O nome do coletivo surge de duas referências, uma, a música da banda Nação Zumbi⁴⁵, intitulada Malungo⁴⁶, essa letra fala de uma postura de resistência histórico-cultural tendo como ponto central o sujeito denominado “Malungo”. Pelo fato de os(as) integrantes do coletivo conhecer letra e a música, isso fez com que

⁴⁵A **Nação zumbi** nasceu do movimento manguebeat, na cidade de Recife, nos anos 1990, como banda do cantor Chico Science. Com a morte repentina de Science em 1997, a **Nação zumbi** seguiu o seu caminho. Um desafio nada fácil. Dá continuidade a um trabalho que tinha sido consagrado com dois álbuns produzidos com Chico Science. '*Da Lama ao Caos*', de 1994, e '*Afrociberdelia*', de 1996, são dois discos essenciais para a música pop brasileira dos anos 1990, mostrando como a música regional pode ser reinventada e atualizada. (<https://www.muzplay.net/musica/nacao-zumbi> - acessado em 17/03/2020).

⁴⁶ (1) Companheiro, camarada. (2) Nome com que os escravos africanos tratavam seus companheiros de infortúnio no navio negreiro. (LOPES, Nei. **Novo Dicionário Bantu do Brasil: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.)

pesquisassem a origem da palavra, a qual tem por significado mais amplo, aquela pessoa que está próxima, aquele(a) que caminha junto e divide experiências. A outra vem do livro do pesquisador Nelson Fernando Inocêncio da Silva, cujo título é “CONSCIENCIA NEGRA EM CARTAZ”, publicado em 2001 pela editora da Universidade de Brasília – UNB⁴⁷.

O quesito “cor” inserido nas pesquisas domiciliares feitas pelo IBGE/PNAD a partir de 1991 resulta da luta travada pelo Movimento Negro brasileiro. Esse quesito, que auxilia na identificação de demandas e contradições sociais é um fator emblemático na sociedade brasileira, pois, aqui foi criada uma falsa complementaridade “democracia racial” / “democracia social” (MOURA, 1988). No discurso da dessa “democracia racial” os direitos e deveres são equitativos, porém, quando observada a ascendência – especificamente negra – os papéis de direitos e deveres se mostram desiguais. Segundo MOURA (1988):

Como vemos, a identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos reificadores, usados pelos próprios não-brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma dolorosa e enganadora magia cromática na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador (MOURA, 1988, p. 64).

Nos anos finais do século XX ainda não havia dados estatísticos precisos sobre a caracterização da população brasileira no quesito “cor”, a falta desses dados ocasionou grandes problemas de análise social, acarretando dificuldades, entraves burocráticos na criação de políticas públicas direcionadas ao povo negro (PIZA e ROSEMBERG, 1998-99). No estudo feito por Edith Piza e Fúlvia Rosemberg “Cor nos Censos Brasileiros”, à época as autoras afirmam que:

Os estudos mais recentes sobre a cor da população brasileira têm suscitado algumas reflexões importantes, que se situam entre a chamada problemática do branqueamento e os esforços do movimento negro em realizar um resgate da identidade racial da parte da população brasileira expressa nos censos pelas cores preto e pardo (PIZA e ROSEMBERG, 1998-99, p. 130-131).

⁴⁷ Nesse livro, em que o autor interpreta códigos visuais resultantes das relações raciais e seus significados, aparece a imagem de um cartaz criado pelo IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, nesse cartaz as frases “Não deixe sua cor passar em branco” seguida de “Responda com bom c/senso”, fazem parte da propaganda para que os coletivos e organizações negras da época, assim como o restante da sociedade, respondessem o censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística do ano de 1991, apontando sua cor/etnia, pois até então, tal item era preenchido pelo agente pesquisador. O cartaz está em anexo.

O cartaz carregando as frases “Não deixe sua cor passar em branco”, “Responda com bom c/senso” fez parte de uma campanha encampada em prol de um registro mais real da caracterização étnico-racial do povo brasileiro para o recenseamento realizado em 1991. Esse dado torna-se de vital importância na luta por ações afirmativas, sendo esta uma das confirmações oficiais de demanda para essas ações.

A composição estabelecida para o nome do coletivo está na presença de uma palavra de cunho ancestral (Malungo), com um peso histórico e a afirmação imperativa (não deixe sua cor passar em branco) que demonstra o retorno à cultura africana e sua adaptação em território brasileiro. Isso ressalta a necessidade de se conhecer o passado, modificando o presente e trazendo novas possibilidades de futuro.

A partir da identificação de uma necessidade concreta, que era o material didático para formação sobre a referida Lei, os esforços do coletivo passam a se concentrar em: verificar quais os públicos alvos dessas formações; que tipo de materiais poderia ser mais efetivo para cada público; os recursos financeiros para o desenvolvimento desses materiais.

Diante dessas preocupações o coletivo pôde se direcionar da seguinte forma: o público alvo se apresentava em três eixos, o primeiro são os/as educadores(as)/professores(as) – para os/as formadores(as) foi pensado um material escrito no formato de livro; o segundo são os coletivos periféricos – para os coletivos foi pensado um material audiovisual, vídeo documentário; o terceiro são as crianças e jovens, tanto estudantes quanto frequentadores desses coletivos⁴⁸ - para as crianças e jovens foi pensado o Cd com músicas das temáticas africanas e afro-brasileiras.

Esse momento de análise e reflexão sobre ações concretas para debate, diálogo e formação sobre as possibilidades expansivas da Lei 10.639/03. A busca por recursos financeiros para execução do plano traçado refletiu na possibilidade de uso dos recursos públicos por meio de um edital chamado VAI.

⁴⁸ Os membros do coletivo apontaram os itens, a ordem estabelecida aqui foi feita para melhor compreensão.

O VAI - Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais trata-se de um programa que incentiva a produção cultural de jovens de baixa renda, com vistas a inserir e disseminar outros tipos de linguagens socioculturais. Abaixo, utilizo as informações retiradas do blog oficial do Programa VAI para melhor entendimento da elaboração do projeto feito pelo Coletivo Malungo:

O Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais - VAI, foi criado pela lei 13.540 e regulamentado pelo decreto 43.823/2003, com a finalidade de apoiar financeiramente, por meio de subsídio, atividades artístico-culturais, principalmente de jovens de baixa renda e de regiões do Município desprovidas de recursos e equipamentos culturais.

Objetivos

O VAI tem como principais intenções:

- estimular a criação, o acesso, a formação e a participação do pequeno produtor e criador no desenvolvimento cultural da cidade;
- promover a inclusão cultural;
- estimular dinâmicas culturais locais e a criação artística.

Linguagens

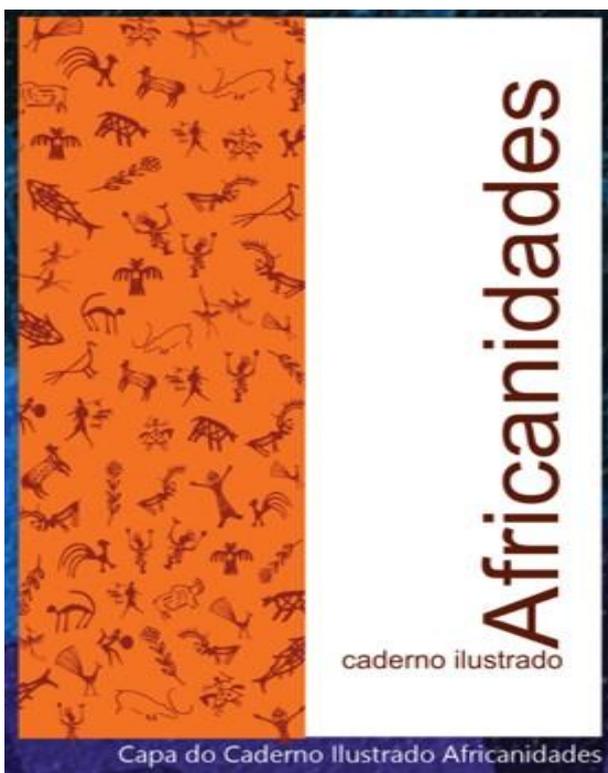
Uma das características do Programa é a diversidade de linguagens que abarca. Importante dizer que são raros os projetos em que há linguagens únicas, predominando a mescla de linguagens e intervenções. Há montagem, produção e apresentação de espetáculos e performances nas áreas de teatro, dança e música; há exibição e produção de vídeos e gravação de cds; oficinas ligadas às diversas linguagens artísticas, eventos culturais com manifestações de rua e em espaços fechados; há festivais, cultura indígena, cultura popular, capoeira, rádio, hip hop, produção e publicação de jornais, revistas e livros, saraus, contadores de histórias, biblioteca, videoteca, memória, formação de produtores culturais, cultura digital, desenho, entre outros.

(<http://programavai.blogspot.com/p/sobre-o-vai.html> - acessado 07/03/2020)

Ao serem aprovados no edital do Programa Vai, o coletivo conseguiu um recurso financeiro no valor de R\$35.000,00 repassado em três partes no processo de desenvolvimento dos materiais. Esse valor cobriu os custos de mão de obra e produção.

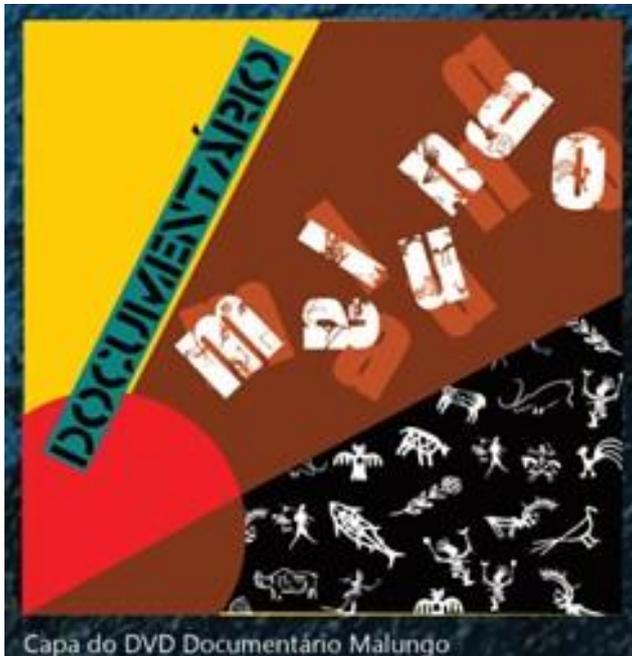
A proposta de criarem um kit multimídia para, assim, contribuir e incentivar o combate ao racismo e a desigualdade étnico-racial foi colocada em prática. Os materiais possuem conexão de conteúdo, ou seja, ao trabalhar um material, este remete ao conteúdo do outro. Abaixo faremos a descrição dos materiais produzidos utilizando as informações contidas no portfólio do coletivo:

- **CADERNO ILUSTRADO AFRICANIDADES:** este caderno foi criado no sentido de ser um material didático, sua difusão foi feita de modo impresso e virtual. Em seu conteúdo constam textos sobre a história africana e afro-brasileira, sugestões de atividades pedagógicas, indicações de filmes, assim como o release e letras das bandas que participam do “Cd Coletânea Malungo”. Este caderno é dividido em dez capítulos – 1. África ocidental e seus principais reinos; 2. Estados da floresta ocidental; 3. África oriental e os reinos da costa do oceano Índico; 4. África centro ocidental; 5. O tráfico atlântico e as dimensões da diáspora; 6. Conquistar a liberdade: resistir, rebelar, lutar; 7. Rebeliões; 8. Falar de história é um ato político; 9. Caminhos para a abolição; 10. Recursos didáticos: um livro, um disco, um filme e outras brisas...

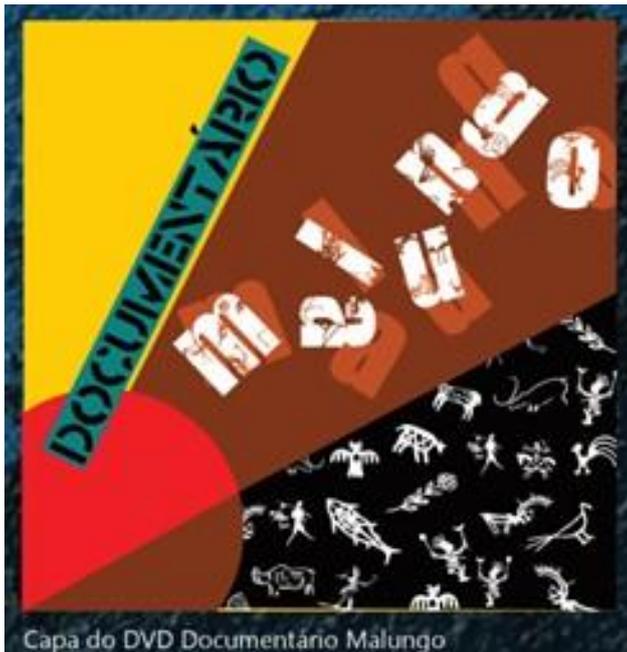


- **CD COLETÂNEA MALUNGO:** O Cd foi pensado na perspectiva de que a arte também é um instrumento pedagógico eficaz. O Cd é composto por treze músicas inéditas tendo a participação de seis grupos musicais, a abordagem de todas as letras é a temática étnico-racial. O critério de seleção foi principalmente a resposta dada à convocatória lançada pelo coletivo para grupos musicais da cidade de São Paulo, o conteúdo de suas letras e o

envolvimento desses grupos em ações de combate ao racismo. Os grupos que integram a coletânea são: Regicida e o Clã, Robsoul, Semblantes, Razalfaya, Casa Velha e Apologia Groove.



- **DOCUMENTÁRIO MALUNGO:** O documentário recebe o mesmo nome da coletânea musical, pois ele surge a partir das trocas e experiências vividas na produção do Cd. Esse documentário é composto por entrevistas, videoclipes e inserts, que proporcionam um olhar reflexivo e crítico para a dinâmica de luta antirracista, trazendo à tona o reconhecimento e a valorização das contribuições trazidas pelas tradições de matriz africana para o Brasil. Nele as temáticas abordadas englobam: produção artística, políticas públicas, educação, violência policial e movimentos sociais.



O pré-lançamento dos materiais aconteceu em sete de dezembro de dois mil e treze, no festival organizado em conjunto pelos coletivos “Malungo: não deixe sua cor passar em branco” e “Jingoma, – o coletivo atua com a promoção de expressões culturais e artísticas populares de origem afro-brasileira –, nesse festival se apresentaram os grupos com as músicas da coletânea Malungo, foi exibido o lançamento documentário Malungo e também o lançamento de outro documentário, o “TAMBOR: ecoa Grajaú”.

O ano de dois mil e quatorze foi o período de lançamento dos materiais produzidos em 2013. Foram pensadas ações cujo foco era evidenciar a temática étnico-racial para a ampliação do alcance desses materiais, tais ações não contaram com financiamento público ou privado, porém foram promovidas com o intuito de propagar a reflexão crítica.

Abaixo serão descritas algumas ações desenvolvidas pelo coletivo “Malungo: não deixe sua cor passar em branco”:

- No dia 26 de abril realizaram o lançamento do Caderno Ilustrado, esse lançamento ocorreu no espaço cedido pelo 1º Andar Studio & Produções, no qual também foram feitas as gravações da coletânea. Para esta cerimônia foi convidada a cantora Luana Andrade e o cantor Robsoul, eles declamaram poesias e cantaram.

- No dia 25 de abril realizaram a estreia oficial do documentário Malungo. Esta atividade se deu dentro do Espaço Cultural Humbalada – sede da Cia Humbalada de Teatro –, após a exibição houve um momento de troca, onde todos puderam dialogar sobre a luta antirracista e o papel dos educadores no ambiente escolar/pedagógico.

A partir da produção dos materiais o coletivo passou a produzir um Plano Político Pedagógico, intitulado “Por uma Pedagogia Antirracista”, tendo como foco a realização de ações formativas, como palestras e oficinas, subsidiando o empoderamento dos(as) educadores(as) para combater o racismo e valorizar as culturas africanas e afro-brasileiras. Uma grande concentração dessas ações se deu pelos convites recebidos por ONG’s – Organizações Não Governamentais – com trabalhos no campo da defesa e promoção dos Direitos Humanos.

Vamos destacar algumas das atividades desenvolvidas:

- Formação no CDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – Interlagos: palestra “O Negro no Brasil e os Dilemas Para a Construção de Uma Pedagogia Antirracista”, aqui o curta “Malungo” foi o disparador.
- Formação no SASF – Serviço de Assistência Social à Família – Jd. São Bernardo: debate formativo com a exibição do documentário “Malungo”.
- Formação no MSE Grajaú (ONG CAFRACI): formação com os/as educadores(as) da ONG com o tema “Violência e Desigualdade: Heranças de um Brasil Escravocrata”, por conta dos(as) educadores(as) promoverem um trabalho com jovens em medida sócio-educativa, a formação aconteceu em três encontros focados em compreender os aspectos do racismo institucional e suas influências no cotidiano desses jovens na sociedade e na ONG, o empoderamento e valorização das populações e culturas africanas e afro-brasileiras.
- Seminário Étnico-Racial Regional da rede Municipal de Ensino: essa ação foi desenvolvida a convite dos(as) professores(as) do Grupo de Trabalho Étnico-Racial da Diretoria Regional de Ensino Capela do

Socorro, o tema abordado foi a “Cultura Periférica como Luta e Resistência”.

Sendo novamente contemplado pelo financiamento do Programa VAI no ano de 2014, no segundo semestre, o coletivo passou a desenvolver novas ações, entre elas estão:

- Cinema de Luta (junho): a atividade aconteceu na Associação de Moradores do Recanto Cocaia, tendo a exibição do documentário “Malungo” como disparador para trocas de experiências e debate.
- FESTIVAL MALUNGO – “Por uma Pedagogia Antirracista” (julho): nessa atividade houve roda de debate com os convidados Robsoul (rapper e pedagogo), Paulo Rudo (professor de história da rede pública), Gabriela e Leandro (Núcleo Negro UNIFESP Guarulhos). As apresentações musicais foram feitas por Art Flow, Robsoul, Regicida e o Clã e Mano Réu.
- Cinema de Luta – “Música Como Forma de Combate ao Racismo” (agosto): a ação foi desenvolvida com a exibição do documentário “Malungo” e uma seleção de vídeos-clipe com a temática étnico-racial e debate.
- Cinema de Luta – Documentários “Malungo” e “Sangoma” (setembro): nessa atividade, desenvolvida no Ateliê DAKI, espaço organizado e mantido por artistas da região, foram exibidos os documentários “Malungo” e “Sangoma” – essa produção tem como eixo a saúde da mulher negra, feito pela Capulanas Cia de Arte Negra –, para reflexão em torno das produções artísticas independentes feitas por coletivos ou indivíduos negros(as).

A partir do desenvolvimento demonstrado na construção de um projeto pedagógico estruturado em uma metodologia criada em diálogo com seus interlocutores, o coletivo “Malungo: não deixe sua cor passar em branco” reforça a necessidade de valorização, resistência e formação direcionada – inclusive geograficamente – à população afro-brasileira nas suas mais diversas vertentes. Além desse importante propósito, suas formações se deram – e ainda se dão – em espaços onde há uma pluralidade étnica e isso expande seu campo de abrangência.

Faremos a análise mais detalhada dos processos formativos desenvolvidos pelos dois coletivos, mas é preciso antecipar que tais processos acontecem no campo da resistência política e enfrentamento direto ao racismo institucional emaranhado no campo sócio-educacional.

CAPÍTULO 3: OS CURSOS DE EXTENSÃO NUMA PERSPECTIVA ATUANTE E MODIFICADORA.

A formação continuada dos profissionais relacionados à educação, quando utilizamos uma lente mais abrangente, nos coloca de frente com posições que devemos pontuar e, acima de tudo, compreender para acessar uma postura crítica-analítica. Então falaremos sobre a intersecção das formações oferecidas pelo CEA/USP – Centro de Estudos Africanos –, sua presença modificadora de embasamento e empoderamento, que deu vazão aos Coletivos “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco” em relação a sua capacidade formativa.

Na busca por uma concepção de mundo mais próxima de sua realidade, parte da população afro-brasileira acessa um lugar de reconhecer-se enquanto tal procura e em sua maioria, o resgate dos laços e práticas herdadas das culturas de matriz africana. Esse reconhecimento muitas vezes não se dá de forma tranquila ou amena, pois, ao negro(a) que se dispõe rever-se em meio à sociedade brasileira enfrenta percalços que, por várias vezes lhe passou despercebido ou não foi objeto de reflexão. Esse processo de descolonização do ato reflexivo e de sua mentalidade torna doloroso o desacorrentar-se dos padrões estereotipados pelo racismo.

Os procedimentos ou situações que produzem esse rompimento com o querer embranquecerem-se podem ser diversos, mas há ligações na esfera do sentimento, transmutado para ações afirmativas. Ao que se percebe, não há possibilidade de negociação após se olhar no espelho e se enxergar como aquele(a) que não está no perfil social de aceitação. O ato de libertar-se vem carregado por uma enérgica sensação de violência sofrida, essa sensação produz também uma reação contrária de igual potência. Ela faz com que o indivíduo negro, que agora se reconhece, queira acabar com seu algoz, no caso brasileiro, muitas vezes não há uma personificação desse mal feitor, a perversidade sofrida pela população afro-brasileira é, como dissemos em páginas anteriores, uma condição social camuflada por padrões de branquitude que expurgam e violentam a população negra.

Para FANON (1968),

Libertação nacional, renascimento nacional, restituição da nação ao povo, Commonwealth, quaisquer que sejam às rubricas utilizadas ou as novas

fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento. Em qualquer nível que a estudemos - encontros interindividuais, denominações novas dos clubes esportivos, composição humana das cocktails-parties, da polícia, dos conselhos administrativos dos bancos nacionais ou privados - a descolonização é simplesmente a substituição de uma "espécie" de homens por outra "espécie" de homens (FANON, 1968, p. 25.).

Aqui fazemos uma análise – contidas as devidas proporções em relação ao contexto vivido por FANON na escrita de “Os Condenados da Terra” –, de como esses revides são postos para o campo da formação continuada no Brasil. De acordo com o que apresentamos acima, os coletivos utilizam das formações como ferramenta de combate, não a um ser físico “branco”, mas a uma sistematização social que é embranquecida. Essa sociedade tenta, a todo o momento, apagar o lastro enriquecedor fornecido pelas contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras.

Quando um grupo de pessoas se aproxima por estarem se reconhecendo como iguais em um contexto de exploração e dominação, passam a trocar experiências de vida e começam a rechaçar aquilo que não se parece e não apresenta ligação consigo, essas pessoas começam a reverter a lógica do sistema vigente, isso desorganiza aquela que parecia ser uma estrutura sistematizada e extremamente consistente. Nas palavras de Paulo Freire,

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Os coletivos deslocam o eixo estruturante invertendo o polo, não se transformando no opressor dos que o oprimiram, mas, colocando à prova de forma teórica e prática, tencionando a tal ponto o sistema educacional a uma reflexão, que abrem rompimentos, impossibilitando a reforma e dando suporte a uma modificação radical. Nas palavras de FANON,

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz

discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo (FANON, 1968, p. 26.).

A desconstrução do ver-se como uma representação criada pelo imaginário do racismo institucional em meio ao processo educacional se dá, principalmente, no momento em que os rótulos sociais são retirados, não por aqueles(as) que os criaram para o outro, mas por aqueles(as) aos quais tais rótulos foram atribuídos. Eles(as) não se reconhecem mais dessa forma, se indignam percebendo sua desumanização, pois “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 1987, p. 17). Distanciar-se do “outro” implica perceber que,

A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação – ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono – foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que “os” conhece. É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial (FANON, 1968, p. 26.).

Quando pensamos em ações radicais, temos a ligeira impressão de que, só podemos considerá-las dessa maneira se houver um ato de magnitude a olhos nus. No que se refere à descolonização do ser afro-brasileiro, existe radicalismo em suas ações de rompimento, uma vez que essa pessoa esteve por toda a sua vida imersa em uma poça de areia movediça (o racismo ao qual a sociedade vive e reproduz). Sair e se colocar para fora a ponto de observar, para, além disso, se disporem a desafogar outros(as) torna essa uma atividade radical. Já que,

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história (FANON, 1968, p. 26.).

Para estabelecer uma análise sobre a importância da formação continuada – aqui consideramos os cursos de extensão citados acima –, temos que compreender o quanto se faz necessário uma gama de cursos que podem formar ou complementar uma formação feita de modo insuficiente. Uma preparação mais qualitativa que dialogue com as realidades encontradas no campo prático do ensino é fundamental, pois, a inadequação das formações ofertadas por grande parte dos espaços de graduação como faculdades e universidades traz consequências graves. Essa defasagem formativa se reflete no ambiente escolar, pois,

Essa falta de preparo compromete, sem dúvida, o trabalho de formação humana pelo qual os/as educadores/as são responsáveis. A presença e a representação positiva das diferenças nos diversos espaços e setores sociais ainda são um direito a ser efetivado no Brasil, apesar de esse ter como característica principal o fato de ser uma sociedade pluriétnica e multirracial (GOMES e OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Muitas vezes os profissionais da educação que se demonstram mais aptos e comprometidos a trabalhar as diversidades em sala de aula, têm como base situações que partem de suas experiências pessoais propriamente ditas, aparentemente mais, do que pelo viés acadêmico de sua formação. As autoras, Nilma Lino Gomes e Fernanda Silva de Oliveira, em seu artigo intitulado “Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes” (2010), nos apresentam informações relevantes da pesquisa feita por elas com professores(as) de escolas públicas de Belo Horizonte – MG.

Mas em que momentos em que espaços educativos formais os professores entrevistados construíram esse perfil profissional mais aberto à diversidade étnico-racial? Lamentavelmente, essa postura não foi construída nos processos de formação inicial (ensino superior) pelos quais passaram. Ela teve origem nas mais diversas experiências e vivências pessoais, políticas e profissionais, tais como: a relação familiar, a orientação religiosa de membros da família, a experiência de "ser considerado diferente" e de "se ver diferente" na escola e na sociedade, a tomada de posição diante do preconceito racial vivido pelos filhos, o contato político com a militância negra, a participação em seminários e palestras e processos de formação continuada, após se tornarem professores/as da rede pública de ensino (GOMES e OLIVEIRA, 2010, p. 66).

De fato a interlocução/intersecção entre os espaços formativos institucionais e não institucionais compõem um tecido educacional relacionado à aplicabilidade da Lei 10.639/2003, uma vez que se suprem e se aproximam. As autoras ainda nos afirmam que,

Ao analisar as respostas dos docentes, podemos concluir que os percursos biográficos pesaram mais do que os escolares no seu processo de educação para a diversidade, mesmo que às vezes esse aprendizado tenha sido realizado de forma muito dura (GOMES e OLIVEIRA, 2010, p. 68).

A postura combativa do Movimento Negro Brasileiro até o momento da assinatura da Lei 10.639/03 expõe uma face do ensino que, durante muito tempo escondeu e camuflou a importância da representatividade positiva para a população afro-brasileira,

Nesse sentido, o Movimento Negro e demais adeptos da luta antirracista passaram a intervir no Estado e na legislação educacional, incorporando o trato pedagógico da questão racial como um direito do aluno e um dever da escola. Essa intervenção tem encontrado parcerias importantes e um dos seus resultados foi a aprovação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [Brasil, 2009] (GOMES e OLIVEIRA, 2010, p. 70).

É partindo dessa reflexão que chamamos a atenção para a relevância dos cursos de extensão promovidos pelo Centro de Estudos Africanos – CEA/USP. O CEA está completando cinquenta e cinco anos de criação e cinquenta e um anos de funcionamento. Foi criado em 1965, porém somente obteve a autorização de funcionamento em 1969, hoje é um “Centro Interdepartamental/Intraunidade da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo” – FFLCH, tendo funcionamento nas dependências desse setor. Segundo a descrição contida no site oficial da FFLCH/USP:

O **CEA** tem por finalidades principais: difundir a realidade africana através de cursos, conferências, encontros e publicações; promover e incentivar, no âmbito da Universidade de São Paulo, o estudo, a pesquisa e a especialização sobre as sociedades africanas e suas problemáticas, desdobramentos e influência manifestadas no continente africano e fora dele; favorecer, organizar, orientar e promover o desenvolvimento de especialistas; incentivar a publicação de trabalhos científicos, didáticos e informativos concernentes ao seu campo de atividades; manter e incentivar intercâmbios e relações científicas, acadêmicas, culturais e artísticas com instituições congêneres ou relacionadas com os objetivos do Centro, nacionais ou estrangeiros; prestar serviços especializados de assessoria e de extensão à comunidade; apoiar os órgãos públicos, através da pesquisa, assessoria e difusão de conhecimentos, no sentido de que levem em conta os aspectos da realidade africana estudados pelos pesquisadores do CEA; manter biblioteca, documentação e dados especializados. (<http://cea.fflch.usp.br/> - acessado em 31/03/2020)

O desenvolvimento de seus cursos de extensão universitária é ofertado há aproximadamente vinte anos, nesse percurso, as experiências possibilitadas pelo CEA têm dado vazão a formações críticas e reflexões, que condizem com a realidade prática de ensino/aprendizagem das pessoas que procuram esses cursos. Foi principalmente após terem a experiência dos cursos de extensão do CEA, que os coletivos aqui analisados passaram a elaborar melhorias e sistematizações para as ações formativas que já desenvolviam.

É importante lembrar que esses coletivos passaram pela experiência dos cursos com crivo crítico. Porque, mesmo acessando o espaço acadêmico de formação continuada, não deixaram de olhar para o lugar de onde são filhos, ou, em outras palavras, se mantiveram em uma perspectiva *SANKOFA*, em que, caminham para o futuro, olhando para o passado e com os pés no presente.

Com a nossa pesquisa conseguimos perceber que a ação efetiva desse centro de estudos se aproxima das concepções teóricas de Boaventura de Sousa Santos⁴⁹, expostas em seu livro “A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”. O autor problematiza de modo contundente a atuação dos cursos de extensão universitária na atualidade, para ele, esses espaços formativos podem estar em risco diante da dinâmica do “capitalismo global”, que “(...) pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço...”(SANTOS, 2010, p. 73).

O CEA se apresenta como um espaço de formação abrangente e plural, no qual os sujeitos sociais podem se conectar, acessando pesquisas e pensamentos de intelectuais negros(as) e não negros(as), que possuem produções relevantes sobre a cultura africana e afro-brasileira. Nos cursos os professores(as) ministrantes das aulas, em sua totalidade, especialistas (mestres/as e doutores/as) conseguem proporcionar reflexões sobre as práticas em várias áreas do conhecimento. Esse é um fator de extrema relevância, pois, seu formato dinâmico traz à tona discussões em torno de assuntos muitas vezes abafados, ou mesmo, silenciados nos espaços educacionais, onde trabalham os alunos do curso.

Na visão de SANTOS,

A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado (SANTOS, 2010, p. 73).

De uma forma mais direta, as trocas e diálogos fazem modificações na mentalidade dos negros(as) e não negros(as) que cursam as extensões. Ao primeiro grupo, o impacto vai de encontro a compreensões de mundo, modos de pensar e agir, que por vezes são reproduzidos em meio à dinâmica racista da sociedade brasileira, aos quais não tomam uma postura combativa por falta de embasamento ou desconhecimento. Ao segundo grupo, o impacto se dá em reconhecer a gama de privilégios proporcionados a eles(as) por essa sociedade, as condições com que produzem e reproduzem os racismos naturalizados, fazendo com que estas pessoas não se sensibilizem. Esse choque de realidade produz reflexões nas ações e mudanças nas práticas. Então, “Para que a extensão cumpra este papel é preciso

⁴⁹ Boaventura de Sousa Santos é sociólogo, professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e diretor do Centro de Estudos Sociais.

evitar que ela seja orientada para actividades rentáveis com intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários” (SANTOS, 2010, p. 74).

Por vezes, essas trocas e diálogos não alcançam uma profundidade tão significativa quanto deveriam, na medida em que o espaço universitário, ou, o espaço acadêmico de forma mais ampla, não se mostra acolhedor a ponto de os participantes provenientes das periferias se expressarem livremente. É o limite social imposto pelo racismo que boicota e limita a potencialidade de um espaço importante como o CEA.

O combate ao racismo estrutural presente nos cursos ofertados pelo CEA, se apresenta também em relação ao acesso do público-alvo. Esses cursos têm custos que não são cobertos pela Universidade, o que obriga de forma inevitável, a cobrança de uma taxa de inscrição, porém, os valores são variáveis de acordo com o nicho. Há bolsas integrais e parciais para a população afro-brasileira e indígena, bem como o valor da taxa de inscrição para professores(as) de escolas públicas é a metade do total. Tais variáveis nos mostram que esse Centro de Estudos cumpre, da forma como é possível, uma ação de resistência e enfrentamento ao que SANTOS (2010) chamou de “capitalismo global”.

Se o CEA não desenvolvesse essas, que, podemos chamar de ações afirmativas, muito provavelmente estaríamos, “...perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública” (SANTOS, 2010, p. 74). Sendo assim,

Para evitar isso, as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (SANTOS, 2010, p. 74).

Enquanto espaço de formação para formadores, ou extensão/formação continuada, o Centro de Estudos Africanos demonstra uma potencialidade efetiva, talvez ainda não reconhecida. Devido à análise produzida aqui, o que emerge para nós é a ligação existente entre o CEA e os coletivos BAOBÁ e MALUNGO. Os três formam um triângulo formativo de resistência antirracista na educação, pois, através de um (CEA), os outros (BAOBÁ e MALUNGO) levam a formação teórico-prática às pessoas que tem interesse e a partir daí constroem modificações reais.

Para os coletivos, não foi somente fazer a reprodução dos cursos desenvolvidos no ambiente universitário, mas para, além disso, eles objetivaram sanar problemas que o próprio CEA não deu conta de superar. Um exemplo é o fato de que, com todas as possibilidades de acesso financeiro que o CEA proporciona a seu público-alvo, ainda há restrições de ordem prática. Os professores(as) que por vezes tem vontade de participar não conseguem, pois, seu horário de trabalho é o mesmo dos cursos, que se dão durante a semana. Outro fator deve-se a distância e dificuldade de acesso via transporte público. A Cidade Universitária não é um lugar de fácil acesso, principalmente às pessoas que moram nos extremos, nas periferias.

Quando inspirados pela necessidade e busca por mais conhecimentos, os coletivos, ou a maioria de seus integrantes, vão até a Universidade de São Paulo e retornam, não somente com um aparato teórico mais elaborado, mas com a vontade de que outras pessoas como eles também tenham essa possibilidade. Tendo em vista o desdobramento de um empoderamento crítico, com olhar sensato às dificuldades de seus pares, os coletivos não se sentem superiores por conseguirem acesso à outra gama de conhecimentos, pelo contrário, querem que esses conhecimentos cheguem onde o racismo concentrou geograficamente a grande maioria dos(as) afro-brasileiros(as). Fazemos aqui uma analogia à mitologia africana, Iemanjá que é a Deusa detentora das águas dos mares, se refaz no ciclo da água, onde sobe às nuvens num formato quase imperceptível, vaporizada. Quando retorna ao mar em forma de chuva, essa que não passa despercebida, pois cada gota está ligada, uma a outra voltando ao lugar de origem. Nesse caminho faz crescer o alimento, ao mesmo tempo em que derruba o que for necessário à sua jornada e permanência.

Os coletivos que estão participando dessa análise reforçam o que acabamos de dizer. Nas vivências de seus membros reside essa ancestralidade primeira, aquela que mesmo tendo passado despercebidos, “vaporizados” pela universidade, retornam à sua comunidade de forma consistente e visível, sua vontade de mudar os processos sociais rompe as barreiras impostas à sua retomada de consciência. Nesse retorno, já não voltam sós, se unem de diversas formas e reconstróem laços que pareciam estar perdidos.

E dessa forma, processam e produzem o que SANTOS (2010) nomeia como “pesquisa-ação”, em suas palavras,

A pesquisa-acção consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não tem poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS, 2010, p. 74-75).

Olhando para o CEA, para os coletivos e suas ações, vemos que eles produzem e disseminam o ato de “pesquisa-ação”, porque, eles estão pautados em necessidades sociais, às quais poderão se reduzir ou sanar a partir de sua ação científica. O BAOBÁ: fortificando as raízes e o MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco agem na base da sociedade, onde se localizam os(as) mais afetados(as) pela estruturação racista da sociedade brasileira.

As ações formativas desses coletivos não se encerram em si mesmas, elas vão a campo, pois, além de executarem seus cursos organizados por seus integrantes, estabelecem conexões com espaços e instituições de áreas diversas como a saúde, serviço social, psicologia, entre outros. Seus formatos são pensados de modo a agregar pessoas e possibilitar a ampliação de seus aparatos teórico-práticos, ambos os coletivos não estabelecem critérios excludentes em suas formações, qualquer pessoa que tenha interesse pode se inscrever e participar dos cursos.

O que esses coletivos fazem é uma resignificação dos conhecimentos acadêmicos e um rompimento com padrões que não possuem ligação significativa com seus interlocutores. Então, “Também aqui, como em geral, a luta contra esta funcionalização só é possível através da construção de uma alternativa que marque socialmente a utilidade social da universidade, mas formule essa utilidade de modo contra-hegemônico” (SANTOS 2010, p. 75).

Quando as formações ofertadas por BAOBÁ e MALUNGO saem do espaço acadêmico e vão para a periferia, ou seja, transgridem os muros da universidade, estão deixando nítido que a capacidade intelectual de seus membros é potente, tanto quanto qualquer outra. São tanto ou mais valiosas quanto aquelas construídas como “verdadeiras” na universidade. Essa prática se torna mais acolhedora, faz com

que a equidade seja algo mais tangível do ponto de vista das trocas e problematizações de fatores educacionais. Com isso, os silenciamentos sociais reduzem drasticamente, quando não, passam a ser nulos, possibilitando um aprofundamento mais qualificativo se comparado ao ambiente da universidade.

Bell Hooks nos diz que,

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (Hooks, 2013, p. 35).

Sobre o que a autora nos revela a respeito do que chama de “pedagogia engajada”, ou seja, uma pedagogia que leva em consideração o ser de forma integrada, os coletivos colocam à mostra sua forma de existência comunitária, partilham suas vivências e experiências de sucesso e de embate. Eles não se distanciam, ao contrário, essa postura traz uma ligação real, prática que, ao mesmo tempo em que confronta a teoria eurocêntrica, se aproxima e faz uso de teorias pensadas sob a ótica de matriz africana. Consideramos essa possibilidade extremamente produtiva porque, esse é um processo de ressignificação de si e do outro. Para Hooks,

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas profissionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito. (Hooks, 2013, p. 35-36)

Com essas ações o CEA-USP e os coletivos fazem um enfrentamento direto ao sistema sócio-educacional estabelecido, por sua postura e posicionamento contrários aos que são disseminados na quase totalidade. Muitas vezes eles são onerados por sua posição. Agir de forma diferente ao que é imposto também se configura em risco, porque,

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (Hooks, 2013, p. 36)

3.1 “BAOBÁ: Fortificando as raízes” e “MALUNGO: Não deixe sua cor passar em branco”: Enfrentamentos à moda bandoleira-valandi.

A postura combativa dos coletivos “BAOBÁ: Fortificando as raízes” e “MALUNGO: Não deixe sua cor passar em branco” frente ao racismo institucional e suas formulações os colocam fora do eixo dominante, sua existência por si só, opera como resistência ativa. Sua significância está na capacidade de compreensão, articulação e modificação efetivadas no contato direto com outros(as) que compartilham de experiências similares.

Não se trata de valorizar o sofrimento como subterfúgio e justificativa. Para esses coletivos os sofrimentos e condições desumanas impostas socialmente se transformam em combustível, em que a explosão transcende o espaço geográfico onde se localizam. Eles se refazem e se recompõem na medida em que avançam no meio acadêmico, conscientes das violências às quais são submetidos, levam seus corpos e formas de lidar com o mundo para dentro das universidades causando grandes desgastes e incômodos, pois, desestabilizam as zonas de conforto da “branquitude eurocêntrica”.

Essa presença não é alheia ou aleatória, ela se faz com propósito, ou seja, não há uma confusão entre quem são, o que querem e o que fazem. Os coletivos são formados por pessoas que compartilham experiências singulares. De forma mais conexa, compartilham um período histórico dentro de um espaço geográfico próximo do ponto de vista do alcance e formato do racismo institucional.

Os integrantes vivenciaram as décadas de 1990 à 2010, cada qual a seu modo, na dinâmica periférica da Zona Sul de São Paulo. Nesse período, os extremos onde residem essas pessoas foram considerados pelos dados estatísticos nacionais e internacionais (IBGE e ONU), estando entre os lugares mais violentos do mundo, locais de população majoritariamente negra – sabemos não ser essa uma coincidência.

Essa informação é importante, porque, denota o ponto geracional aqui inserido. Todos os membros dos dois coletivos vivenciaram sua adolescência e juventude no mesmo momento histórico, sua movimentação se desenvolve neste

cenário, dessa forma eles(as) vão lidar com o racismo de um modo característico, não padronizado, mesmo porque, o racismo brasileiro se apresenta multifacetado.

Esses autores e autoras sociais antirracistas apresentam estratégias de agrupamento e ação diferentes daquelas utilizadas pelos(as) que os/as antecederam. Não vamos nos aprofundar na questão geracional, mas, precisamos deixar nítido que há uma perspectiva analítica por este viés, dada a sua relevância. Os fatos vividos pelos(as) militantes mais experientes do Movimento Negro brasileiro dão base para os/as mais jovens, estes, se apropriam dessas vivências e se reformulam em seu contexto histórico-temporal. Na visão de SIRINELLI (2006),

Ninguém contesta hoje a fecundidade do uso da geração em história. Ela é incontestavelmente uma estrutura que a análise histórica deve levar em consideração, o que, diga-se de passagem, contribui – se é que isso é preciso – para reabilitar o acontecimento. Em vez de ser apenas a espuma de uma vaga formada pelas estruturas sócio-econômicas, este também pode ser gerador de estruturas: por exemplo, as gerações criadas ou modeladas por um acontecimento inaugurador (SIRINELLI, 2006, p. 137).

Para nós o “acontecimento inaugurador” remete ao tratamento dado ao povo negro, à história e cultura africana e afro-brasileira, a partir do século XIV. No horizonte ao qual vislumbram esses coletivos, existem pontos que não se alteraram com o passar dos anos, neles estão, a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e a alteração de padrões paradigmáticos racializados onde a população negra deixe de ser o estereótipo do que não é bom/belo. Porque na visão dominante,

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, usemos confessá-lo, o inimigo dos valores (FANON, 1968, p.31).

Da mesma forma, existem também lugares específicos dos quais reivindicam no momento atual, como por exemplo, o acesso às universidades públicas nas graduações e pós-graduações, mercado de produtos afro, maior inserção da população negra em cargos de níveis mais altos (sejam públicos ou privados), políticas públicas de combate ao extermínio de jovens negros(as), etc. Não que essas preocupações não estivessem inseridas nas lutas anteriores, mas hoje, são

trazidas de modo mais contundente devido aos avanços propiciados pela resistência dos mais velhos.

Ainda segundo SIRINELLI (2006), não podemos padronizar grupos utilizando o fator geracional. Como historiadores, podemos com ele, melhorar nossa análise se esse for um instrumento do qual fazemos bom uso. Então,

Por um lado, seguramente a geração-padrão não existe: em nenhum caso podemos distinguir nela uma estrutura cronologicamente invariável, que transcende as épocas e os países. Por outro, e sem que haja contradição com a primeira observação, a geração é seguramente uma peça essencial, da "engrenagem do tempo", mas cuja importância pode variar conforme os setores estudados e os períodos abordados (SIRINELLI, 2006, p. 137).

Os coletivos BAOBÁ e MALUNGO se apresentam de uma forma "afrontosa" no meio educacional, pois, trazem em suas práticas pedagógicas elementos que se distanciam de uma generalização/padronização, não cabendo assim, uma rotulação estanque às suas iniciativas. Isso se caracteriza de modo identitário, ou seja, ao olharmos para ambos os coletivos e suas formações é nítida a solidificação de posturas de resistência. Essas posturas derivam do Movimento Negro e suas ações. Como nos posiciona GOMES (2017),

O movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2017, p. 21).

BARBOSA (1994, p. 12) problematiza o formato identitário do Movimento Negro brasileiro à época, pois, segundo ele, essa movimentação de resistência dos agrupamentos negros sempre existiu e foi rechaçada pelos sistemas dominantes. O autor expõe a dúvida do por que, somente nesse momento o Movimento Negro recebeu lugar na mídia e nas reflexões dos sistemas dominantes. A seu ver, afirma que para isso ter acontecido o Movimento Negro teve destruída sua potencialidade de resistência, tão exaltada anteriormente (BARBOSA, 1994, p. 12), segundo ele,

Agora ele é retomado a partir dos pontos-de-vista dos "brancos", dos ocidentais, e por isso se torna passível de manipulação dos partidos políticos da superestrutura "branca", da "cultura ocidental", em contraposição à "cultura negra no Brasil" (BARBOSA, 1994, p. 12).

Na análise aqui estabelecida, percebemos BAOBÁ e MALUNGO numa dinâmica diferente da apresentada acima pelo autor. Esses coletivos não se colocam em reconhecimento partindo das denominações embranquecidas, eles ao

contrário, se autoafirmam por perspectivas de matriz africana. BARBOSA (1994) nos apresenta dois conceitos que polarizam os tipos de posicionamento e postura,

Expressando-nos em ronga, uma das línguas de Moçambique, vamos ver que o MN de hoje é um movimento *chilungo*, um movimento à européia, em contraposição ao que existiu antes, que era um MN *valandí*, isto é, de negros para negros (BARBOSA, 1994, p. 12).

A construção do ser negro(a) no Brasil procede a partir do momento em que as populações africanas são trazidas para cá. No período colonial a visão de Brasil, essas populações negras e suas culturas se fundem, porque, devido ao modo como foram separadas e transportadas, as pessoas escravizadas não puderam se afirmar a partir de sua origem, tiveram que mesclar suas culturas em nome de sua sobrevivência (BARBOSA, 1994, p. 12).

Este negro chegado ao Brasil não se afirmou como *Ovambo*, como *Cabinda*, como *Nagô* ou como *Macua*; e sim teve, na maioria das situações, uma nova inserção: ele foi membro de uma nova comunidade, a Comunidade Negra dos Despossuídos, a comunidade dos escravizados, que não se construiu por opção, mas por pressão exterior, por violência exterior, fundindo características e preocupações totalmente diferentes; fundindo modos de ver que não deveriam andar juntos e, conseqüentemente, como cultura, produzindo uma superestrutura "milhares de anos à frente" da experiência particular de cada negro (BARBOSA, 1994, p. 13).

Com essa afirmação podemos verificar que, "A identidade assim forjada é nitidamente uma identidade revolucionária, uma identidade negra de novo tipo, um salto sobre o futuro" (BARBOSA, 1994, p. 13). Então, conseqüentemente essa postura afirmativa de embate historicamente construída é o lastro identitário de BAOBÁ: fortificando as raízes e MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco.

A existência desses dois coletivos se apresenta como uma configuração "*valandí*", pois, sua projeção social traz desdobramentos da postura revolucionária do Movimento Negro brasileiro.

Desmanchar o mundo colonial não significa que depois da abolição das fronteiras se vão abrir vias de passagem entre as duas zonas. Destruir o mundo colonial é, nem mais nem menos, abolir uma zona, enterrá-la profundamente no solo ou expulsá-la do território (FANON, 1968, p. 30).

A retomada de consciência, a ressignificação do papel social dos negros(a) na atualidade e a preocupação com a condição histórica de seus pares, direcionam BAOBÁ e MALUNGO às posturas emancipatórias.

No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2017, p. 21).

Dadas às relações sociais e condições educacionais por eles desconstruídas no processo formativo, fomentam firmemente a capacitação de outros(as) negros(as). São intelectuais periféricos atuando de forma prática, não há por parte dos coletivos um distanciamento que os faça desqualificar aqueles(as) que estão em processo de compreensão de sua identidade enquanto negros(as) brasileiros(as), tendo em vista essa ação de reumanização,

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2017, p. 21).

Essa tenacidade reflete a necessidade de (re)conhecer-se conscientemente, retomar o vínculo com si e com sua história, logo,

É claro que a identidade negra no Brasil é, portanto, tão autêntica como qualquer identidade negra na própria África: Cotsa, Zulu, Caduna, Bolewa ect. "Afro-brasileiro" é o ocidental que assim nos chama. O negro no Brasil é uma entidade própria e implica, pois, numa identidade própria (BARBOSA, 1994, p. 13).

Dada à realidade social e geográfica em que se localizam os coletivos, o afastamento estabelecido entre seus membros e a universidade, distanciamento esse aplicado pelo racismo, não só fisicamente, mas de forma psicológica, agindo de modo a desqualificá-los intelectualmente. Isso os reabilitou num estado crítico para o enfrentamento combativo, nesse processo se consolidam como intelectuais, pois suas reflexões teóricas afloram de suas vivências práticas. E por esse motivo,

Entende-se, pois, a identidade do negro como uma autenticidade, e tal autenticidade como reprodução de uma intelectualidade própria, cujas representações da psicologia e da ideologia sociais configuravam o universo político e temporal da comunidade, em suas diferentes formas de existências. Esta era a identidade *valandi*, e esta era a intelectualidade *valandi* (BARBOSA, 1994, p. 14).

Para nós fica nítida a postura intelectual "valandi" presente nesses coletivos, porém, suas ações e estratégias dialogam também com o conceito de

“bandoleiros”⁵⁰ descrito por Clóvis Moura (2013) no “Dicionário da Escravidão Negra no Brasil”.

A exemplo do que nos informa MOURA (2013), esses coletivos têm em suas práticas e métodos que são característicos do bandoleirismo. Seus integrantes estão ligados diretamente ao grupo que é afetado pelo racismo nas suas mais variadas formas, eles se articulam com outros coletivos de áreas de atuação plurais, fazem a denúncia do sistema e suas formas de violência – física e simbólica –, se posicionam contra um formato de educação que ainda é excludente e racista. Os dois coletivos possuem poucos integrantes (três cada um), isso lhes proporciona maior consistência e menor risco de divergência entre si.

Essa atmosfera criada por esses coletivos causa um desgaste no sistema sócio-educacional, pois, quando municiam outros(as) educadores(as) com instrumentos teórico-metodológicos para combater o racismo e esses(as) tornam sua presença e seus questionamentos mais incisivos em seu cotidiano, as práticas

⁵⁰ **Bandoleirismo:** Além dos tipos de revolta tradicionais e mais freqüentes, muitas vezes o quilombola, o negro fugido, transformava-se em bandoleiro, atacando nas estradas, pilhando expedições e invadindo e roubando fazendas. Os bandoleiros tinham uma grande movimentação e quase nunca residiam num local fixo. Eram salteadores, e alguns se refugiavam junto aos quilombos ou os ajudavam, como é o caso de Lucas da Feira (V.). Esse movimento durou todo o tempo da escravidão e pode ser equiparado ao conceito de banditismo social de Hobsbawm. Podemos situar o primeiro surto ponderável desse fenômeno no período de ocupação holandesa, quando se formaram os *bushnegroes* (V.), que infestavam as estradas das capitanias ocupadas pelos batavos. Eram bandos nômades que se colocavam em posição independente quer dos holandeses quer dos luso-brasileiros, incendiando canaviais, destruindo engenhos, matando o gado ou comendo-o, assaltando casas-grandes. Esses bandoleiros negros sobressaltaram tanto portugueses e brasileiros como holandeses e persistiram durante todo o período de ocupação. Em Minas Gerais vemos o mesmo fenômeno se repetir. Unidos aos contrabandistas, faiscadores, ciganos e demais segmentos marginalizados, ligando-se também aos quilombolas, praticavam atos de desgaste econômico aos senhores das minas, muitas vezes desapropriando através de violência produção dos mineiros, outras vezes conseguindo, com contrabandistas, parte do material sonegado. Por exemplo, há o caso de Isidoro, o Mártir (V.), que durante muitos anos foi senhor absoluto das áreas ermas da região do Tijuco. Aprisionado finalmente, foi torturado até a morte para revelar os possíveis tesouros ocultos que deveria conhecer no local. Em Sergipe, durante muito tempo esse bandoleirismo agiu, assaltando vilas e povoados para obter víveres e munições. Um dos bandoleiros mais ativos na região foi, sem dúvida, o negro João Malungo (V.) e o seu parceiro Manoel Jurema. Em 13 de janeiro de 1876, o caçador de quilombolas João Batista da Rocha Bahia escreveu ao chefe de polícia Vicente de Paula Castais Telles: "Consta-me que o regente desses malfeitores é o célebre quilombola João Malungo, e o seu imediato Manoel Jurema. Hoje chegou ao meu conhecimento que aquele malfeitor está preparando-se com muitos quilombolas para invadirem esta vila, prometendo vir até o quartel com os seus companheiros atacarem a força e já tem prevenido dois quilombolas com quinze escravos para esse fim, mas não se pôde ainda capturar aquele malfeitor porque todo movimento que se dá na vila, ele no mato é sabedor, visto ter sócios nesta vila que se prestam a avisarem a ele". Foi um dos mais radicais entre todos os bandoleiros conhecidos. Até hoje suas façanhas são recordadas no interior baiano. O Preto Cosme, por seu turno, na última fase da Balaiada, aderiu ao bandoleirismo, juntamente com os quilombolas sob seu comando. Ainda na região mineira há uma associação entre esses bandoleiros negros, faiscadores e contrabandistas numa interação permanente e ilegal (MOURA, 2013, p. 62-63).

discriminatórias e segregacionistas não passam mais despercebidas, são questionadas e enfrentadas.

Dessa forma, “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco” são o que podemos chamar de “coletivos à moda bandoleira-valandi”. Como ficou nítido até aqui, seus/suas integrantes são intelectuais periféricos que circulam em espaços acadêmicos, absorvem criticamente conhecimentos que foram negados ao seu grupo étnico, retornam à periferia para que esses conhecimentos sejam somados à sua vivência e transformados em um sistema pedagógico ativo, pautado nas heranças das culturas de matriz africana. Esse modo de agir é uma retomada, um revide, uma vez que os conhecimentos produzidos pela população negra brasileira são ainda hoje desconsiderados por grande parte da academia.

3.2 Leitores(as), Atores(as) e Autores(as): bandoleiros-valandi tomando a cena.

As análises feitas nessa pesquisa produziram reflexões que estão nos campos, subjetivo e objetivo. Subjetivo no sentido de transformar modos de pensar de pessoas negras, não de maneira impositiva, mas por meio de questionamentos, suscitando a autorreflexão. De modo objetivo, pois, a partir desse processo autorreflexivo sua postura perante o mundo e sua dinâmica social começa a se alterar, as atitudes passam a ter maior embasamento, possibilitando uma formulação mais ativa e empoderada.

Quando as práticas de “BAOBÁ” e “MALUNGO”, que possuem fundamento em suas construções histórico-sociais, proporcionam de forma ampla, construir aparatos para alterações de consciência a uma parcela da sociedade esmagada pelos racismos, fazem isso de modo a transgredir epistemologicamente as dimensões racializadas imbricadas na sociedade, desse modo,

(...) dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2017, p. 21-22).

Esse é um processo de transformação, de reumanização, uma mudança intensa em que, o ser negro(a) transformou-se em motivo de orgulho.

Agora a pessoa com ascendência africana rompe o ciclo de violências que sempre sofreu – muitas vezes por não ter compreensão da complexidade do racismo brasileiro –, criando saídas, após verificar que sua herança histórica e cultural traz com sigo um legado de grandes feitos. A partir daí, se recompõe não aceitando ser desumanizado(a). Nas palavras de FANON (1968, p.32),

O colonizado sabe de tudo isso e dá uma gargalhada cada vez que aparece como animal nas palavras do outro. Pois sabe que não é um animal. E justamente, no instante mesmo em que descobre sua humanidade, começa a polir as armas para fazê-la triunfar (FANON, 1968, p.32.).

As experiências obtidas em meio ao campo acadêmico por si só, não dão conta da grandiosa extensão político-pedagógica que se constitui a partir dos indivíduos negros(as) e suas colaborações. Quando no retorno ao ambiente periférico movimentam-se em variadas direções, se deslocando em função da produção de conhecimentos próprios, “afiam” seus métodos de resistência, proporcionando ampliação da frente antirracista.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

De fato, as formações ofertadas por esses coletivos fora dos muros da universidade, evidenciando ações bem sucedidas, ações que precisam ser aprimoradas ou mesmo as quais não deram certo, produzindo sobre elas as análises necessárias a uma boa interpretação e utilização. Por essas análises geridas nas trocas de experiências, o Movimento Negro se expande e aprimora o diálogo na orientação de seus/suas militantes.

É bom lembrar, ou melhor, é imprescindível não esquecer que, num país notadamente marcado por raízes africanas, como o Brasil, boa parte dos conhecimentos e compreensões oriundos de experiências vividas seja no Continente, seja na Diáspora, fornecem referências para a vida de toda a sociedade (SILVA, 2011, p. 75.).

A atuação desses coletivos retoma os princípios do Movimento Negro, porque desde seu nascimento batem de frente com questões sociais de exclusão e apagamento étnico-racial.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente

posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras raciais impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23-24).

Diante da explanação feita acima, é possível compreender o lugar de onde estamos falando e estamos localizados. Somos periféricos(as), negros e negras, que não aceitamos de bom grado as imposições colocadas por uma sociedade racista e racializada. Fica visível que, o que se pretende aqui é estabelecer um ambiente analítico sob a perspectiva da “intelectualidade afro-periférica” contrapondo-se a uma intelectualidade ocidental pautada na branquitude.

Assim, insisto que para construir referências teóricas é preciso, além de conhecer a produção significativa na área de estudos e trabalho, aproximar-se de resultados de trabalhos e pensamentos de pesquisadores que adotam outras perspectivas. Isto se faz imprescindível nos contextos da sociedade brasileira pluriétnica, na interconexão de culturas, de relações sociais, étnico-raciais, quase sempre nada harmoniosas (SILVA, 2011, p. 77.).

A proposta se dá de modo radical, com rompimentos de estruturas que se sustentam na desumanização. O modo de existir com consciência de nossa história torna-se conflitante com o modo de existir a que somos condicionados e rotulados como incapazes/desqualificados, nele não cabe o silenciamento ou a omissão.

É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (GOMES, 2017, p. 24).

No percurso traçado até esse momento nos colocamos diante de alguns questionamentos, aos quais as respostas se constroem diante do relato das práticas que se reinventam após o processo de reflexão que oferece condições reais às mudanças de paradigmas. Estamos lidando com um tipo de formação diferente, ele segue caminhos interseccionais acessando pontos distintos – academia e periferia – , mas dialogando sobre um mesmo assunto, a formação continuada de profissionais de educação em relação à Lei 10.639/2003.

Nesse caso, como ser autor no processo de formação continuada?

Começamos a responder essa pergunta com a narrativa feita por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011) em seu livro “Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância”. No trecho que segue a autora revela sua percepção em

relação à importância de referenciais teóricos que sejam dinâmicos no sentido de, não só dialogar sobre a realidade, mas, de nascerem a partir de pesquisas realmente modificadoras. Assim descreve a autora:

Finalmente, em processos de pesquisar fui aprendendo que referências teóricas são sinalizações que encaminham decisões, o curso que devem tomar, auxiliam a estimular seu valor e sentido. Tais sinalizações constituem-se, repito mais uma vez, articuladas por circunstâncias vividas, pensamentos elaborados, questões estudadas. Constituem-se na definição de linhas conceituais e existenciais reveladoras de formas de compreender a vida, as pessoas e as relações que elas mantêm entre si, com a natureza e o ambiente onde vivem, indicadoras de fins e meios do agir humano, de seus resultados e repercussões (SILVA, 2011, p. 77.).

Passar pela universidade e sair “ileso” se tratam de processos complexos. A presença negra nos cursos de graduação, extensão e pós-graduação ainda hoje deixa marcas, em primeiro lugar, nas pessoas negras que se propõem a enfrentar esse ambiente muitas vezes hostil, em segundo lugar, no próprio sistema educacional acadêmico que têm seu eixo central no ocidente normativo “branco”. O negro(a) que vivenciou e vivencia a dinâmica dos movimentos sociais negros e acessa o ambiente acadêmico, leva com si tensões das quais esse ambiente por vezes não quer se aproximar, são questionamentos que obrigam à autocrítica.

Seguindo as reflexões de Santos (2006), algumas das quais são fruto de sua inspiração em Benjamin (1980) e Merleau Ponty (1968), podemos dizer que os processos emancipatórios construídos pela comunidade negra e pelo Movimento Negro produzem saberes que desestabilizam e rompem com o imaginário racista. São, portanto, “tentativas de reinvenção do passado, produto da iniciativa humana e, com base nele, construir interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis” [p. 83] (SANTOS, 2006, p. 83. apud: GOMES, 2017, p. 119-120.).

Essas “interrogações poderosas” se fazem capazes de processar novos modos de ação, uma vez que, a necessidade de espaço para os problemas da população negra tenha que ser pautada de forma ininterrupta. No sentido de serem eficazes, essas interrogações precisam aflorar da dinâmica cotidiana, pois, é aí que se consolidarão de modo eficaz (GOMES, 2017, p. 120.). Porque,

(...) as interrogações poderosas têm que irromper pela intensidade e concentração de energia interior que transportam. No presente, essa irrupção só tem lugar se as interrogações poderosas se traduzirem em imagens desestabilizadoras, capazes de restituir nossa capacidade de espanto e de indignação (GOMES, 2017, p. 120.).

Como intelectuais, nós negros e negras, somos questionados a todo o momento sobre a capacidade e qualidade de nossa produção. Por vezes, os

problemas de pesquisa levantados têm ligação direta com nossas vivências e práticas, mas, por se tratarem de temas que transgridem a limitada margem acadêmica ocidental da branquitude, fazendo com que esta seja obrigada a se repensar, saindo da zona de conforto consolidada historicamente, são consideradas panfletárias ou militantes (muitas vezes as duas coisas). Boa parte sendo desacreditadas ainda hoje.

Ser negro ou negra no Brasil é um estado de tensão constante, no país em que as vítimas de assassinato são majoritariamente negros(as) jovens periféricos(as) (IBGE, 13 de novembro de 2019.), existe em primeiro lugar, a luta pela vida que engloba moradia, alimentação, saúde, saneamento básico, educação, cultura, lazer, etc. Isso significa que, esses temas também são de importância pública, que necessitam de estudos sistematizados metodologicamente. Não significa, porém, que por se tratar de um contexto no qual está inserido o intelectual afro-periférico, seu comprometimento ético e metodológico será menor ou menos qualificado. De modo que “A violência e a desigualdade produzidas pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo global são de tal ordem que conseguem, em vários momentos, regular a ação dos movimentos sociais emancipatórios” (GOMES, 2017, p. 123), embarreirando seu acesso ao campo da produção científica.

Há por parte dos intelectuais afro-periféricos o rigor sistêmico necessário à produção de pesquisas científicas. O que muitas vezes não faz sentido é o distanciamento abrupto exigido dele(a) em relação ao que se está pesquisando, isso porque, na perspectiva reflexiva construída a partir das matrizes africanas, tudo e todos(as) estão interligados. Vejamos o que nos afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011):

No meu dia-a-dia, assim como no de muitos negros brasileiros, entremeiam-se as atividades profissionais com as de militância contra o racismo e discriminações, por uma sociedade justa para todos. Minha postura, atuação, pensamento e experiência, enquanto militante do Movimento Negro, incentivam e informam a produção científica, didática, de extensão universitária por que sou responsável, sem contudo com elas se confundir (SILVA, 2011, p. 87.).

Nessa dinâmica formativa se insere a capacidade que os cursos geridos pelos coletivos “BAOBÁ” e “MALUNGO” alcançam no nível epistemológico, sua potência faz referência à análise desenvolvida por GOMES (2017), nela a autora informa:

(...) destacamos nesse estudo a atuação significativa do Movimento Negro no nível epistemológico, como produtor, articulador e sistematizador de saberes emancipatórios. Esses saberes também são produzidos pelos outros movimentos sociais aqui exemplificados: indígena, dos Trabalhadores Sem Terra, LGBT, de mulheres negras e feminista. Nisso também reside uma característica comum desses e de outros movimentos sociais de caráter progressista: eles produzem saberes, pedagogias, são educadores. Possuem a capacidade de construir subjetividades desestabilizadoras (GOMES, 2017, p. 128).

A partir dessa multiplicidade interconexa é que passamos a criar métodos de atuação dentro de nossos contextos de vida social e trabalho, tornando-os mais efetivos e enraizados na realidade, podendo assim modificá-la.

Para exemplificar esse processo faço aqui a análise de uma experiência pessoal, muito profícua em minha vivência como militante/professor/intelectual afro-periférico.

Finalizei minha graduação em História no ano de 2010, passei os três anos de curso (2008-2010) sem contato aprofundado com temas integrados à Lei 10.639/2003, tendo a disciplina de “História da África” somente no penúltimo semestre em formato EAD, somente nesse momento a referida lei foi apresentada (de forma insipiente). Dada a minha condição social, por não possuir um computador com acesso à internet, a qualidade do processo de ensino/aprendizagem foi muito baixa, tendo em vista que, o ensino à distância não se dá com a mesma intensidade e profundidade a todas as pessoas.

Fui buscar conhecimentos sobre o assunto, mais informações e dicas de leituras para me aprofundar, em espaços formativos, militantes e autônomos do Movimento Negro. Esses espaços me oportunizaram o desenvolvimento de um raciocínio inquieto e questionador, sobre a forma como a população negra estava (e ainda hoje está) sendo apresentada às crianças e adolescentes no ensino básico. Minha condição de professor de História passou a se completar com a condição de militante do Movimento Negro.

O que muito me incomodava nas escolas pelas quais passei nesse período, era o fato de as filosofias religiosas de matriz africana (assim como outras), não terem espaço em detrimento de uma filosofia cristã. Problematizei que se uma (a cristã) poderia/deveria ser trabalhada em sala de aula, as outras (de matriz africana especificamente) também deveriam. O fato é que não possuía aparato teórico ou

bibliográfico suficiente para fazê-lo de forma qualitativa, não possuía conhecimento aprofundado sobre a Lei 10.639/03, porém, criei meios de conseguir, minimamente, problematizar esse aspecto em sala com os/as alunos(as).

O método que utilizei à época foi o do questionamento, desafiando os/as alunos(as) a obterem informações sobre essas filosofias religiosas fora do âmbito cristão, observando características similares e divergentes. O maior desafio foi conseguir justificar pedagogicamente esse método. Até então, não tinha dimensão da profundidade legal da Lei 10.639/2003, não era nítido a mim que ela alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, que sustenta a educação nacional. Dessa forma conseguia buscar mais informações e junto com os/as alunos(as) construir conhecimentos e práticas pedagógicas.

À medida que me aprofundava, com leituras e trocas interpessoais e práticas, ensinando a filosofia religiosa de matriz africana, recebi questionamentos por parte de algumas escolas, pela forma como faria o registro desses conteúdos no diário de classe⁵¹, uma vez que “esse conteúdo não faz parte do livro de história”. Notei que aqueles(as) gestores(as) que me indagavam – diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as – tinham menor ou nenhum conhecimento legal a respeito dessa lei, somado a reprodução do racismo institucional.

A partir dessa situação, busquei compreender em quê, de fato, a Lei 10.639/2003 poderia alterar minhas práticas em sala de aula somadas ao acúmulo teórico. Foi nesse processo que tive acesso aos cursos de extensão universitária oferecida pelo CEA. Nesses cursos, a fala dos professores(as) em todas as aulas era a de que a Lei 10.639/03 alterou a Lei Federal 9.394/96 – LDB, ou seja, o ensino sobre a história de África e suas culturas, dos povos e culturas afro-brasileiros tornou-se obrigatório. Sendo assim, o impedimento de trabalhar esses temas em minhas aulas de História, tornou-se ilegal.

Para minha formação essa informação teve total sentido, me ajudando a dar melhor sistematização pedagógica às minhas práticas de ensino em sala de aula amparadas legalmente. Quando estive presente em duas aulas específicas dos

⁵¹ Documento oficial de registro das atividades desenvolvidas com os educandos/as.

cursos “**Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil**” (módulos I e II), tive contato com a experiência que me balizou somado a minha vontade de agir.

A primeira foi com o Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier, a aula intitulada “Culturas negras no Brasil: Leis e repressões contra as culturas negras no Brasil – estratégias e formas de resistência religiosa: candomblé e umbanda”, nela foram apresentadas as religiosidades afro-brasileiras em um contexto educacional, em que, poderiam ser trabalhadas por vieses variados, como: sendo locais de ensino-aprendizagem, de resistências, de manutenção de formatos sociais da tradição africana, de acúmulos históricos e mitológicos, entre outros.

A segunda com a Prof^a. Dr^a. Rosangela Costa Araujo, aula intitulada “Estratégias e formas da resistência artística: o caso da Capoeira”, nessa aula foi aberta a possibilidade de compreender que os temas envolvendo a cultura africana e afro-brasileira, muitas vezes folclorizados, ao serem trabalhados em sala de aula, deve contemplar o aspecto de resistência a padrões socioculturais impostos e a contribuição e manutenção de certas características mantidas na diáspora, bem como seu caráter emancipatório.

Ao final desses cursos me dei conta que, da mesma forma que eu, outros(as) professores(as) precisavam de formações sobre a Lei 10.639/03, mas, que essas estivessem pautadas nas práticas, fornecessem subsídios para o enfrentamento do racismo dentro do ambiente escolar. Permaneci refletindo sobre esse problema durante algum tempo, então, junto com Carmen Faustino essa inquietação se transformou em prática sistematizada.

A pergunta que em nós reverberou foi:

Se “eles” fazem um curso de formação continuada sobre a Lei 10.639/2003 dentro da universidade, por que nós não podemos fazer um curso desses na “quebrada”⁵²?

A partir daí considerei, juntamente com Carmen Faustino que, poderíamos construir uma formação a ser desenvolvida na periferia em que nos localizamos. A experiência descrita no capítulo anterior passou a modificar também a vivência e metodologia de aulas daqueles(as) que participaram desses cursos.

⁵² Essa é uma gíria que significa periferia.

Ser um dos idealizadores e coordenador de um curso de formação continuada sobre a Lei 10.639/03 refletiu diretamente no modo com que passei a observar a educação básica e outros processos educacionais. Essa expansão de consciência passou a me direcionar, tanto no modo de lidar com os/as alunos(as), quanto com os gestores(as). O domínio sobre a legalidade e obrigatoriedade em se trabalhar temas como a História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros me colocou de frente com um paradigma ao qual precisei desconstruir.

Durante muito tempo, não consegui compreender o que fazíamos como produção intelectual, entendia ser necessário fazer, mas não via ligação ou possibilidade de contribuição vinda do sistema acadêmico devido a constante dicotomização entre o que está “dentro” e o que está “fora” da academia. Essa desconstrução foi sendo desenvolvida aos poucos, de forma gradativa. Pois, a cada aula dada construída com aparatos teóricos acadêmicos, posta em prática com uma linguagem mais acessível, cada vez em que fui convidado a dar formações em outros espaços educacionais e posteriormente receber retornos, positivos ou não, nas solicitações de auxílio para lidar com situações problematizadas nas formações. Tudo isso construiu os caminhos para a continuidade das formações do “BAOBÁ: fortificando as raízes” e a produção dessa pesquisa, por exemplo.

Hoje consigo perceber o trajeto feito, no qual foram se agregando elementos conquistados nas vivências, leituras teóricas e práticas que tive a possibilidade de acessar. Desse modo, se constituiu um ciclo interseccional de momentos que se complementam, hora sendo leitor, hora sendo ator e hora sendo autor.

A integralidade desses elementos, sua pluralidade e o modo como se complementam, é o que constrói a forma com que seus desdobramentos alcançam os/as educadores(as) no campo teórico-prático.

Desse modo, temos a produção intelectual dos coletivos “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco” (formações e materiais didáticos) sendo utilizados, de modo a modificar seu o ambiente. Sua perspectiva epistemológica se contrapõe ao que está colocado em grande parte do sistema educacional e de formação continuada. Seus participantes, sejam os/as formadores(as), sejam os/as alunos(as) das formações, se integram em um círculo

de atuação que deixa de ser monolítico, passando à flexibilidade de poder ser em momentos “leitores(as)”, “atores(as)” e “autores(as)”, ou todos ao mesmo tempo.

Dessa forma,

A subjetividade desestabilizadora se opõe e difere radicalmente da subjetividade simplificada. Esta última tem como sintoma o fato de as teorias de separação e da segregação dominarem totalmente sobre as teorias da união, da simplificação e da cumplicidade. Um dos elementos centrais da ação transformadora é a conjugação entre imagens e subjetividades desestabilizadoras (GOMES, 2017, p. 129).

Os agentes aqui analisados se libertaram das atribuições dadas a eles(as) pelo racismo. Racismo este que não deixou de existir ou de atingi-los(as), mas que recebe dessas pessoas outro tratamento, eles(as) ainda permanecem na sociedade brasileira, ou seja, ainda são vítimas do racismo, porém, possuem múltiplos aparatos e subsídios para se defender. Nas palavras de FANON (1968),

Ora, no mais fundo recesso de seu ser, o colonizado não reconhece nenhuma jurisdição. Está dominado, mas não domesticado. Está inferiorizado, mas não convencido de sua inferioridade. Espera pacientemente que o colono relaxe a vigilância para lhe saltar em cima (FANON, 1968, p. 39-40).

Nesse diálogo existente entre militância e produção acadêmica, verificamos a condição inovadora dos coletivos atuais que dão continuidade ao propósito inicial do Movimento Negro brasileiro. São intersecções que constituem um tecido social, no qual as vivências anteriores auxiliam as atuais, e essas inauguram e reinauguram pedagogias de resistência.

Reafirmamos que o Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo de sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. (p. 130)

Então, ser um/uma intelectual afro-periférico(a) é resultado de uma somatória de agentes internos e externos nos campos objetivos e subjetivos. A compreensão de ação coletiva resulta da necessidade concreta de resposta aos ataques sofridos nesses campos, isso promove a emersão de componentes históricos valorativos que fortificam pessoas, realocam suas ancestralidades antes apagadas e subjulgadas.

(...) se se concebe militância como ato de combater ativamente ideologias que cultivam e mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se se realizam pesquisas, com objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça. Militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir

compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade (SILVA, 2011, p. 105.).

Para GOMES (2017),

O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (GOMES, 2017, p. 130).

Logo, compreendemos que, “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco” se configuram como coletivos bandoleiros-valandi, sendo seus membros, “intelectuais afro-periféricos” devido à sua postura de resistência colocada para a sociedade de forma construtiva. De suas ações formativas, criam-se instrumentos de defesa e empoderamento legítimos, suas condutas se referenciam na configuração de um Movimento Negro atuante social e politicamente, trazendo consigo o legado de quem os antecedeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o processo de pesquisa dentro do ProfHistória iniciado em 2018, passei por experiências muito importantes na minha vida como pesquisador. Durante os anos de 2018 e 2019, tive a possibilidade de apresentar o andamento dessa dissertação em lugares como: XIV Encontro Estadual de História da ANPUH-RS: Democracia, Liberdades e Utopias (Porto Alegre-RS); In Progress 3 (Lisboa-Portugal); I Congresso Nacional de Educação, Religiões e Artes (João Pessoa-PB); I Congresso Nacional do ProfHistória: A Pesquisa em Ensino de História e a Formação de Professores no contexto do ProfHistória (Salvador-BA); V Congresso Acadêmico da Unifesp – Universidade e Sociedade: Saberes em Diálogo no ano de 2019 (Guarulhos-SP); XIII Congresso Luso-AfroBrasileiro de Ciências Sociais - CONLAB e II Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa – CONAILP (Guarulhos-SP). Além das experiências acadêmicas tive a oportunidade de dar formações em escolas do ensino básico da rede pública – estadual e municipal – e espaços de áreas ligadas ao serviço social que foram para mim um conector, com trocas acaloradas e possibilidade de autocrítica. Essas experiências fazem parte das considerações finais, porque, foi durante esse processo que me identifiquei e me reconheci como um “Intelectual Afro-Periférico”.

Ao começar a pesquisa o foco era analisar a produção dos materiais produzidos por coletivos negros da cidade de São Paulo, para a formação sobre a Lei 10.639/2003. Quando começamos a analisar a construção histórica da educação da população negra no Brasil, a pesquisa atçou o fogo de outra compreensão, a de saber como se constroem os/as intelectuais negros(as) na periferia.

Desse modo, verificamos que somente o campo da cultura escolar, não era suficiente para dar dimensão analítica ao processo de educação antirracista aplicado pelos coletivos e seus participantes, uma vez que o racismo institucional se transfigura e camufla, dependendo de onde se encontra. Por isso utilizamos como chave de leitura os conceitos de “bandoleirismo” de Clóvis Moura (2013) e o de “intelectuais valandi” de Wilson do Nascimento Barbosa (1994).

O levantamento de informações sobre os coletivos “BAOBÁ: fortificando as raízes” e “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco” nos trouxeram

dimensões de análise que configuram a sistematização intelectual característica de grupos que acessaram a universidade depois de sancionada a Lei 10.639/03, em um panorama político de expansão das políticas de ações afirmativas.

A presença dessas pessoas negras na universidade e suas dificuldades em permanecer nela, faz com que suas práticas em sala de aula e formações nas periferias de onde são filhos(as) aderissem a uma perspectiva reconstrutiva e de manutenção histórico-identitária. Essa leitura de suas ações os coloca presentes na trajetória histórica do Movimento Negro em perspectiva educadora, tomando as palavras de Nilma Lino Gomes (2017):

Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras raciais impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, p. 23-24).

São Coletivos formados a partir de famílias negras, que se somam a círculos de amizade com outras pessoas, em sua maioria negras, para constituir organizações que fazem enfrentamento ao racismo social por meio da educação. Desconstruindo um projeto de desumanização vindo dos tempos coloniais. Para isso, interseccionam vivências, experiências e conhecimentos teóricos obtidos na universidade produzindo metodologias de ensino, sistematizações pedagógicas, materiais didático-pedagógicos, pautados em epistemologias Sul-Sul.

Os/as intelectuais afro-periféricos compõem um grande quadro pintado à mão pelo Movimento Negro (educador). Com isso, representam sua época cabendo essa definição conceitual, pois faz parte,

(...) de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas conhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p. 24).

Dessa forma damos ênfase à importância desses coletivos na perspectiva de suas ações serem continuidade da luta travada por nossos ancestrais no período escravista, em busca de liberdade e tratamento humanizado. No período mais recente, as batalhas enfrentadas por todos(as) que individual ou coletivamente disputaram politicamente, adentrando espaços para condições de dignidade à

população negra e se tornando espelhos para as gerações que estão se construindo sob seus reflexos.

Concluimos que, na construção prática de ações reflexivas descritas e analisadas nessa pesquisa, é que foi possível minha recondução enquanto pessoa, reconhecendo-me um intelectual afro-periférico. Essa dissertação é então, um instrumento pedagógico, pois pensa a trajetória de um negro periférico que se reconstituiu pela via das ações e práticas do campo acadêmico, entre outras, como intelectual afro-periférico. Trata-se de uma reflexão coletiva sobre o processo recente da História do Brasil, da História do Movimento Negro, da História do Ensino de História, da História da Educação proveniente de uma perspectiva negra. Nesse sentido, essa pesquisa em sua totalidade torna-se um material propositivo para se pensar a Lei 10.639/2003 no prisma das trajetórias afro-periféricas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** 2009.

ARROYO, Miguel G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun. 2003.

ARROYO, Miguel González. **A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar**. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Escrita de si/escrita da história. Revista Estudos Históricos, 21: 9-34, 1998.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: Leitura, história e liistória da ieitura / Márcia Abreu (org.) - Campinas, SP; Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil(Coleção Histórias de Leitura); São Paulo: Fapesp, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília : MEC, SECADI, 2013.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **A LEI nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas.** Revista da ABPN. v. 5, n. 11, p. 29-54, jul/out. 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; QUADROS, Cleverton. **Formação de professoras e professores e relações raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014).** In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1968.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EDUFF, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Nas constituições dos discursos sobre afro-bresileiros: uma análise histórica da ação militante no processo de elaboração da constituição Federal de 1988.** Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro: algumas reflexões.** In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.** In: FERNANDES, Alexsandra Borges; FONSECA, Marcus Vinícius e SILVA, Carolina Mostaro Neves da (orgs.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. **Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas**. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O desafio da diversidade**. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). Experiências Étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 15, p. 134–158, set/dez. 2000.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria e Educação. 2, 1990.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Selva; PAULA, Benjamin Xavier de. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, p. 09-44, 2001.

LIMA, Ivan Costa. **História da Educação do Negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Por Que e Como Formar Professores (as) em História e cultura Afro-Brasileira e Africana.** In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). Escola Plural: a diversidade está na sala. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro.** 2ed. São Paulo: Fundação Maurício Graboisco-edição com Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil.** 1 ed., 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MOURA, Clóvis. **Organizações Negras.** In. SINGER, Paul e BRANT, Vinícius Caldeira (orgs). São Paulo: o povo em movimento. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 4ª Ed., 1983.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANAGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. **Pressupostos Básicos da Formação de Professores no Projeto Escola Plural: A Diversidade Está na Sala.** In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). Escola Plural: a diversidade está na sala. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

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, nº 41, p. 21-43, Jan-Jun. 2008.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. **Cor nos Censos Brasileiros.** REVISTA USP, São Paulo, n.40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99.

RATTS, Alecsandro JP. **A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo.** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E; SILVÉRIO, Valter Roberto

(Org.). De preto a afrodescendente: trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos, 2003, v. 1, p. 89-108.

ROMÃO, Jeruse Romão (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, José Carlos Gomes da. **RAP na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. Campinas-SP: 1998.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. **Paulistas Afrodescendentes no Rio de Janeiro pós-abolição (1888-1926)**. São Paulo: Humanitas, 2016.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SIRINELLI, Jean-François. **A geração**. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). Usos & abusos da história oral. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Base e superestrutura na teoria cultural marxista**. REVISTA USP, São Paulo: n.65, p. 210-224, março/maio 2005.

ANEXOS

Anexo 1: Projeto da formação feita pelo “BAOBÁ: fortificando as raízes” no ano de 2014.

Projeto Baobá: Fortificando as Raízes

Apresentação:

A implementação de políticas educacionais não podem partir tão somente da realidade onde se expõe a desigualdade social, mas sim, utilizar-se principalmente de critérios como a diversidade racial e cultural. Sendo o Brasil um país onde as contribuições culturais foram imensas não se pode esquecer que o trabalho dos indivíduos africanos/as trazidos/as e escravizados/as de forma compulsória foi uma se não a maior contribuição dada, porém, durante centenas de anos apagada e inferiorizada propositadamente para causar seu esquecimento, hoje, após muitas batalhas por parte do movimento negro para que a escola em âmbito geral perceba que a conquista da cidadania é diferente para negros/as e brancos/as resultou na Lei 10639/2003. Então, este projeto de formação vai ao encontro da solução de um novo problema decorrente da inferiorização e esquecimento, que é a falta de formação aos profissionais que estão ligados direta ou indiretamente à educação.

Justificativa:

Diante do atual contexto social, na qual fomos condicionados desde a colonização do Brasil, é fato afirmar que estamos inseridos em uma estrutura construída em conceitos racistas e de exclusão, que há décadas operam em todas as classes e a sociedade por sua vez, reproduz essas praticas discriminatórias sem questionamentos ou compreensão de tais ações. Nesse sentido questionamos por que o Brasil ainda apresenta poucas discussões sobre as questões raciais e por que as ações afirmativas de combate ao racismo ainda não são efetivamente implantadas?

A falta de formação para os profissionais da educação no que diz respeito à cultura africana e afro brasileira, somadas ao racismo institucional que por muitas vezes condiciona o ambiente escolar a excluir e invisibilizar a presença de alunos/as negros/as, amplia e dissemina a cada dia mais a fragilidade social na qual estão

inseridos o espaço escolar. Por isso é de vital importância que o Projeto Baobá; Fortificando as Raízes seja desenvolvido, pois trará aos profissionais da educação um outro olhar possibilitando um melhor aproveitamento de suas experiências em sala de aula.

Objetivo Geral:

Este projeto tem como objetivo geral promover entre professoras e professores da rede pública de ensino de escolas estaduais uma formação a respeito da Lei 10.639/2003 que estabelece o ensino obrigatório sobre a Cultura Africana e Afro brasileira.

Objetivo Específico:

O foco principal no desenvolvimento deste projeto é dar as professoras e professores das unidades escolares estaduais, principalmente os que estão lecionando na Diretoria de Ensino de Taboão da Serra, o embasamento necessário para que possam trabalhar o ensino das culturas africana e afro brasileira. Para que estes profissionais consigam lidar com questões que aparentemente podem parecer inofensivas, mas que trabalhadas sem a devida orientação podem produzir a manutenção do racismo institucional.

Metodologia:

- O projeto será desenvolvido em cinco encontros, cada encontro terá um eixo temático de abordagem.
- Serão utilizados como materiais os textos e fragmentos audiovisuais enviados pela (o) palestrante.
- Ao final dos cinco encontros, como avaliação cada participante deve apresentar a construção de uma aula sobre as culturas africana e afro brasileira.
- Para recebimento do certificado o aluno(a) deve ter frequência mínima de 75%.

Custo:

- Palestrantes: R\$250,00 (por palestra); total - R\$1.250,00.
- Organização: R\$300,00 (por organizador); total - R\$600,00.
- Transporte: R\$200,00.
- Alimentação: R\$100,00 (por encontro); total – R\$500,00.
- Materiais: R\$1.000;00.

Custo total: R\$3.550;00.

Duração do curso:

A duração do curso é de 40 horas, distribuídas em cinco encontros.

Cronograma:

1. De 24/09 a 24/10 - Divulgação do curso.
2. De 27/08 a 31/10 - Inscrição.
3. 01/11 – Palestra. - Márcio Farias: A luta dos Movimentos Negros pela história de África e Afro-Brasileira na sala de aula.
4. 08/11 – Palestra. - Douglas Araújo: A Lei 10639/2003 e a formação do professorado.
5. 22/-11 – Palestra. - Lúcia Makena: A Lei 10639/2003 na prática escolar.
6. 29/11 – Palestra. - Márcio Farias: Consequências psicológicas do racismo institucional. – Lúcia Makena: A Escola e a invisibilidade do(a) aluno(a) negro(a).
7. 06/12 – Encerramento – apresentação da aula produzida./entrega dos certificados.

Avaliação:

Cada participante irá ao final do curso produzir e apresentar uma aula contendo alguns dos temas trabalhados durante o curso.

Anexo 2: Cronograma da formação feita pelo “BAOBÁ: fortificando as raízes” no ano de 2014.

Projeto Baobá: Fortificando as Raízes

Cronograma

01/11- Márcio Farias: A luta dos Movimentos Negros pela história de África e Afro-Brasileira na sala de aula.

Textos base: Cultura em Movimento: Matrizes africanas e ativismo negro no BRASIL. Elisa Larkin Nascimento (Org)

Cap. 4. O movimento social afro-brasileiro no século XX.

A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro. Carlos Moore

Parte II

Cap III Que tipo de ensino sobre a África? A necessidade de uma metodologia diferenciada

Cap IV O ensino da história oficial da África. Repercussões domésticas e implicações políticas internacionais.

08/11- Douglas Araújo

Textos base: Raça e História - Claude Lévi-Strauss

Cor nos Censos Brasileiros – Fúlvia Rosemberg

O Negro nas capas da Folha de S.Paulo - Rodrigo Portari

22/11- Lúcia Makena

Textos Base: Modos de fazer 4: CADERNO DE ATIVIDADES, SABERES E FAZERES

29/11- Márcio Farias: Consequências psicológicas do racismo institucional.

Textos Base: Pele negra, máscaras brancas. Frantz Fanon

Introdução, Cap. I O negro e a linguagem

Tornar-se Negro. Neusa Souza Santos, Cap. II Antecedentes históricos da ascensão social do negro Brasileiro- A construção da emocionalidade

Cap. IV. Narcisismo e ideal de ego

Lúcia Makena : Será violento mesmo o meu aluno?

Textos Base: TRABALHO E VIOLÊNCIA TIRAM ALUNOS NEGROS DA ESCOLA

06/12- Encerramento: apresentação da aula produzida e entrega dos certificados.

Anexo 3: Flyer da formação feita pelo “BAOBÁ: fortificando as raízes” no ano de 2016.



07/05 à 02/07 (sábados)
Das 08h às 14h

Projeto
BAOBÁ

FORTIFICANDO AS RAÍZES
Cultura Africana e Afro Brasileira em Sala de Aula
Lei: 10.639/2003
GRATUITO COM CERTIFICADO

Inscrições por email de 01/04 à 30/04
baobafortificandoasraizes@gmail.com
Fone: 95232-7877 / 5522-5655
Coordenação: Thiago Kairu

Professores: Douglas Araújo - Historiador e Antropólogo..
Márcio Farias - Psicólogo e Pesquisador.
Lúcia Makena - Empreendedora e Pesquisadora.
Deivison Nkosi (Kilombagem). Pesquisador e Educador
Carmen Faustino - Poeta, Articuladora Cultural e Educadora.
Patrício Carneiro Araújo - Antropólogo e Pesquisador.
Kairu - Rapper, Historiador e Pesquisador.

R. Antônio Mariano, 254 - Jardim Ipanema
(Socorro - Zona Sul), São Paulo - SP

Realização:
ZUMALUMA

Parceria:
E.E José Geraldo
de Lima


ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL

Anexo 4: Cronograma da formação feita pelo “BAOBÁ: fortificando as raízes” no ano de 2016.

8 sábados das 8h às 13horas .

Primeiro módulo : teoria.

Primeiro encontro: Introdução das discussões das relações Étnico Raciais e Possibilidades de Leituras. Douglas (07/05)

Segundo Encontro : Aspectos Psicológicos do Racismo. Marcio Farias (14/05).

Terceiro Encontro: O papel das fabulas e contos na desconstrução do racismo. Lucia Makena (21/05).

Quarto Encontro: Religiosidade – Matriz africana – Patricio (28/05).

Quinto Encontro: Problematizando o Racismo na Escola: O papel do professor. Thiago (04/06).

Sexto Encontro: Invisibilização dos alunos negros. Carmen Faustino (11/06).

Setimo Encontro: África – desumanização e rehumanização: Formas de resistência. Deivison Nkosi (18/06).

Oitavo Encontro: Finalização (apresentação de uma atividade para crianças/jovens embasada nos temas discutidos. (25/06)

Anexo 5: Flyer da formação feita pelo “BAOBÁ: fortificando as raízes” no ano de 2017.



De 20/05 à 01/07 (sábados)
Das 08:30 às 12:30

BAOBÁ
FORTIFICANDO AS RAÍZES
África e Africanidades

Gratuito com certificado

E-mail de contato:
baobafortificandoasraizes@gmail.com

Telefones de contato:
98651-2546 / 94868-7542 (whats)

Local:
Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo - CDHEP.
Rua Dr. Luis da Fonseca Galvão, 180. Capão Redondo.

Parceiros:

CDHEP  **ZUMALUMA** **Cristiane Lacerda**

Coordenação: Thiago Kairu, Carmen Faustino, Maria Edijane.

Anexo 6: Cronograma da formação feita pelo “BAOBÁ: fortificando as raízes” no ano de 2017.

Baobá – cronograma 2017

20/05/2017 das 8:30 às 12:30: "*Perspectivas políticas, educativas e culturas negras em um panorama de racismo orgânico exacerbado*" com **Salomão Jovino da Silva**, Doutor em História pela PUC-SP é historiador, músico e professor na Fundação Santo André nos cursos de graduação e pós-graduação em História e Relações internacionais.

27/05/2017 das 8:30 às 12:30: "*Espaços educacionais e as primeiras vivências afetivo-sexuais de adolescentes negras e negros*" com **Elânia Francisca**, psicóloga, especialista em gênero e sexualidade, mestranda em educação sexual pela UNESP, oficinaira e consultora na temática de sexualidades e afeto

03/06/2017 das 8:30 às 12:30: "*Do multiculturalismo ao Etnocentrismo: uma crítica ao currículo escolar de história*" com o Prof MS **Douglas Araujo** - Historiador e Antropólogo

10/06/2017 das 8:30 às 12:30: "*O genocídio enquanto resultado de uma estrutura racista e a relação com os espaços de assistência social*" com **Maria Edjane**, Assistente social, coordenadora de projetos na associação Zumaluma, educadora e pesquisadora.

17/06/2017 das 8:30 às 12:30: "*Escola brasileira e a segregação racial: a necessidade de uma formação continuada.*" com **Thiago Kairu**, Rapper, historiador, pesquisador e professor da rede pública de ensino. Especialista em educação e relações étnico-raciais e coordenador do núcleo de combate ao racismo na associação Zumaluma.

24/06/2017 das 8:30 às 12:30: "*Mulheres Negras escrevem - A Literatura Negra Feminina*" com **Carmen Faustino**, formada em Letras e especialista em História da África e cultura afro-brasileira. É poeta, escritora, educadora e pesquisadora. Desenvolve oficinas literárias e organiza publicações literárias negras femininas.

01/07/2017 das 8:30 às 12:30: "*Religiões afro-brasileiras e a construção do sentido da vida*", com **Patrício Araújo** - Odé Nisojí n'Egbé Ire-ô. Doutor em Antropologia (PUC/SP) e Professor de História na rede particular de ensino em São Paulo. Autor de "Entraves e possibilidades para a implementação da Lei 10.639/2003 – Apoio para professores" e coautor de "Nkisi na diáspora: raízes religiosas bantu no Brasil".

Anexo 7: Cartaz da campanha de mobilização para resposta ao quesito “cor” do Censo de 1991.

**NÃO DEIXE SUA COR
PASSAR EM BRANCO**

Responda com bom senso



branco
preto
amarelo
indígena

Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE •
 Instituto de Pesquisa das Culturas Negras – IPCN • Agentes de Pastoral Negras – APN •
 Instituto de Estudos da Religião – ISER • Núcleo da Cor – IFCS/UFRJ • Jornal Maioria Falante •
 Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP • Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA •
 Instituto Palmares de Direitos Humanos – IPDH • Centro de Referência Negromestiça – CERNE

Apoio: Fundação Ford e Terra Nova

Projeto: 1991. A e M. Produção: 1991/1992. Sérgio Roberto (Militante). F. Carlos (Fotógrafo). Helena Rodrigues e José Brasil

Anexo 8: Capa do Portfólio do Coletivo “MALUNGO: não deixe sua cor passar em branco”.

