

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA MARIA EUGÊNIO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 POR MEIO
DO MIPID EM CAMPINAS (SP): A LUTA PELO
RECONHECIMENTO NO COMBATE AO RACISMO
INSTITUCIONALIZADO BRASILEIRO**

PUC-CAMPINAS

2013

KÁTIA MARIA EUGÊNIO

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 POR MEIO DO
MIPID EM CAMPINAS (SP): A LUTA PELO
RECONHECIMENTO NO COMBATE AO RACISMO
INSTITUCIONALIZADO BRASILEIRO

Trabalho de conclusão de curso,
Dissertação, apresentada como exigência
para obtenção do Título de Mestre em
Educação, ao Programa de Pós-
Graduação em Políticas Públicas em
Educação, da Pontifícia Universidade
Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda
Vitorino

PUC-CAMPINAS

2013

Autor (a): EUGÊNIO, Kátia Maria.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 POR MEIO DO MIPID EM CAMPINAS (SP): A LUTA PELO RECONHECIMENTO NO COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONALIZADO BRASILEIRO

Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas em Educação
programa de pós-graduação *strictu sensu* em Educação na PUC Campinas

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof. Dr. Artur José R. Vitorino

1º Examinador Prof. Dr. Jaime Cordeiro

2º Examinador Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Campinas, 25 de fevereiro de 2014

Às mulheres da minha vida
Marina, mãe dedicada
e Maisha, filha inspiradora.
Ao meu pai pelos ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente colaboraram com mais esse degrau que ascendo na jornada da minha vida.

Aquele que de uma forma artística me orientou e conduziu para chegar ao final dessa empreitada, meu agora amigo Artur J. R. Vitorino.

As matriarcas materna e paterna (em memória) Vó Orlanda e Vó Catariana e Vó Etelvina, cujas ações em vida recheadas de força e sensibilidade ecoam até hoje nas vidas dos seus descendentes, principalmente na minha. Aos meus irmãos, Sheila Mara, por ser mãe da minha filha, Rosileine e Artur, pelo carinho e cuidado. Ao meu sobrinho – filho João Pedro que me levou à casa de Cultura Tainã. As sobrinhas Lari Dandara e Caroline pelo carinho. Minhas queridas tias pelo incentivo: Maria do Carmo e Hermantina.

Ao compadre Wilson e à comadre Verônica pelas leituras, comentários e críticas pertinente de todos os textos que culminaram neste presente texto. Ao amigo inquiridor Silvio Humberto.

A minha família baiana, cujo exemplos me inspiraram a percorrer o caminho árduo da pesquisa: Irenilza, Silvio Roberto, Cristina, Beth Lima e Sheila Regina.

A todos meus companheiros das escolas que lecionei, a Maria Aparecida Biagi por me ensinar a ser professora, meus companheiros de caminhada Irene, Emília, Moises, Sueli e Helligton. Agradeço muito à Maria Francisca e ao Sérgio por me instrumentalizar para o término do presente estudo.

Ao pessoal do cursinho Antônio Cesarino. Ao pessoal do Gepec (que me incentivaram a escrever); e meu muito obrigado a todos que compuseram e vivenciaram o Mipid.

Aos meus velhos amigos que no decorrer deste trabalho aprendi a admirar muito mais, TC e Alceu (koroamaisboy).

Quem Sou Eu?

(...)

O que sou, e como penso

Aqui vai com todo senso,

Posto que já vejo irados

Muitos lorpas enfunados,

Vomitando maldições,

Contra minhas reflexões.

Eu bem sei que sou qual Grilo,

De maçante e mal estilo;

E que os homens poderosos

Dessa arenga receosos

Hão de chamar-me – tarelo,

Bode, negro, Mongibelo;

Porém eu que não me abalo,

Vou tangendo esse badalo

Com repique impertinente,

Pondo a trote muita gente.

Se negro sou, ou sou bode,

Pouco importa. O que isto pode?(...)

(Luiz Gama)

RESUMO

EUGÊNIO, Kátia Maria. 2013. A implementação da lei 10.639/03 por meio do Mipid em Campinas (SP): a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. Dissertação (mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2013.

A dissertação tem como objetivo compreender o processo de elaboração da política pública de ação afirmativa na forma da Lei nº 10639/03 e delimitar os possíveis desdobramentos das ações do programa Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), no início do século XXI, na cidade de Campinas/SP, enquanto política pública de ação afirmativa da temática étnico-racial dos movimentos negros que estabelece a luta por reconhecimento contra o racismo institucionalizado brasileiro e pelas demandas externas formadas pelas esferas governamentais. A Lei foi constituída como política de ação afirmativa, no âmbito do racismo e discriminação racial, alterou a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Por meio de fontes secundárias e bibliográficas constatou-se que com base nessa lei, e por demanda do movimento negro campineiro foi criado em Campinas/SP o programa Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), desenvolvido como proposta de implantação de políticas públicas na área de Educação na rede municipal de ensino de Campinas. As ações formativas do programa Mipid e os levantamentos realizados sobre as fases dos movimentos negros no Brasil, suscitaram alguns apontamentos quanto à dificuldade de implementação da política de ação afirmativa antirracista no município de Campinas (SP).

Palavras Chave: Políticas Públicas. Luta por Reconhecimento. Educação. Ações afirmativas.

ABSTRACT

EUGÊNIO, Kátia Maria. The implementation of the law No. 10639/03 by Mipid in Campinas (SP): the Fight for recognition against brasilian institutionalized racism. Dissertation (master of education)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Education, Campinas, 2013.

The dissertation is intended to understand the process of elaboration of the public policy of affirmative action in the Law No. 10639/09 and delimit the possible evolution of the actions of the Memory and Identity Program: Promoting Equality in Diversity (MIPID), at the beginning of the XXI century, while public policies of affirmative action for ethnic and racial themes. Law No. 10639/09 was built in brazil from the internal demands of black movements that established the fight for recognition against Brazilian institutionalized racism and external demands formed by the governments spheres. The law was established as a policy of affirmative action, in the context of racism and racial discrimination, modified the Law No. 10639/09 of Guidelines and Bases for national education , establishing the obligation of teaching Afro-Brazilian and African Culture history in basic education. Through secondary literature sources and found out that under this law, and demand the motion was created Campinas in Campinas / SP's Memory and Identity Promoting Equality in Diversity (MIPID) program, developed as a proposed implementation of policies public in the area of education in municipal schools in Campinas. The affirmative action of MIPID program and the surveys performed about the phases of the black movements in Brazil, raised some notes about the difficulty of implementation of anti-racist affirmative action policies in the municipalities of Campinas.

Keywords: *Public Policy. Fight for Recognition. Education. Affirmative actions.*

LISTA DE SIGLAS

ALCA = Acordo de Livre Comércio das Américas
Assufrj = Associação dos Funcionários da UFRJ
BID = Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cecan = Centro de Cultura e Arte Negra
Ceert = Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades
Cepal = Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNCD = Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNCD = Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE = Conselho Nacional de Educação
CNE = Conselho Nacional de Educação
FNB = Frente Negra Brasileira
Fumec = Fundação Municipal para Educação Comunitária
GEAB = Grupo de Estudos Afro-Brasileiro
GEAB = Grupo de Estudos Afro-Brasileiro.
Gtdeo = Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na
Ocupação
GTI = Grupo de Trabalho Interministerial
MARE = Ministério da Administração Pública Federal e Reforma do Estado
MEC = Ministério da Educação
MinC = Ministério da Cultura
Mipid = Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade
Mnucdr = Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MPT = Ministério Público do Trabalho
TEM = Ministério Trabalho e Emprego
NAED = Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
OMC = Ordem do Mérito Cultural
OMC = Organização Mundial do Comércio
ONU = Organizações de Nações Unidas
Orealc = Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
Oscip = Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
Planapir = Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNDH = Plano Nacional de Direitos Humanos
PNUD = Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Prouni = Programa Universidade Para Todos

Secad = Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seppir = Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SintufRJ = Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal Rio de Janeiro

SME = Secretaria Municipal de Educação

TEN = Teatro Experimental do Negro

UCHC = União Cultural dos Homens de Cor

UFRJ = Universidade Federal Rio de Janeiro

UEFS = Universidade Federal de Feira de Santana

UHC = União dos Homens de Cor.

Unesco = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp = Universidade Estadual de Campinas

Unicef = Fundo das Nações Unidas para a Infância

UTB = Unidade Territoriais Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LEI Nº 10.639/03: POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONALIZADO BRASILEIRO.	32
1.1 DEMANDA INTERNA: O MOVIMENTO NEGRO NO PÓS-ABOLIÇÃO	36
1.2 DEMANDA EXTERNA: ORGANISMOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS PÓS-REFORMA DO ESTADO.....	48
1.3 CONTEXTO POLÍTICO, PÓS-REFORMA DO ESTADO PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS	52
1.4 CONTEXTO POLÍTICO, PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL	55
1.5 UMA AÇÃO AFIRMATIVA: LEI Nº 10639/03	61
2. NÚCLEOS DE RESISTÊNCIA, AGENTES E AGIR PRÁTICO.....	68
2.1. CASA DE CULTURA TAINÃ	72
2.1.1 Rede Mocambos.....	74
2.1.2 Projeto Núcleo de Formação e Comunicação Quilombola	77
2.2 CASA DE CULTURA FAZENDA ROSEIRA	82
2.3 ORGANIZAÇÃO CULTURAL URUCUNGOS, PUÍTAS E QUIJÊNGUES	88
2.4 CURRÍCULO E DIDÁTICA DOS NÚCLEOS DE RESISTÊNCIA	91
3. UMA AÇÃO AFIRMATIVA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: PROGRAMA MEMÓRIA E IDENTIDADE: PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA DIVERSIDADE (MIPID).....	94
3.1 CONTEXTO SÓCIO ECONÔMICO E POLÍTICO EM CAMPINAS (SP) QUE CONTRIBUÍRAM PARA IMPLEMENTAÇÃO DO MIPID	96
3.2 CONTEXTO POLÍTICO DOS ORGANISMOS PÚBLICOS EM CAMPINAS (SP) QUE CONTRIBUÍRAM PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MIPID	97
3.2.1 Biblioteca Étnica.....	100
3.3 O PROGRAMA MIPID E O MOVIMENTO NEGRO DE CAMPINAS	102
3.4 O INÍCIO – MIPID	104
3.5 NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DESCENTRALIZADA - NORTE	109
3.5.1 Ficha de levantamentos e percepções – FLP	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	132
FONTES.....	140

INTRODUÇÃO

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta (MANDELA, 2010).

Esta investigação foi iniciada em 2004, fruto da minha experiência como educadora étnica¹, ao ter atuado na região norte da cidade de Campinas, no programa intitulado Mipid - Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP.

Até então, considerava que o programa Mipid era um efeito da proposta política democrática popular de 2001, que, por meio da resolução SME/FUMEC nº 03/2004, instituiu esse programa com base nas considerações legais da Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, e na Lei nº 10.639/2003, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. O programa tinha como objetivo: a) propiciar ações para que a escola compreendesse a diversidade étnico-cultural em seu interior; b) constituir um acervo diversificado para o registro da memória, pesquisa e produção realizada nos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, ações no sentido de viabilizar, para os educadores/pesquisadores, subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica nas questões raciais.

Assim, em um primeiro momento, minha preocupação consistia em apresentar os possíveis desdobramentos das ações do programa Mipid enquanto políticas públicas de ação afirmativa da temática étnico-racial, por meio de informações aferidas pelo próprio programa no currículo das escolas pertencentes

¹ EDUCADORES ÉTNICOS – Profissionais que atuaram como educadores de referência sobre a temática étnico-racial, integrando a equipe de profissionais da educação que trabalhavam nos Núcleo de Ação Educacional Descentralizado (Naed). Segundo a RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 03/2004, o Educador Étnico deve cumprir sua jornada de trabalho em sala de aula e em horas-projeto, para desenvolver as atividades do Programa, de acordo com o artigo 81 do Estatuto do Magistério. A esses educadores, cabe envolver-se nas ações desencadeadas pelo Naed, bem como visitar as Unidades Educacionais para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos.

ao Núcleo de Ação Educacional Descentralizadora (Naed)² Norte da região metropolitana de Campinas (SP). Especificamente, como hipótese, pretendia investigar se a formação do educador, por meio de uma pedagogia étnica, geraria, na prática docente, uma desconstrução do que o próprio programa Mipid entendia como mito da democracia racial. Este, por sua vez, teria força para gerar a invisibilidade do negro no currículo das escolas do Naed norte da SME – Campinas (SP).

A presença do racismo permeando a sociedade brasileira, como afirma Costa (2006), consiste em um fator inegável. O racismo é encoberto por diferentes formas de dissimulação como a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, gerando a exclusão do negro em todos os meandros da nossa sociedade contribuindo, assim, na manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação. O mito da democracia racial produz na educação a invisibilidade da criança negra ao negar a existência da diversidade racial e cultural no interior da escola (COQUEIRO, 2008). A invisibilidade, o recalque dos valores históricos de um povo e a inferiorização produzidas por estereótipos, por um lado, podem levar as crianças negras a desenvolverem comportamentos de autorrejeição e negação dos seus valores culturais, conduzindo na preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações, como os aspectos físicos, espaços geográficos, contextos históricos e culturais. Por outro lado, a saturação desses elementos refletidos nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos que compõem a sociedade brasileira, indiferente de raça/etnia e classe social (SILVA, A.C, 2001).

Porém, ao analisar a documentação existente em relação ao processo de elaboração de política públicas da Lei nº 10.639/03, fui percebendo que as

² Naed - A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP) atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds). Eles estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência. Os Naeds são dirigidos pelos representantes regionais, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada Naed, atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

demandas³ do movimento negro também contribuíram de forma ímpar para a implementação da Lei nº 10.639/03, e isto me fez rever os objetivos.

A análise do Parecer CNE/CP 03/2004 que embasa a Lei nº 10.639/03 direcionou-me no sentido de entender que a formulação de projetos focados na valorização da história e cultura dos afros brasileiros e africanos originaram-se não somente de aparelhos legais, ou seja, não eram fruto somente do Estado como único sujeito da História (uma espécie de *Deus ex machina*) -, mas também da força das intervenções dos movimentos sociais negros. Assim, tornou-se relevante investigar a trajetória de lutas do movimento negro, bem como o método de elaboração de políticas públicas de ação afirmativa na questão étnica racial no Brasil, que, conforme passei a entender, que as ações afirmativas se caracterizam como lutas por reconhecimento no sentido atribuído por Axel Honneth (2003), as quais tendiam a resultar na construção de uma identidade de projeto (CASTELS, 1999; MUNANGA, 2002).

Portanto, se inicialmente o objetivo era delimitar os possíveis desdobramentos das ações do programa Mipid enquanto políticas públicas de ação afirmativa da temática étnico-racial, após essas reflexões, o presente trabalho também passou a buscar compreender o processo de elaboração da política pública de ação afirmativa na forma da Lei nº 10639/03, a partir das demandas dos movimentos negros e dos aparelhos legais que produziram a implementação da referida lei, na região metropolitana de Campinas, por meio do programa Mipid, especificamente nas escolas da região norte da Secretaria Municipal de Educação (SME) Campinas/SP.

Acreditando que a escolha de um tema de pesquisa está ligada à trajetória pessoal daquele que a realiza, considero importante explicitar que a trajetória do meu trabalho, enquanto educadora é atravessada por questões étnico-raciais e

³ Demanda – no sentido político significa a ação de demandar. / Ação judicial; litígio; pleito. / Em demanda de, à procura, em busca de (DICIONÁRIO AURELIO, 2013).

Demanda – No sentido cultural do jongo significa um ponto de desafio: ponto de demanda. O ponto é a marca da musicalidade no Jongo, o jongueiro propõe um ponto para ser cantado, existem temas diversos para os pontos, o desafio é que o outro jongueiro desate o ponto, desfaça a charada ou a magia, portanto, entenda o código que foi lançado quase igual os repentistas fazem. (COLEÇÃO ITAN-ADAYAN, 2003).

Demanda - no sentido religioso de matriz africana consiste em uma irradiação de fluídos que podem ser frutos de mal vindo de pessoas ou grupos adversos, envoltos e tomados por raivas, rancores, mágoas, inveja, ciúmes, mas principalmente motivados pela vingança e pelo ódio, sentimentos que ocupam de tal forma a mente, o coração e o próprio espírito, tornando obcecada a pessoa que deles se deixar influenciar. (TERREIRO MIGUEL ARCANJO, 2013).

pelo movimento negro, assim, torna-se importante também compartilhar alguns momentos de minha biografia que culminaram na elaboração do presente trabalho.

Minha visão acerca das questões étnico-raciais começou a se edificar a partir de uma pergunta, a qual considero de importância ímpar. O amigo, Silvio Humberto⁴, inspirado em Malcom X⁵, questionou-me sobre qual lado dos dilemas raciais que se me apresentavam eu escolheria: o lado dos problemas, ou o das soluções?

Enfatizo que pela primeira vez tinha me deparado com a minha incoerência. Isso porque, teoricamente, acreditava que o meu agir prático por si só já era uma demonstração de luta, de resistência contra o sistema racista no qual estamos inseridos. Afinal, pensava que sendo a primeira neta, dos vinte e três netos, de João Moreira dos Santos e Orlanda Ricardo dos Santos, a conseguir um diploma universitário, isto já seria prova mais do que suficiente de que eu era um fruto da resistência transmitida por eles quase que de forma hereditária.

Digo isso porque em 1940 esses mesmos avós maternos romperam com um regime de colonato imposto a eles nas fazendas nas quais trabalhavam, conseguiram graças à convicção de Orlanda, pois trabalhou por meses costurando e juntando dinheiro. Estavam os dois submetidos ao regime de trabalho por meio de caderneta de venda.

Minha avó Orlanda, filha de branco com negra, na década de 1920, ousou fugir para casar com um homem negro, pois sua família era contra tal união, uma vez que este ato configuraria um retrocesso para a família que vinha buscando um “clareamento”, exemplo, em minha opinião, de uma contra encarnação da ideologia do branqueamento.

⁴ Silvio Humberto P. Cunha – oriundo de Salvador (BA), militante do movimento negro, vereador da prefeitura de Salvador, diretor fundador do pré-vestibular Steve Biko, para afro descendente, economista, com mestrado na UFBA e doutorado na Universidade de Campinas (Unicamp). Atualmente, Silvio Humberto Cunha é professor do curso de economia da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs).

⁵ Malcolm X foi um muçulmano afro-americano cuja trajetória partiu de uma vida vagabunda nas ruas de Boston a porta-voz do islã nos EUA e líder nacionalista negro mais importante dos EUA. Malcolm defendia o orgulho negro, a independência econômica e uma política de identidades. Malcolm X foi assassinado a 21 de fevereiro de 1965, em Nova Iorque, no primeiro dia das comemorações da National Brotherhood Week (semana nacional da irmandade) daquele ano. Cf.: <<http://www.malcolmx.com/about/bio.html>> acessado em: 08/4/2010.

Essas histórias me faziam acreditar que, desde cedo, para o negro atuando nas esferas sociais, havia a necessidade de portarem um alvará para transitarem leis que lhes garantissem o direito de ir e vir e, assim, não houvesse o impedimento por meio de atos discriminatórios quanto à sua condição de negro. Consequentemente, inferia que o negro já nasce militante, apesar de muitos não terem a consciência dessa militância. Apropriei-me, muito cedo, dessa ideia, parte pelas histórias de resistências negras que meus pais me contavam no almoço de domingo (oralidade), também pelo pertencimento oriundo dos encontros da religião de matriz africana umbandista, tradição religiosa da minha família paterna; e parte pelos amigos, militantes, que inspiraram muitas de minhas práticas sociais para a manutenção de tal modo de pensar, pela qual se deve também a minha atuação como educadora formadora.

A história da minha família, a minha própria trajetória de vida somadas a condição de graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), em 1990, e especialista em Desporto pela UNIMEP e UNICAMP, em 1994, orgulhosamente apresentei ao amigo inquiridor o meu próprio exemplo, no que ele prontamente argumentou que eu era uma, apenas uma, e, por isso, havia a necessidade de abrir mais espaços para que outros negros, como eu, conseguissem lugar naquela instituição – e estávamos falando sobre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Então, todas essas reflexões iriam, mais tarde, culminar no primeiro curso pré-vestibular para negros e carentes, em Campinas, denominado Antonio Cesarino, nas dependências do Instituto de Estudos Linguísticos – IEL - na Unicamp, no ano de 1998, com aproximadamente cento e vinte alunos, a maioria deles negros. Considero importante enfatizar que ao divulgar a inscrição para o cursinho, tivemos o cuidado de especificar de que se tratava de um cursinho voltado para a população negra, portanto os que procurassem pelo cursinho estavam se autodeclarando negros. As relações que se deram naquele curto espaço de vida do cursinho, dois anos, foram tão intensas e complexas que me possibilitaram fazer uma revisão das minhas práticas e detectar as minhas deficiências.

Essa marcante experiência lançou-me para outras atividades, como a criação do Instituto Cultural Ruth de Souza, que atua na área de Educação; a

reorganização da Liga Humanitária dos homens de Cor⁶; e a inscrição para atuar como educadora étnica no programa Mipid. Nesses casos, nos quais atuei como militante e educadora de relações raciais, o meu agir prático fez-se constante em diversas situações com as quais eu me deparava, seja como professora de Educação Física, como coordenadora pedagógica, tanto dos cursinhos pré-vestibulares como da escola de ensino médio, quanto nas relações pessoais. Nesse sentido, compartilho das palavras de Freire (1996), quando ele afirma sobre a ética e a responsabilidade nas vivências:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 9,10).

Em decorrência dessa noção de responsabilidade, e com a expectativa de dar minha contribuição para uma implementação positiva da Lei nº 10639/03, tornei-me educadora étnica na Rede Municipal de Educação de Campinas, cuja função, construída por um grupo de professores em 2004 no programa Mipid, teve para a minha vida profissional seu auge no ano de 2005, quando assumi a função de educadora na região norte de Campinas. As ações do programa Mipid, enquanto políticas públicas de ação afirmativa da temática étnico-racial por meio de informações aferidas pelo próprio programa no currículo das escolas pertencentes à Naed Norte da região metropolitana de Campinas (SP), isso será exposto no capítulo III desta dissertação.

A minha consciência como educadora formadora, constituiu-se após a leitura do livro do pedagogo Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1996). Dentre os vários ensinamentos absorvidos, aquele que assimilei imediatamente está relacionado com a afirmativa de que as ações dos seres humanos não acontecem no isolamento, são fruto das forças sociais, que se compreende dentro da tensão

⁶ Liga humanitária dos homens de cor – fundada em 1915, para auxílio saúde e funerário a população negra (DOMINGUES, 2007).

entre o que se herda geneticamente e o que é herança social, cultural e histórica. A concepção de formador apresentada por Freire (1996) foi a mais reveladora na minha construção profissional, já que sempre procurei obedecer ao princípio básico de que formação tem caráter permanente e também por sempre buscar a aceitação da clareza da relação entre o formador e formado, que [...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma se e forma ao ser formado [...] (FREIRE, 1996 p.12). Freire enfatiza que ensinar não é transmitir conhecimentos e conteúdos e nem formar se trata da ação cuja qual o formador dá forma, estilo ou alma ao corpo indeciso e acomodado do formado.

Nas minhas ações formativas, ações estas que serão melhor apresentadas no capítulo III do presente trabalho, para os educadores da Rede Municipal de Educação – SME de Campinas, sobre relações raciais no programa Mipid, cada vez ficava mais evidente a necessidade de dialogar com os signos⁷ apresentados pelos formandos sobre racismo e respeitar os processos genéticos, históricos e culturais em que foram submetidas ao longo da trajetória de vida.

Sendo assim, meu objetivo era demonstrar qual a metodologia de trabalho que era adotada na formação de educadores das escolas municipais da região norte de Campinas (SP). Para isso, foi usado um formulário de levantamento e percepções (FLP), cujo objetivo era delimitar por qual (ou quais) ponto(s) de partida iria nos orientar, e como traçar o ponto de chegada com as formações. Esse formulário era entregue para preenchimento no início das formações. Após o seu preenchimento, era exibido o filme “Vista a minha pele”⁸, de Joelzito Araújo, e, em seguida a uma discussão, era realizada a desconstrução do mito da democracia racial; e, somente após isso, buscávamos a explanação dos conceitos que a diretriz da Lei nº 10639/03 abrangia. Por último, o trabalho era finalizando por meio de uma avaliação por escrito.

⁷ A linguagem é um sistema de signos ou sinais que são usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para expressão de ideias, valores e sentimentos. Para Chauí (1997), os signos, ou seja, as palavras e seus componentes (sons e letras) tem uma função comunicativa, isto é, por meio das palavras entramos em relação com os outros, dialogamos, argumentamos, persuadimos, discutimos, expressamos amor e ódio, e também aprendemos e ensinamos (CHAUI, 1997).

² Vista a minha pele: vídeo destinado à discussão sobre racismo e preconceito racial. A parte ficcional baseia-se em uma história invertida: os negros compõem a classe dominante, enquanto os brancos figuram como ex-escravos. É uma inversão própria da análise antropológica, que visa ressaltar o etnocentrismo.

Os resultados coletados das formações embasaram o início da presente pesquisa, com o fim de expor quais foram as dificuldades para a implementação da Lei nº 10639/03 por meio do programa Mipid no currículo das escolas municipais pertencentes à Naed Norte da região metropolitana de Campinas (SP).

Pela leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades escolares municipais pertencentes à Naed Norte da região metropolitana de Campinas (SP), constatou-se que essas escolas, de um modo geral, apesar da força de Lei nº 10639/03, recusavam-se a discutir o racismo existente na sociedade brasileira.

Ao tomar como referência empírica o Formulário de Levantamento e Percepções (FLP) respondido pelos professores das unidades das referidas escolas, duas dimensões apareceram de forma bastante enfática: a primeira direciona-se para a consciência, por parte dos educadores (em sua grande maioria), da presença do racismo existente nas relações interpessoais no espaço escolar e em outras dimensões para além desse espaço; a segunda, e de forma paradoxal, para o entendimento de que no espaço adstrito à sua sala de aula, e à sua escola, não existe racismo. Este último fenômeno, considero que tipifica a presença do “mito” da democracia racial existente nas relações sociais próprias da sociedade brasileira.

Assim, como o fim de buscar compreender a abrangência da ideologia racista presente no cotidiano escolar, baseei-me especialmente nos estudos raciais do sociólogo Sergio Costa (2006) e na Teoria da Luta por Reconhecimento do filósofo e também sociólogo Axel Honneth; intelectuais que me possibilitam estabelecer um diálogo para reestabelecer uma posição crítica em relação às lutas sociais contemporâneas. Neste caso, a luta do movimento negro por uma política pública antirracista.

Costa (2006) credita à política de ações afirmativas uma política antirracista eficaz, como a institucionalização da criminalização do racismo. Assim, mais importante do que racializar as relações sociais, seria fortalecer iniciativas culturais e processos pedagógicos para que o antirracismo se transforme em valor.

A Teoria da Luta por Reconhecimento de Honneth (2003), baseada nos primeiros trabalhos de Hegel e Mead, afirma sobre o fato de a identidade estar atrelada à experiência do reconhecimento intersubjetivo. Honneth defende que

todas as demandas por justiça, todos os conflitos sociais, podem ser explicados pela Teoria da Luta por Reconhecimento.

O racismo, para Costa (2006), mesmo presente na sociedade brasileira, não é detectado apenas nas pesquisas acadêmicas, pois a opinião pública sinaliza a consciência que marca a diferença em termos de oportunidade entre negros e brancos no Brasil. A sociedade apresenta-se como liberal orientada pelo princípio da cidadania, porém funciona quase como uma sociedade de castas, ao limitar a ascensão social de indivíduos ou grupos que apresentam características físicas diferentes das de origem europeia.

Costa (2006, p. 196) também afirma existir duas formas de combate ao racismo institucionalizado brasileiro. A primeira, uma corrente antirracista que apresenta “como prioridade a construção de uma ordem social justa que proporcione a todos os grupos demográficos, independente de suas características físicas, uma igualdade verdadeira de oportunidades”, ficando evidente o princípio da igualdade. A segunda de acordo com Costa (2006, p.196) uma forma antirracista que consiste na preservação das “identidades existentes no interior de uma ordem social marcada pela oferta de convivência e integração efetivas aos diferentes grupos de cor”, presente, nesse caso, a valorização da particularidade da cultura como fator de inclusão.

O interesse dos pesquisadores estadunidenses pela relação de negros e brancos no Brasil muda ao longo do século XX, no início exaltava a miscigenação e o trato cordial entre os diferentes grupos populacionais do território brasileiro. Essa visão favorável entra em declínio até o final dos anos de 1970, quando a situação se inverte, e o padrão a ser seguido passa a ser o dos EUA e suas formas de ação e afirmação coletiva para acabar com a discriminação racial. Surge, então, uma troca de experiência entre ativistas e organizações antirracistas, entre o Brasil e os EUA, formando uma rede binacional. Nesta época, acontece a formação de um novo paradigma de análise baseado na construção sociológica da categoria raça, que orienta os estudos atualmente sobre a temática (COSTA, 2006).

Os estudos raciais legitimam o uso sociológico da categoria de raça como um material analítico, a partir de investigações que demonstram a correlação de desigualdades sociais e aumento do racismo. Tais estudos apontam para entender que tais desigualdades obedecem a uma hierarquia bipolar - brancos e

não brancos - apesar das cinco variações cromáticas estabelecidas pelas estatísticas oficiais brasileira, sustentando, assim, a tese de que no Brasil não predomina a discriminação racial, e sim o preconceito ou discriminação de cor.

Costa (2006) atenta também que o uso político da categoria de raça, especificado pela polaridade branco e não branco que estrutura a divisão de ascensão social, incide sobre a identidade negra.

[...] se a polaridade branco/não branco estrutura a distribuição de oportunidades sociais, tal oposição deveria também conformar as identidades culturais e políticas, propiciando a conformação de uma identidade negra capaz de incorporar o conjunto da população não branca no Brasil. Caberia, assim, a todos não branco, no Brasil, absorver a cultura afro brasileira e o legado do Atlântico negro, construindo, sobre essas bases, sua verdadeira identidade racial (COSTA, 2006, p.207).

No Brasil, os estudos raciais propiciam ao movimento negro uma reestruturação embasada na rede binacional, que a comunidade antirracista, no fim do século XIX, chamou de Pan Africanismo, e que produziu ideias de valorização da história do negro e sua cultura.

De acordo com Munanga (1988), o Pan Africanismo induziu o advento de outras ações como o *Harlem Renaissance*⁹ e a Negritude. O *Harlem Renaissance* surgiu como movimento artístico e literário em Nova Iorque, no bairro de mesmo nome, entre 1918 e 1928, com um cunho sociocultural. A negritude na diáspora europeia, particularmente na francofonia,¹⁰ é originada a partir da experiência das duas guerras, do desencanto dos intelectuais negros nas metrópoles e nos escritos das personalidades negras americanas.

⁹ O *Harlem Renaissance* - o movimento tinha o objetivo de influenciar a história e a política de modo a atingir todas as camadas do grupo negro, esse movimento expressava-se por meio da dança, das artes visuais, da literatura porque acreditava que tais expressões eram do conhecimento dos diversos grupos. Essas atuações ficaram conhecidas como Movimento Negro. Seus principais líderes foram os poetas Langston Hughes, Claude McKay, Countee Cullen, Sterling Brown que buscaram inspiração nas ideias de W.E.B. Du Bois e Booker T. Washington (LOPES, 2004 apud ANDRE, 2007).

¹⁰ O mundo francófono - países que falam o francês, nos anos 1920/1930, surgiram como tentativa de mobilizar a comunidade negra a posicionar-se contra o racismo. Do projeto de alguns intelectuais, tais como Aimé Césaire (Antilhas), Léopold Sédar Senghor (África), Leon Gontran Damas (Antilhas), estudantes de origem africana e que faziam parte de um grupo maior de negros vindos de outras regiões, os quais, tomando consciência da situação de humilhação e de subjugação que os negros sofriam, apesar de ter havido a abolição, desejavam conquistar um lugar próprio na sociedade (ANDRE, 2007).

[...] Para os criadores da negritude. Repetimos, a convergência de eventos na América e na Europa foi particularmente importante. Reapareceram a memória e a dimensão histórica amputadas. Certamente, seus pés e mãos ainda estavam presos às amarras coloniais, mas eles tinham o que dizer e responder nos debates que animaram o Quartier Latin, na década de trinta, sobre temas literários e políticos, debates nos quais eles não tinham nenhuma civilização original e nada traziam à história do mundo. Eles tinham o que responder e começaram. As glórias passadas da África, as riquezas, o diário necessário ao equilíbrio do mundo futuro, os tantãs e as danças, a emoção, a intuição, enfim, tudo o que podia ser expresso. Um novo nome, um conceito, todo um vocabulário nasce nesse contexto, para onde se canalizavam os debates: a negritude, quer dizer, a personalidade negra, a consciência negra [...] (MUNANGA, 2011).

Pinho (1998-1999), citado por Costa (2007), faz alusão ao termo “reafricanização”, caracterizado pela busca das raízes africanas e de uma cultura negra, marcado pela construção de uma identidade negra. Tal fenômeno fez eco e foi difundido em todo território nacional, na década de 1970.

A consciência, por parte da população, das disparidades sociais relacionadas à adstrição racista, trazidas pelos estudos raciais, suscitou, por meio do movimento negro, no século XX, um combate ao racismo institucionalizado no Brasil. Esses estudos estabeleceram as políticas de ação afirmativa, que tem como dupla estratégia, de acordo com Silvério (2002) citado por Costa (2006), a correção e compensação das desigualdades de acesso aos bens públicos e favorecimento da construção da identidade racial, por meio do fortalecimento da mobilização social e da transformação das vítimas do racismo como sujeito político.

Partindo da premissa que todas as identidades são construídas, resta apenas entender a partir de qual alicerce será construído a identidade negra e como consiste a elaboração e os materiais do processo de tal construção. Os materiais para construção da identidade negra são extraídos da história, da geografia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva, entre outros. As sociedades na elaboração da construção da identidade negra processam os materiais e ressignificam sua definição em razão das deliberações sociais e de projetos culturais dominantes (MUNANGA, 2002).

Quando se trata da construção da identidade negra, Munanga (2002), apoiado nos estudos de Castells (1999), estabelece que a identidade está diretamente relacionada a três tipos, quais sejam: identidade legitimadora, identidade de resistência, identidade de projeto. Como a construção de identidade

origina sociedades diferenciadas, a identidade legitimadora é denominada como “sociedade civil” constituída de instituições dominantes, e às quais se agregam valores para justificar sua dominação. A identidade de resistência apoia-se nas comunidades estigmatizadas, que buscam formas de sobrevivência e resistência coletiva. E a terceira, identidade de projeto, baseia-se na construção de uma nova identidade, apoiada numa teoria cultural existente, a fim de redefinir seu papel na sociedade. A partir das suas manifestações de resistência, o movimento negro no Brasil, concentra-se, conforme Munanga (2002), em construir uma identidade de projeto.

Para Axel Honneth, os conflitos sociais são fundamentalmente baseados numa luta por reconhecimento social, e a responsabilidade pelas mudanças sociais cabe a essa luta, promovendo, assim, a evolução da sociedade (MATTOS, 2006).

A teoria crítica do reconhecimento apresenta três formas de reconhecimento: do amor, do direito e da solidariedade. Elas constituem, de acordo como Honneth (2003), dispositivos de proteção intersubjetivos, que asseguram as condições de liberdade externa e interna, condições estas, a que está sujeita o processo de articulação e realização espontânea de metas individuais de vida.

O amor consiste para Honneth (2003), a forma mais elementar de reconhecimento na e para a estruturação da personalidade dos sujeitos. Baseado no psicanalista Winnicott, que analisa as relações entre mãe e filho, indicando que elas passam por uma transformação que vai da fusão completa à dependência relativa. O amor somente surge quando a criança reconhece o outro como uma pessoa independente, ou seja, quando não está mais num estado simbiótico com a mãe: “o reconhecimento designa um duplo processo de ligação e liberação emotiva simultâneas da outra pessoa. [...] esse processo só se dá pela afirmação da autonomia, acompanhada ou mesmo apoiada pela dedicação” (MATTOS, 2006 p. 91). O amor é o fundamento da autoconfiança em cada relação amorosa, que se atualiza no jogo dependência/autonomia, ao permitir aos indivíduos conservarem a identidade e desenvolverem uma “autoconfiança”, indispensável para a sua autorrealização.

Na esfera jurídica, a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo uma relação de “autorrespeito”. A História

do Direito ensina que, no século XVIII, havia os direitos liberais da liberdade; no século XIX, os direitos políticos de participação; e, no século XX, os direitos sociais de bem-estar. De modo geral, essa evolução mostra a integração do indivíduo na comunidade e a ampliação das capacidades, que caracterizam a pessoa de direito (SALVADORI, 2011).

A autoestima é o valor gerado pela última esfera de reconhecimento à solidariedade (ou eticidade). Trata-se da confiança nas realizações pessoais e na posse de capacidades reconhecidas pelos membros da comunidade, como afirma Honneth (2003). A autoestima remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, julgadas a partir dos valores existentes na comunidade.

A autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima representam a estima social, cujas existências estabelecem autorrelações com formas de reconhecimento (amor, respeito e solidariedade), que, por sua vez, se diferenciam de acordo com os períodos históricos, sendo que a passagem progressiva das etapas de reconhecimento explica a evolução social (HONNETH, 2003).

Para Honneth, a luta por reconhecimento acontece devido à experiência do desrespeito que pode acontecer, e isto pode se dar numa luta pela posse da propriedade até o anseio do indivíduo de ser reconhecido intersubjetivamente pela sua identidade. O desrespeito ao amor justifica-se pelos maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídico; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade, que, conseqüentemente, faz ocorrer à interrupção das autorrelações pelo desrespeito, os quais podem gerar as lutas sociais. De acordo com Salvadori (2011, p. 192):

As mudanças sociais podem ser explicadas por meio do desrespeito, gerador de conflitos sociais. Os conflitos surgem do desrespeito a qualquer uma das formas de reconhecimento, ou seja, de experiências morais decorrentes da violação de expectativas normativas. A identidade moral é formada por essas expectativas. Uma mobilização política somente ocorre quando o desrespeito expressa a visão de uma comunidade.

Portanto, a lógica dos movimentos coletivos é a seguinte: desrespeito luta por reconhecimento, e mudança social. Honneth, seguindo as ideias de Hegel, afirma que a eticidade é o conjunto de condições intersubjetivas, que funcionam como condições normativas necessárias à autodeterminação e a autorrealização.

A teoria de Honneth é explicativa, pois busca esclarecer a gramática dos conflitos e a lógica das mudanças sociais com a finalidade de entender a evolução moral da sociedade, e crítico-normativo, porque fornece um padrão – a eticidade – para identificar as patologias sociais e avaliar os movimentos sociais. A eticidade, portanto, é o conjunto de práticas e valores, vínculos éticos e instituições, que formam uma estrutura intersubjetiva de reconhecimento recíproco. Por meio da vida boa, há uma conciliação entre liberdade pessoal e valores comunitários. A identidade dos indivíduos é formada pela socialização, ou seja, é formada na eticidade, inserida em valores e obrigações intersubjetivas. Portanto, não há como pensar a existência de um contrato para o surgimento da sociedade, mas nas transformações das relações de reconhecimento. Esse conceito formal de eticidade, elaborado por Honneth, visa a ser uma ampliação da moralidade, integrando tanto a universalidade do reconhecimento jurídico-moral da autonomia individual como a particularidade do reconhecimento ético da autorrealização. Por conseguinte, esse conceito tem como objetivo alcançar todos os aspectos necessários para um verdadeiro reconhecimento.

O racismo configura-se como uma forma de desrespeito, podendo gerar, como toda experiência de desrespeito, reações por aqueles que se sentem atingidos por ele. Neste sentido, tal como foi exposto neste estudo, compreendo que parte das reações dos movimentos negros, em sua maioria, caminha para a construção de uma identidade de resistência. Assim, em suas lutas por reconhecimento (Honneth, 2003), foram estabelecidas as ações afirmativas, e, no âmbito da educação, a geração de programas como o programa Mipid, cujo efeito está além de uma mera resposta jurídica com base nas considerações legais da Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - 9.394/96, e na Lei nº 10.639/2003, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Mas seria possível no ambiente escolar realizar uma formação, em seu sentido mais completo possível (a qual abrangeria as dimensões não somente cognitivas, mas também as dimensões políticas, morais e éticas), contra o racismo existente em nossa sociedade? Afinal, se atentar para a percuciente análise de Bourdieu e Passeron (1975), a educação está pautada no conceito de reprodução. A cultura funciona como uma economia para Bourdieu e Passeron (1975) a esse processo eles denominaram “capital cultural”. Na economia, o poder está concentrado em quem tem mais capital econômico, na escola o poder está concentrado em quem detém o “capital cultural”, a reprodução social estaria pautada na reprodução cultural dominante, pois esta garante a reprodução mais ampla da sociedade.

A reprodução social no currículo escolar brasileiro estava, antes da Lei nº 10.639/03, pautada na cultura europeia, prejudicando, assim, as outras culturas existente na sociedade brasileira, sendo necessário uma pressão do movimento negro, no sentido da construção de uma lei que garantisse a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo nacional de educação brasileira.

O capital cultural é representado por meio das artes, certificados (diplomas) e formas internalizadas; o “habitus”. Os valores da classe dominante são aceitos como cultura em detrimento das outras classes. Usam-se determinadas orientações definidas por dois processos: a imposição de um lado, e do outro, a ocultação. Esses processos seriam apontados como dupla violência do processo de dominação cultural, e ambos aparecem na escola por meio do currículo construído a partir da cultura dominante, ou seja, para as crianças da classe dominante existe certa familiaridade com esse currículo; e o mesmo não acontece com as crianças da classe dominada.

Conforme expus e compreendo, a escola é um lugar de tensão. Assim, o movimento negro credita ao espaço de educação formal um lugar importante para estabelecer ações de combate ao racismo. E ele também reconhece a ambiguidade representada pela instituição escolar; pois, ao mesmo tempo em que a escola atende a uma quantidade grande de pessoas por muito tempo, e, portanto, pode propagar ideologia da classe dominante por meio do seu currículo, ela também é um lugar possível de criação de um contradiscurso à ideologia dominadora, também por meio do currículo.

A finalidade da educação perpassa por um currículo que abrange todo tipo de cultura presente na sociedade, permitindo que as crianças possam reconhecer sua cultura e construam uma identidade positiva. Assim, e de acordo com Mello (1986), a educação se desdobra em três finalidades, as quais se organizam em consonância com os sistemas de valores a que são subordinadas.

A primeira finalidade consiste no processo de integração, adaptação do indivíduo ao seu contexto social, tendo como campo fértil para a sua realização, os princípios da educação democrática. Portanto, um programa de educação de massas encontra na democracia terreno ideal para implantação (MELLO, 1986).

A segunda finalidade está nos programas de educação que se direcionam a um processo de diferenciação de sociedade. A terceira finalidade trata-se da liberdade interior do homem. Porém, para se obter essa liberdade, torna-se

necessário suprimi-la, pois não existem meios de passar conhecimentos sem essa supressão (MELLO, 1986).

Quem pensa que a transmissão de conhecimentos é incompatível com a privação da liberdade não penetrou nem mesmo na antecâmara do laboratório pedagógico. O que a experiência educacional está constantemente mostrando é que a coerção é o método inevitável de toda transmissão de conhecimentos. O homem se educa, sobretudo, através da imitação de modelos, e a imitação é, naturalmente, enquanto dura inimiga da espontaneidade, forma incipiente de liberdade. (MELLO, 1996, p.170).

Portanto, a educação tem como finalidade primeira a inserção do indivíduo na sociedade e, mais além, auxiliá-lo a alcançar a liberdade interna, o que contribui para uma estima social com atuação autônoma, aberta e verdadeira, que se constituem como características da ética. Uma educação ética que contemple as várias culturas presentes na sociedade brasileira possibilita a inserção de indivíduos na sociedade, com senso de pertencimento social, e, que atue positivamente na sociedade diminuindo as desigualdades sociais.

Nesse sentido, foi essencial a implantação de um programa que visa à inclusão de outra cultura no currículo nacional de educação brasileira. A Lei nº 10.639/03, ao incluir no currículo oficial do ensino fundamental a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, constituída como política de ação afirmativa, atendendo às demandas internas do movimento negro e às demandas externas dos organismos públicos, no âmbito do combate ao racismo e à discriminação racial, veio para sanar essa necessidade. Como essa lei está direcionada para o âmbito educacional, ela alterou a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer:

[...] a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, [...] o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (PARECER CNE/CP 3/2004, p. 9).

Nesse sentido, o capítulo I do presente estudo procurará mostrar que as publicação da Lei nº 10.639/2003 e das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”, em grande medida, são tributárias de um movimento que,

mesmo disperso e fragmentário, já vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais no Brasil. Movimento este que – com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas – foi capaz de produzir leis na defesa dos seus direitos frente ao racismo existente ao longo da história do Brasil (PEREIRA, 2008).

Como uma força irresistível, tais leis vieram à tona por meio de um complexo processo de democratização do país, acompanhadas de uma consciência acerca de desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afrodescendentes. Esses eram sinais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros antirracistas no processo político brasileiro, especialmente, no campo educacional (ABREU e MATTOS, 2008).

Salienta-se, ainda, que a narrativa dessa história de luta antirracista no Brasil visa mostrar, de modo geral, a luta por reconhecimento da igualdade de raças, cujo processo prático de um conflito entre os homens deve ser atribuído a impulsos morais, e cujo significado é o de atribuir reparações de uma lesão histórica do passado escravista do Brasil.

Para entender as lutas por reconhecimento que culminaram na Lei nº 10.639/03 pretendo explicitar as demandas internas do movimento negro e as demandas externas dos organismos públicos pela produção de políticas públicas contra o racismo no Brasil. Por demanda interna, compreende-se a luta da comunidade negra, no sentido de criar, por meio de medidas legais, ações que visem apoiar, estimular a autoestima e afirmação positiva da construção de identidade dos afrodescendentes, para garantir seus direitos sociais. Assim, convém ressaltar o ativismo que contribuiu para mostrar a necessidade de assumir o racismo e a discriminação racial existentes no Brasil contra a população negra, marcando, dessa forma, uma demanda interna para produção de políticas de ações afirmativas, no âmbito das questões raciais. A demanda externa, por sua vez, se configura na construção de políticas públicas no país, pós-reforma do Estado, e das respectivas ações afirmativas no campo da educação, no tangente às relações raciais. Tal reconstituição foi feita a partir de fontes secundárias e bibliográficas.

O capítulo II consistirá na concepção e apropriação dos conceitos inerentes aos diferentes “núcleos de resistência” constituídos como identidade de

resistência pelo movimento negro. O método de descrição desses núcleos se dará a partir de dados empíricos dessas organizações. Deste modo, analisaremos as suas origens, o seu papel educacional e a sua historicidade, a partir do grau de sua importância, de sua representatividade negra e de sua liderança social, com a finalidade de mostrar a formação dos “núcleos de resistência” existentes em Campinas. Os núcleos de resistência examinados no presente estudo são: a Casa de cultura Tainã, a Casa de cultura Fazenda Roseira e o Grupo de Teatro e Danças Populares urucungos, puítas e quijêngues.

Na década de 1980, foi constituída a Casa de Cultura Tainã, locada no bairro Padre Manoel da Nóbrega, região noroeste do município de Campinas (SP). Tem como objetivo a promoção do acesso à informação e o fortalecimento da identidade cultural. Dentre os projetos empreendidos pela Casa de Cultura na sua trajetória estão: o Projeto Nação Tainã (Maracatu de Baque Virado e Cultura Popular); Projeto Lidas e Letras (Bibliotecas/Literatura); o Projeto SACI (Serviço Comunitário à Internet); o Projeto Tambor Menino (Música/Dança/Produção de Artesanato); o Projeto Orquestra Tambores de Aço (Formação de Orquestra de Steel Drums); e o Projeto Mocambo – (Laboratórios de Informática e Pesquisas Digitais). A partir do projeto Mocambos foi criada a Rede Mocambos, responsável pela conexão entre afrodescendente e outras etnias por meio do que foi nomeado de tecnologias mocambólicas.

O jongo da comunidade Dito Ribeiro renasceu em 2003, na cidade de Campinas (SP) denominada de Comunidade Jongo Dito Ribeiro, estabelecendo-se no Bairro Roseira, na região noroeste de Campinas. Em um segundo momento, passou a atuar e a administrar a fazenda Roseira, que, em 2007, virou um bem público, cujo espaço representa a história do povo negro campineiro. A fazenda virou um espaço para comunidade jongueira, transformada posteriormente em ponto de cultura¹¹, na Casa de Cultura Afro, promovendo ações pautadas na Lei nº 10639/03.

¹¹ Ponto de Cultura - é a ação prioritária do Programa Cultura Viva. O programa Cultura Viva nasceu em 2004, com o objetivo de potencializar iniciativas já existentes no país e formar uma rede de criação e gestão cultural, tendo como base os Pontos de Cultura selecionados por meio de editais públicos, criados pelo Ministério da Cultura (MinC) e regulamentados pelas Portarias MinC nº 156, de 06 de julho de 2004, e nº 82, de 18 de maio de 2005. O programa é executado pela Secretaria de Cidadania Cultural (SCC) que, até 2008, se chamava Secretaria de Programas e Projetos Culturais. Ele é a referência de uma rede horizontal de articulação, recepção e

A organização Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos, Puítas e Quijêngues foi criada em 1988, em Campinas (SP), a partir de uma oficina ministrada pela pesquisadora da cultura afro-brasileira, Raquel Trindade, no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nesse instituto ministrou aulas de “Danças Populares e Religiosas do Brasil” no curso de extensão, curso que, a pedido da ministrante, foi estendido para a comunidade negra campineira. Por meio da cultura afro-brasileira, canto e dança, o grupo objetiva mostrar a influência e a contribuição do povo negro para a preservação e evolução da cultura popular brasileira, promovendo assim, a autoestima da comunidade negra. O grupo também se tornou um ponto de cultura.

Os três núcleos são caracterizados como pontos de cultura, e, em sua trajetória, carregam em comum, a luta pelo reconhecimento. Por meio da cultura afro-brasileira como ponto de resistência promovem a estima social, representados pela autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima da comunidade negra. Os três grupos trabalham para promover a implementação da Lei nº 10.639/03.

O capítulo III apresentará a criação, com base na Lei nº 10.639/03, em Campinas (SP), do programa intitulado Mipid (Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade), cujo plano de ação foi criado para a formação continuada, envolvendo os educadores municipais nas unidades escolares atuantes pelo dito programa. Essa formação deu-se a cargo dos chamados educadores étnicos, professores de referência sobre a temática étnico-racial, integrantes da equipe do Núcleo de Ação Educacional Descentralizado (Naed).

Desenvolvido pela equipe do programa, o plano de ação voltado à formação continuada, no período de julho de 2005 a setembro de 2007,

disseminação de iniciativas culturais. Como um parceiro na relação entre estado e sociedade, e dentro da rede, o Ponto de Cultura agrega agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações em suas comunidades, e destas entre si. O Ponto de Cultura não tem um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e a sociedade civil. A adesão à rede de Pontos de Cultura é voluntária, realizada a partir de chamamento público, em editais lançados pelo Ministério da Cultura, pelos governos dos Estados ou pelas Prefeituras. Eventualmente, outras instituições públicas podem ser responsáveis pelo chamamento público. Outras linhas de fomento a Pontos de Cultura também são possíveis: Pontos de Leitura, Pontinhos de Cultura, Pontos de Memória, Pontos de Bens Registrados como Patrimônio Imaterial. Disponível em: < <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/>> acessado em: 20/03/2014.

contemplou 40 escolas de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, e mais 135 unidades de educação infantil, incluindo creches e pré-escolas, nas cinco regiões da cidade de Campinas, conforme a distribuição dos Naeds Norte, Sul, Sudoeste, Leste e Noroeste.

A proposta de formação era apresentada pela Secretaria de Educação de forma optativa, e as escolas aderiam voluntariamente ao trabalho. Nos diversos encontros de formação, eram sempre distribuídos, no início dos trabalhos, formulários para levantamento de percepções e práticas dos educadores, a serem respondidos e devolvidos aos educadores étnicos.

Pela delimitação do objeto, neste estudo, foi dada ênfase aos resultados obtidos a partir da tabulação dos formulários entregues pelos educadores atuantes na região Norte, o que correspondia a um percentual de aproximadamente 15% de educadores (professores e monitores), de toda a rede municipal de educação de Campinas. Baseando-se nesses dados, é possível afirmar que a maioria dos educadores da rede de ensino, participantes da formação na região Norte de Campinas, apontou a existência de preconceito racial no Brasil, e metade deles, se autodeclararam despreparados ou sem embasamento teórico, para trabalhar com a promoção da igualdade de direitos étnico-raciais.

Ainda que os discursos dos profissionais da educação que atuavam nessas escolas descrevessem uma indicação e percepção sobre a contribuição cultural, social e histórica dos negros à sociedade brasileira, não era essa a realidade que transparecia no trabalho cotidiano das escolas e nos relatórios dos projetos políticos-pedagógicos apresentados pelas 40 unidades escolares às Naeds. É possível afirmar, por meio desses dados, que não se tratavam de ações coletivas, contemplando o previsto na Lei nº 10.639/03 e abrangendo um currículo da rede ou da escola, em seu conjunto. Consistia, na realidade, em iniciativas perceptivelmente individuais, que deveriam ser atribuídas, em geral, à identificação dos profissionais com o tema e com a provocação pedagógica que a questão lhes suscitava, podendo essas iniciativas ocorrer em ato baseado em senso comum, legitimando práticas discriminatórias e enfatizando estereótipos raciais naturalizados ao longo do tempo.

A busca da compreensão do processo de construção de política pública de ação afirmativa, no caso a Lei nº 10.639/03 e o programa Mipid, como antídoto

contra o racismo institucionalizado brasileiro, dentro do espaço escolar, gerou alguns apontamentos em relação ao racismo nesse mesmo âmbito. O primeiro incide no racismo ser legitimado por meio de um currículo pautado em uma única cultura, a europeia. O segundo ponto consiste no racismo ser considerado como uma forma de desrespeito, incidindo no indivíduo e/ou no grupo, noções distorcidas de autoconfiança, autorrespeito e autoestima que corroboram negativamente na construção da identidade negra do educando. O terceiro item baseia-se na consciência da existência do racismo no interior da escola por parte dos educadores, como no caso do programa Mipid da Naed Norte Campinas (SP).

Nesse sentido, como no caso da Lei nº 10.639/03, implementada por meio do programa Mipid em Campinas (SP) e outros programas e projetos que combatam toda forma de racismo na escola, torna-se apropriado o questionamento sobre se teriam eles um campo fértil para atuarem. Conseqüentemente, considerando os três apontamentos gerados pela presente pesquisa sobre o racismo na escola, a resposta para esses programas seria de implementação positiva e imediata, caso não esbarrassem nos processos ideológicos que fomentaram o racismo até os dias atuais.

1. LEI Nº 10.639/03: POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONALIZADO BRASILEIRO.

O capítulo I pretende explicitar a elaboração da Lei nº 10.639/03, a partir da demanda interna – ações protagonizadas pelo movimento negro e seus respectivos núcleos de resistência, trata-se da luta por reconhecimento da comunidade negra do momento da sua chegada na condição de escravizado até o contexto da elaboração da referida Lei nº 10.639/03. Em conjunto com a demanda interna será apresentada a demanda externa – pertencente aos organismos públicos nacionais e internacionais responsáveis pelo combate ao racismo institucionalizado no Brasil, representados por iniciativas governamentais como a formulação de Leis, a constituição de Delegacias, Departamentos, Secretarias, Conselhos e Ministério. Tal exposição se dá a partir da análise, fundamental, de acordo com Hofling (2001), das questões de fundo, bem como do contexto histórico e político que interferem na elaboração e implantação das políticas públicas brasileiras, no caso do presente estudo, a referida lei.

Entende-se por políticas públicas as ingerências previamente organizadas do poder público objetivando a resolução dos problemas sociais. Historicamente, eventualmente houve uma intervenção mínima do estado na vida social. Porém, a partir da segunda metade do século XX, esse conceito de “mínimo” começou a mudar, no que diz respeito a intervenções planejadas, poder público e situações sociais problemáticas. Por intervenção planejada entende-se o enorme desenvolvimento de planejamento dos Estados contemporâneos e investimentos dos órgãos administrativos, a partir dos pontos de vista político e de gestão. O poder público foi acometido por um avanço na estrutura da ordem política, marcado pela coexistência e independência de poderes e vigência de direitos de cidadania, alterando, assim, as formas das ações governamentais e a repartição das competências do Estado. No tangente a situações sociais problemáticas houve a ampliação da concepção de problemas para além das estruturas e órgãos estatais, com grande participação da sociedade visando o desenvolvimento do exercício da cidadania e da cultura política (DIGIOVANNI e NOGUEIRA, 2013).

O crescimento da temática política pública nos países industrializados ou em desenvolvimento gerou algumas combinações de fatores: a adoção de

políticas restritivas de gastos; a aquisição de novas concepções sobre o papel do governo ganhando hegemonia, com ênfase no ajuste fiscal; e as políticas direcionadas aos países em desenvolvimento que não conseguiram resolver como projetar políticas públicas para promover o desenvolvimento econômico; e a inclusão social da maioria da população.

Há várias definições de políticas públicas. Entre uma das mais conhecidas está aquela construída por Laswell, ou seja, “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz?” (SOUZA, 2003, p.13).

As definições de políticas públicas orientam o olhar para os governos e como estes se colocam em ação. Para análise de tal ação e para a proposta, caso necessário uma mudança de curso da ação, será efetivado pós o entendimento do como e o porquê do rumo tomado pela ação. Assim, planos, programas e ações representam a tradução dos propósitos de formulação do processo de políticas públicas produzidas pelos governos. As políticas públicas, quando implementadas, ficam submetidas a sistemas de avaliação e análise de avaliadores (SOUZA, 2003).

Portanto, o crescimento de políticas públicas é inquestionável, pois auxilia no desenvolvimento da sociedade e propicia aos cidadãos serem atores, beneficiários, usuários e/ou interessados de algum tipo de políticas públicas.

Quanto ao processo de elaboração das políticas públicas e de suas consequências econômicas, constitui o que Ham e Hill (1993) chamam de inter-relação entre Estado, política e sociedade; assim como é investigada, também, na teoria dos sistemas proposta por Easton:

Para entender o processo de elaboração de políticas, EASTON (1953, 1965) baseia-se num paradigma semelhante ao sistema biológico. Ele propõe que a atividade política seja analisada em termos de um sistema abarcando uma série de processos que devem permanecer em equilíbrio a fim de que a atividade sobreviva. Assim, a teoria dos sistemas proposta por EASTON, considera a vida política como um processo que engloba *inputs* (entradas ou perguntas), que vêm do ambiente externo (econômico, religioso, cultural etc.), que se transformam em *outputs* (saídas ou respostas) - as decisões políticas - os quais, por sua vez, retroagem sobre o ambiente circundante, provocando, assim, sempre novas perguntas (DAGNINO, 2002 apud BOBBIO, 1993, p.167).

Para Ham e Hill (1993), um dos processos essenciais dos sistemas políticos são as entradas (*inputs*) formando as demandas e apoios. As demandas

incidem em ações processadas por indivíduos ou grupos com a intenção de posicionamento autorizado de valores e os apoios finalizam as ações por meio de votações, cumprimento à lei e pagamento de taxas. A interação das demandas e apoios resulta em um processo de conversão (a caixa preta da tomada de decisões), que produz as decisões e políticas das autoridades, denominadas de saídas (*outputs*). As saídas diferenciam-se de resultados, pois esse último aplica-se aos efeitos das políticas nos cidadãos ou sociedade.

Entende-se deste modo, que o contexto social, econômico e político fornece dados que devem ser levados em consideração ao realizar as análises de políticas. Assim, como Demo (1985), Ham E Hill (1993) consideram, a teoria dos sistemas apresenta uma forma de descrever os complexos fenômenos políticos. Hofling (2001) afirma que é fundamental analisar as questões de fundo e o contexto histórico e político que interferem na elaboração e implantação das políticas públicas.

Nesse sentido, para analisar o processo de formulação das políticas pública de ação afirmativa, no caso a Lei nº 10.639/03, baseado na teoria dos sistemas, torna-se necessário entender as demandas internas – movimento negro (*inputs*) –, as demandas externas – esferas públicas nacional e internacionais (*inputs*) – e a questão de fundo (contexto político), que colaboraram para a questão étnica racial entrar na agenda política do Ministério da Educação.

No referido caso da formulação e implementação da Lei nº 10.639/03, a demanda interna pode ser vislumbrada por meio da reconstituição do movimento negro no Brasil, passando pelo período pós-abolição até contexto contemporâneo, tal reconstituição possibilita considerar que a resistência e reação são as palavras que assinalam, grosso modo, a trajetória da história dos negros no Brasil. Conseqüentemente, refere-se à identidade resistência, ou seja, à construção de uma identidade negra, que, entre outras reações, está a implantação da Lei nº 10639/03, pois ela imprime força de lei e gera, assim, pelo rememorar reflexivo, o reconhecimento de instâncias de lutas e resistências que aconteceram e continuam a acontecer ao longo da história, seja dos negros anteriormente escravizados, seja de seus descendentes na histórica formação da identidade nacional brasileira.

Quanto à demanda externa, analisa-se a situação política que marcou a construção e implantação da Constituição de 1988, conselhos criados no nível

estadual, o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura; a Fundação Cultural Palmares, a Marcha de Zumbi; (que objetivava enfatizar o 20 de novembro de 1995, como dia da consciência negra); o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, dentro do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH); a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata; entre outras iniciativas para combater o racismo no Brasil.

Como questão de fundo para compreender o momento de implantação de políticas públicas de ações afirmativas, considerou-se explicitar a reforma do Estado ocorrida nos anos 1990. O marco da reforma brasileira está na criação de novos mecanismos de controle social, financiamento e participação que constam na Constituição de 1988.

A Lei nº 10.639/03 foi constituída a partir de demandas internas e demandas externas, como política pública de ação afirmativa no âmbito do racismo e discriminação racial. Ação afirmativa essa que surge com um compromisso com o ideal de tratar todos como iguais e, para que essa igualdade seja realizada, é preciso, em certos momentos, em algumas esferas sociais privilegiadas, a aceitação de tratamento privilegiado para os desprivilegiados de acordo com Guimarães (1996).

A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito a diferentes histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos” (PARECER, CNE/CP 3/2004, p.9).

Com base na lei municipal de Campinas/SP a 9.777/98, que dispunha sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino e supletivo, na disciplina de história nessa lei e na lei 10.639/03, foi criado em Campinas/SP o programa Mipid¹² (Memória e Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade). Este programa, que será especificado no capítulo III, foi desenvolvido como proposta de implantação de políticas públicas na área de Educação na rede

¹² Mipid: RESOLUÇÃO SME/FUMEC Nº 03/2004 (*Publicação DOM de 03/02/2004: 09*), Artigo 1º. A presente Resolução institui diretrizes para a criação do “Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade” - Mipid. Programa criado para desenvolver as atividades de inclusão da História da África nos currículos escolares do município de Campinas.

municipal de ensino de Campinas, sob a resolução SME/FUMEC nº 03/2004, instituído a partir de considerações legais da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que promulga a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; a necessidade de contribuir para a construção de novos sujeitos políticos na escola através do fomento de discussões e necessidades levantadas pelos educadores.

Credita-se à educação um mecanismo de transformação da sociedade, a partir do momento em que respeitando os processos democráticos, a escola promova seres humanos íntegros, livres e que respeitem as diferenças próprias e de cada comunidade existente na sociedade.

1.1 Demanda interna: o movimento negro no pós-abolição

Na diáspora¹³ do tráfico de africanos para a América - considerada a maior migração forçada da história da humanidade –, homens e mulheres negros foram desumanizados, coisificados, tratados como mercadorias e destituídos de suas identidades. Nesse sentido, as contribuições de Castells (1999), no tocante à definição de identidade como um processo de construção de significado, com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, ajudam-nos a entender como os africanos e seus descendentes nascidos na América construíram as suas identidades. Identidades constituem fontes de significados para os atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Ao discutir que a construção da identidade é marcada por relações de poder, Castells (1999) propõe a divisão em três formas de construção de identidade: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

¹³Diáspora - O termo "diáspora" derivou-se da história moderna do povo judeu, cujo destino no Holocausto — um dos poucos episódios histórico - mundial comparáveis em barbárie com a escravidão moderna. Uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades — os legados do Império em toda parte — podem forjar as pessoas a migrarem, o que causa o espalhamento — a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor (HALL, 2003, p.28).

Ao contrário do que a maioria dos livros didáticos ainda apresenta sobre a passividade com que os negros enfrentavam a sua situação de escravizados, ultimamente tem sido divulgada a dinâmica de uma identidade de resistência, marcada por luta e organização dos negros. Como exemplo podemos citar a formação de quilombos, o sincretismo religioso, a compra de alforrias de negros por outros negros libertos, a apropriação da língua portuguesa pelos negros, entre outros pontos salientados pela historiografia, desde, pelo menos, os anos 1980, como afirma Lara (2003):

Ao longo das duas décadas seguintes, o debate sobre os modos de produção no Brasil envolveu os estudos sobre a escravidão, trazendo novos posicionamentos teóricos que foram se desdobrando em diversas direções. Paralelamente, ecoando de certo modo o fortalecimento do movimento negro, a produção acadêmica interessou-se cada vez mais pela rebeldia escrava. Afirmando que os cativos não haviam se submetido passivamente aos desmandos senhoriais, os estudiosos passaram a dedicar sua atenção à análise das fugas, quilombos, revoltas e rebeliões (LARA, 2003).

Para entendermos a resistência implantada pela comunidade escravizada e seus descendentes no Brasil, precisamos especificar o conhecimento sobre as identidades. Para tanto, apresentaremos um breve relato sobre identidade, a partir dos estudos de Castells (1999).

[...] as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização [...], identidades são fontes mais importantes de significados do que de papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Defino significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. Proponho também a ideia de que, para a maioria dos atores sociais na sociedade em rede, [...], o significado organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais) autossustentável ao longo do tempo e do espaço. (CASTELLS, 1999, p.23).

Do ponto de vista sociológico, a identidade é construída a partir de certas questões: Como? A partir do quê? Por quem? e Para quê? isso acontece. Essa construção origina-se de elementos providos pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Esses

elementos são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social e sua visão de tempo/espço.

A identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil e é caracterizada pelas instituições dominantes como forma de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais (CASTELLS, 1999).

A identidade de resistência é produzida por atores em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, posto que a construção de resistência e a sobrevivência se dão por princípios diversos ou opostos daqueles que permeiam as instituições da sociedade, conduzindo à formação de comunidades. Castells (1999, p.25) enfatiza que essa seria o tipo de identidade mais importante, pois que

[...] dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a essencialização dos limites da resistência.

A identidade de projeto produz sujeitos que são entendidos não como indivíduos, porém, constituídos a partir de indivíduos, ou seja, diz respeito ao ator social coletivo, pelo qual o indivíduo chega ao sentido holístico em sua experiência (CASTELLS, 1999).

Quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p.24).

A escravização produziu segregação entre as raças e assinalou, para a comunidade negra, a necessidade da construção de uma identidade de resistência e sobrevivência no Brasil durante um longo período (1530-1888). Essa realidade estende-se aos descendentes desses escravizados até os dias atuais, os quais são, ainda, acometidos pelo racismo. Jaccoud (2002) enfatiza que a resistência promovida pelo movimento negro iniciou-se desde o período da escravidão.

Os avanços obtidos até o momento em benefício da população afrodescendente são resultado de conquistas do Movimento Negro, que vem a ser o movimento social mais antigo no Brasil, pois atua desde os primórdios do escravismo, isto é, desde meados do século XVI. A discriminação racial foi, desde o início, interna ao sistema. Abolida a escravidão em 1888, os afrodescendentes continuaram a sofrer uma exploração específica graças aos mecanismos de exclusão que acompanham o racismo. Romper com essa inércia, reverter o estigma, recuperar a autoestima, afirmar a igualdade dos direitos, agir para que a lei garanta as mesmas oportunidades a todos têm sido algumas das principais bandeiras do Movimento Negro (JACCOUD, 2002, p.14)

Portanto, ao considerarmos a longa duração do movimento negro, exporemos a seguir a trajetória da produção de resistência dos negros segregacionados pela lógica da dominação branca, desde o período escravagista até o presente contexto. Convém esclarecer que essa reconstrução não tem a pretensão de cobrir esse longo período da história do Brasil de forma a lhe dar síntese interpretativa das relações raciais no Brasil e da mobilização negra. Nem tampouco, ao realizar a narrativa de forma retilínea e crescente, ao longo do tempo, deseja-se deixar a impressão de que houve um acúmulo gradual de força ao longo dos anos, subestimando os impasses ideológicos (de classe, de raça e região) e políticos (as alianças e os recursos que as possibilitaram), que fizeram o movimento negro brasileiro no curso do século XX e XXI). Pelo contrário, sabe-se que em muitos momentos esse movimento não andou em linha reta, pois por diversas vezes parecia que ele havia soçobrado e, em outros, soergue-se, e assim por diante.

Martins (2005) expõe que a resistência escrava é inerente à própria instituição desse tipo de regime na América e enfatiza que a historiografia vem apresentando as mais variadas formas de protesto e resistência dos escravizados, como a forma como os escravos eram agentes da sua própria história, provendo terror com seus planos de revoltas nas várias regiões em que se encontravam no campo, nas cidades ou vilas. Os escravizados fugiam e não ficavam à espera de alforrias. A “onda negra” (AZEVEDO, 2004), denominação dada às ações empregadas pelos escravos, especialmente em suas revoltas no último quartel do século XIX, foi constantemente temida na História do Brasil. Nos primórdios da formação política do Império, por exemplo, era proibido o ajuntamento de negros, mesmo em festejos na Corte Imperial do Rio de Janeiro. Mas tempos depois, por pressão dos próprios escravizados, a força policial que

deveria coibir as fugas dos escravos não se opôs mais a esses ajuntamentos, no início de 1888, pois se achavam desmoralizadas perante os cativos.

Assim, em linhas gerais, a abolição da escravatura no Brasil, a assinatura do treze de maio em 1888, configurou-se apenas como uma ratificação do que, politicamente, nos anos 1880, foi amplamente difundido sobre essa ideia de abolição no Império. A insubordinação dos escravizados propiciou medidas que deveriam ser, de qualquer modo, tomadas, restando aos senhores libertarem os escravizados que ainda existiam, antes que estes assim o fizessem pela força, em consequência dos desgastes da instituição e da falência moral de policiais e feitores (MARTINS, 2005).

O movimento abolicionista também foi marcado pela presença ativa de intelectuais negros, não se tratando apenas da elite de intelectuais brancos. A passeata cívica pela libertação dos escravos em 1862, na Bahia, foi liderada pelo professor negro Francisco Álvares dos Santos. Além disso, ativistas negros também se destacaram pelos discursos proferidos no parlamento e nas ruas, na escrita de crônicas e artigos em jornais e no auxílio a escravizados, em disputas judiciais contra seus donos.

Paradigmático foi o caso do poeta Luiz Gama. Vendido como escravo por seu próprio pai alfabetizou-se no cativeiro e, quando se viu livre, foi escrivão, poeta, jornalista e advogado. Na década de 1870, Gama notabilizou-se por defender nos tribunais a liberdade de africanos trazidos para o Brasil depois da lei de 1831. Em 1881, ele fundou a Caixa Emancipadora Luiz Gama para a compra de alforrias (DOMINGUES, 2007).

A Sociedade Brasileira contra a Escravidão foi fundada pelo abolicionista pernambucano Joaquim Nabuco e o carioca José do Patrocínio, esse último, filho de um fazendeiro com uma negra vendedora de doces.

De acordo com Domingues (2007), após a abolição da escravatura, em 1888, e depois de proclamada a República no Brasil, em 1889, tais ações não asseguraram para a população negra bens físicos ou simbólicos, que, ao contrário, foi marginalizada pelo racismo científico e a teoria do branqueamento. Assim, em virtude dessas limitações, passaram a existir vários movimentos, associações organizadas pelos descendentes de escravos, que, em grande parte, possuíam característica marcadamente cultural e beneficente.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; Em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical”. Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937. Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas (DOMINGUES, 2007, p. 103-104)

Domingues (2007) ainda ressalta a contribuição dos meios de comunicação. É o caso da denominada imprensa negra formada por jornais publicados com o propósito de tratar dos assuntos de trabalho, da habitação, da educação e da saúde, relacionados aos ex-escravos e seus descendentes, assim como a denúncias sobre racismo e a proposta de soluções às adversidades impostas pelo racismo:

Para um dos principais dirigentes negros da época [séc. XX], José Correia Leite, a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa, que transmitisse informações que não se obtinham em outra parte. Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo Órgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A imprensa negra conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. Surgiram jornais dessa mesma natureza em outros estados, como a *Raça* (1935), em Uberlândia/ MG, a *União* (1918), em Curitiba/ PR, *O Exemplo* (1892), em Porto Alegre/ RS, e o *Alvorada*, em Pelotas/ RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país (DOMINGUES, 2007, p.104).

Albuquerque & Fraga (2006) afirmam que para os ex-escravizados e as demais camadas da população negra, a abolição representou apenas o fim do cativeiro, enquanto deveria ter como consequência também o acesso à terra, à educação e aos mesmos direitos de cidadania que atendia a população branca. Diante da inércia do governo para garantir um futuro digno aos negros brasileiros após o dia 13 de maio, um grupo de libertos da região de Vassouras, no Rio de Janeiro, enviou uma carta reivindicando acesso à educação aos filhos dos libertos para Rui Barbosa, então, importante figura da política nacional.

A ideia da fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) nasceu por meio dos jornais. Integrantes, como Francisco Lucrecio, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite, entre outros, estabeleceram a entidade como uma referência para o movimento negro, atuando como porta-vozes e atores, organizado a luta em prol dos interesses dos negros. A FNB foi um movimento social fundado por uma elite negra dos anos 1930; um movimento de caráter nacional, com repercussão internacional, inaugurada em 16 de setembro de 1931. Sua sede social central localizava-se à Rua Liberdade, na capital paulista, e foi a primeira a denunciar o mito da democracia racial e a apontar a educação como um dos caminhos para integrar o negro ao mercado de trabalho e ao sistema de poder, ensejando uma integração à cultura dominante. Como característica, os seus membros usavam camisa branca e portavam carteira com fotos de frente e perfil. Pesquisadores afirmam que esse movimento conseguiu acabar com a discriminação racial que existia na então Força Pública de São Paulo, que antes da existência da FNB não aceitava negros em sua na corporação (DOMINGUES, 2007). A Frente Negra Brasileira - FNB lançou o jornal *A voz da Raça*, que tinha como slogan: “*Deus, Pátria, Raça e Família*” e tornou-se um partido em 1936. Porém, o golpe de Estado deflagrado por Getúlio Vargas, implantando o Estado Novo em 1937, dissolveu todos os partidos, entre eles, a Frente Negra Brasileira.

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia). [...] Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais se destacam o Clube Negro de Cultura Social (1932) (e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934),

em Uberlândia/ MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Em 1945, ressurgiu o movimento negro, neutralizado pela ditadura imposta pelo Estado Novo, sendo o marco relativo a esse movimento, constituído pela União dos Homens de Cor, apresentados por Domingues (2007) como a “Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar”.

Joselina da Silva (2003) apresenta a criação da União dos Homens de Cor como um renascimento negro e credita esse ressurgimento e expansão a três fatores. Em primeiro lugar, existia uma desconexão entre a inferiorização racial, conferida aos negros, e sua crescente ascensão social e cultural, criando assim, impedimentos socioestruturais para a sua inclusão político-social. Em segundo, foi criado um terreno fértil para a implantação de organizações, estimulando e propiciando debates sobre direitos a serem conquistados. O terceiro fator girava em torno da luta contra o racismo que acontecia no mundo, baseada em documentos que estabeleceram bases e critérios antirracistas criados pela Organização das Nações Unidas (ONU):

Ao longo de sua trajetória, que se iniciou no pós-guerra, estabeleceu-se nos anos 1950 e expandiu-se pelos 1960, a [União dos Homens de Cor] UHC buscava reconhecimento para os negros no âmbito do Estado-nação brasileiro. Se considerarmos que, pautado no discurso liberal e universalista, o nacionalismo tende a estimular a negação das diferenças (Anderson, 1994/ Mauss, 1969), o Estado brasileiro era, em sua formação, excludente e discriminador. Então, a UHC e muitos dos grupos seus contemporâneos, mais do que tratar de inclusão e ascensão social, buscavam a participação dos negros no projeto de nação brasileiro. A luta era, então, contra o Estado, na sua forma racializada. Em última análise, suas ações buscavam inserir os negros no Estado-nação, a partir da participação igualitária nas instâncias de poder nacionais. Um exemplo que poderíamos citar seria a preocupação constante – demonstrada em suas publicações – em inserir seus representantes em cargos eletivos e a atração de negros parlamentares (estaduais ou municipais) para aliar-se aos quadros da organização. Desta forma, o estudo da trajetória da UHC pode nos auxiliar a perceber a construção de identidades que, embora tenham a etnicidade como base de construção, apresentam-se, ao mesmo tempo, diversas e heterogêneas em suas formas de expressão. (SILVA, J. 2003, p. 232).

Outras agremiações de mesmo nome apareceram com base na UHC, como a União Cultural dos Homens de Cor (UCHC), no Rio de Janeiro, e a fundação da União Catarinense dos Homens de Cor (UCHC), em Blumenau, em

1962. O Teatro Experimental do Negro (TEN) também surgiu à mesma época, em 1944, criado por Abdias Nascimento, no Rio de Janeiro.

De acordo com seu fundador, Nascimento (2004, p.221), o TEN pretendia fazer do teatro um local de promoção de:

[...] fórum de ideias, debates, propostas e ação, visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante (NASCIMENTO, 2004, p. 221).

A proposta de combate ao racismo do TEN se dava por intermédio dos meios de comunicação. Para isso, eram viabilizadas ações simultâneas dentro e fora do teatro, visando à mudança de mentalidade e comportamentos de todos os agentes que compunham o teatro, bem como das lideranças e responsáveis pela formação de consciência e opinião pública.

Muitos foram os feitos do TEN, entre os quais, destacamos: o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, organizado pelo TEN para atuar na esfera política, objetivando a inserção das aspirações da comunidade negra no processo de construção da nova democracia que se articulava, após a queda do Estado Novo; e, no processo de elaboração da nova constituição do país, o TEN organizou a Convenção Nacional do Negro (São Paulo, 1945, e Rio, 1946), a qual encaminhou à Constituinte de 1946 (por meio do senador Hamilton Nogueira), sua proposta de inserir a discriminação racial como crime de lesa-pátria, assim como uma série de medidas práticas em prol de sua eliminação. Sabe-se pouco desses antecedentes da lei antidiscriminatória, que ficou conhecida, posteriormente, como Lei Afonso Arinos. Realizou ainda, o TEN, o histórico I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950, cujo documentário está publicado no livro *O negro revoltado* (segunda edição, da Nova Fronteira, 1982). Objetivando acabar com a imposição estética da sociedade convencional, deu-se a realização de um Concurso do Cristo Negro, de responsabilidade do sociólogo Guerreiro Ramos, no Rio de Janeiro, em 1955. Além dos concursos de beleza *Rainha das mulatas* e *Boneca de pixe*, arquitetados como ferramenta pedagógica, procurando ressaltar o tipo de beleza da mulher afro-brasileira e educar o gosto estético popular. O Instituto Nacional do Negro, a cargo do sociólogo Guerreiro Ramos, realizava

seminários de terapia em grupo, um trabalho pioneiro de psicodrama, propondo desenvolver uma terapia para a consciência destroçada do negro, vitimado pelo racismo. Na comunicação escrita, fundou-se, em 1948, o jornal *Quilombo; vida, problemas e aspirações do negro*. Outro campo de atuação, empreendido pelo Teatro Experimental do Negro, foi a exposição no Museu da Imagem e do Som, da primeira coleção de arte Negra (NASCIMENTO, 2004).

Domingues (2007) ressalta que os movimentos UHC e TEN não foram os únicos na resistência nessa época, em que muitas outras instituições surgiram.

Nessa segunda etapa do movimento negro, a UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que empreendiam a luta antirracista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade. Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil. Outrossim, é importante assinalar que, nessa segunda etapa, a imprensa negra ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Em São Paulo, surgiram o *Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960); em Curitiba, o *União* (1947); no Rio de Janeiro, o *Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952). Registrou-se, ainda, o aparecimento da revista *Senzala* (1946), em São Paulo (DOMINGUES, 2007, p.110).

Na década de 1960, o movimento entrou em refluxo, devido ao golpe militar de 1964. Os integrantes dos movimentos negros eram perseguidos e acusados de apresentar problemas onde não existiam, pois no Brasil imperava o mito da democracia, ou seja, acreditava-se que as relações raciais eram pautadas na cordialidade entre negros, brancos e índios, acreditando-se que o país havia escapado do racismo e da discriminação racial, em comparação com outros países (GONÇALVEZ, 1998).

A reorganização política começou a acontecer por volta 1970. Em São Paulo, formou-se o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); surgiram os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974); *Biluga* (1974), em São Caetano, SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos, SP, *SINBA* (1977), *Africus* (1982), *Nizinga* (1984), no Rio de Janeiro, RJ; *Jornegro* (1978), *O Saci* (1978), *Abertura* (1978), *Vissungo* (1979), em São Paulo, SP; *Pixaim* (1979), em São José dos Campos,

SP; *Quilombo* (1980), em Piracicaba, SP; *Nêgo* (1981), em Salvador, BA; *Tição* (1977), no Rio Grande do Sul, além da revista *Ébano* (1980), em São Paulo, SP. Em Porto Alegre, nasce, o Grupo Palmares, pioneiro na defesa da comemoração do dia 20 de novembro, em detrimento do *13 de maio*. O movimento Soul também surge nessa época, no Rio de Janeiro, estado também fundador do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Essas iniciativas, que até então eram fragmentadas politicamente, em 1978, a partir de ondas de protestos por parte de várias organizações (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, *Jornal Abertura*, *Jornal Capoeira* e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros), deram ensejo à criação do Movimento Negro Unificado – MNU (Domingues, 2007; Gonçalves, 1998):

Uma Carta Aberta, distribuída à população, concitava os negros a formarem “Centros de Luta” nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé e umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, a fim de organizar a peleja contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra. Na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada a palavra Negro ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Neste mesmo ano, foram aprovados o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação [...]. No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p.114).

Nos anos 1970, com a unificação dos movimentos, aconteceu a valorização do termo “negro”, que foi adotado oficialmente para tratar dos afrodescendentes. Também foram incorporadas, no campo educacional, propostas de revisões dos conteúdos na escola sobre os negros e a entrada da história da África no currículo de formação dos professores, visando a uma pedagogia interétnica. Paralelamente, houve a presença marcante do movimento nos âmbitos da beleza, da indumentária e da culinária de origem africana. O movimento negro trouxe à baila um posicionamento sobre os nomes de origem africana para crianças negras brasileiras, como outra forma de referência de

identidade. No tocante à religiosidade, houve valorização das religiões de matriz africana. (DOMINGUES, 2007, SILVA, J. 2003, NASCIMENTO, 2004).

O final do século XX e o início do século XXI trouxeram um movimento cultural, de característica musical, mostrando a linguagem da periferia. O *hip hop* surge defendendo a bandeira “NEGRO SIM! 100% NEGRO” e denunciando o racismo e a marginalização sofridos pela comunidade negra.

As entidades de valorização da cultura negra ou Organizações Não governamentais– (ONGs) proliferaram nas periferias, lugar cuja maioria da população negra objetiva o combate ao racismo, na medida em que instrumentalizam os negros na construção de uma identidade de resistência. Essa atuação acontece no campo educacional, como nos cursinhos pré-vestibulares, assim como em outras iniciativas, como o Instituto Cultural Steve Biko, em Salvador (1992) e o Instituto Antonio Cesarino (1998), em Campinas, SP. Houve, ainda, o Cursinho Pré-vestibular para Negros, da Pastoral do Negro, em São Paulo (1989 e 1992), e o Curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ, ASSUFRJ, atual SINTUFRJ, no Rio de Janeiro, com o objetivo de apoiar negros e trabalhadores a entrarem na universidade.

Ressalte-se a atuação dos grupos culturais de preservação da cultura negra, como o AfroReggae e o Criola (1992), no Rio de Janeiro, em Campinas, SP: o Urucungos, Puítas e Quijengues (1988), a Casa de Cultura Tainã (1981) e o Jongo Dito Ribeiro (2008).

Também ocorreram marcos no processo de cobrança para uma efetiva implantação de políticas públicas, como a Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, evento este que contou com a formalização de uma proposta, com a entrega do "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", e, em 2001, a participação de vários membros do movimento negro brasileiro, na República da África do Sul, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban (JACCOUD E BEGHIN, 2002).

Muitas outras organizações, tanto de cunho religioso, estético e cultural, como político, agora denominadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), surgiram ou se reestruturaram em 2000, fortalecendo a luta dos negros contra o racismo instituído no país desde o período colonial, e

ênfatizando a capacidade destes de estudar e trabalhar em igualdade de condições.

Para finalizar esse balanço sobre o movimento negro no Brasil, especialmente no período pós-abolição, resistência e reação são as palavras que assinalam, grosso modo, a trajetória da história dos negros no Brasil. Conseqüentemente, mesmo quando havia consentimento isso não significava passividade e sim marcavam o cálculo no movimento de resistência na história do movimento negro, como expomos anteriormente. Ação e reação, enquanto fenômenos descritos pela mecânica newtoniana são conceitos transpostos da física para a dinâmica da sociedade. Isso implica que uma ação, no tangente às questões raciais, refere-se à identidade legitimadora, caracterizada pelas instituições dominantes na construção e difusão da ideia de inferioridade dos negros, o que ocorre por meio da ideologia do mito da democracia racial e do fenômeno de branqueamento, pois ambos ajudam a fomentar o racismo no Brasil. Quanto à reação, também presente no seio da sociedade, a esse processo de identidade de resistência, ou seja, a construção de uma identidade negra, que, entre outras reações, propõe a implantação da Lei nº 10.639/03, pois que imprime força de lei e gera, pelo rememorar reflexivo, o reconhecimento de instâncias de lutas e resistências que aconteceram e continuam a acontecer ao longo da história dos negros escravizados e de seus descendentes, na histórica formação da identidade nacional brasileira.

1.2 Demanda externa: organismos nacionais e internacionais e políticas públicas antirracistas pós-reforma do Estado

Analisando-se a situação política que marcou a construção e implantação da Constituição de 1988, muitos são os questionamentos, mas no tocante à temática racial, esta foi bastante relevante, porque sinaliza o estabelecimento do racismo como crime no Brasil e reconhece a posse da terra da comunidade quilombola.

À época, conselhos foram criados em nível estadual, como o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em 1984, com o objetivo de implantar políticas de valorização que facilitassem a inserção qualificada da população negra, de acordo com Jaccoud e Beghin (2002, p.16):

A instalação desse conselho é um marco importante, pois, por seu intermédio, o Estado reconhece – após negar sempre – que há discriminação racial na sociedade e cabe ao setor público uma ação retificadora. A partir da experiência de São Paulo, vários conselhos estaduais (i.e., Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal) e municipais (Rio de Janeiro, Belém, Santos e Uberaba) estabelecem-se. Ademais, multiplicam-se pelo país coordenadorias e assessorias afro-brasileiras – a maioria delas, de cunho cultural.

Outros marcos devem ser levados em consideração no final da década de 1980, como o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, a partir de decreto presidencial, a ser executado durante o ano de 1988. Ele possibilitou, nesse contexto, a criação de situações propícias, como os debates relevantes sobre as questões raciais, especialmente, na ressignificação da identidade negra e no âmbito do Ministério da Cultura (MinC), inicialmente, com a Assessoria para Assuntos Afro-Brasileiros e, posteriormente, em 1988, com a Fundação Cultural Palmares.

Em 1995, após a Marcha de Zumbi, que objetivava enfatizar o dia 20 de novembro, como dia da consciência negra, em detrimento da comemoração do “13 de Maio”, houve a oficialização do documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, construído pelo movimento negro. Neste mesmo período, foi criado por um decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, que representou uma tática eficiente de aproximação do movimento negro com o Estado, pois em sua composição, contava com representantes do movimento negro e representantes do governo federal, (LIMA, 2010).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi criado em 1996, pelo Ministério da Justiça e tinha, dentre seus objetivos, um tópico destinado à comunidade negra, que previa a criação de conselhos, a implantação do quesito “cor” em todos os sistemas de dados públicos, a participação dos negros em propagandas de institutos governamentais, o incentivo às instituições privadas em relação à discriminação positiva e a políticas compensatórias de promoção socioeconômica da comunidade negra. No Rio de Janeiro, em 1991, duas iniciativas são empreendidas pelo governo: a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras e a primeira Delegacia Especializada em Crimes Raciais na cidade do Rio de Janeiro, esta última, seguida por outros estados, como São

Paulo, Brasília e Goiás. No âmbito do Ministério Trabalho e Emprego (MTE), foi criado, por meio de decreto, um grupo de trabalho para coibir o racismo no emprego, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO). O Ministério Público do Trabalho (MPT) também se empenhou, nessa época, para a eliminação de diferentes formas de discriminação racial. Destaca-se, ainda, de acordo com Lima (2010) e Jaccoud e Beghin (2002), o reconhecimento do herói e líder negro, Zumbi dos Palmares, pelo governo brasileiro.

Em plena reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e sob a inspiração da recente promulgação da Constituição de 1988, cobram-se com mais veemência as implantações de ações afirmativas de combate ao racismo, tendo como marco a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, 2001. A preparação para participação na conferência de Durban fez com que a temática racial ocupasse uma posição enfática na agenda nacional, com conferências e encontros promovidos pela fundação Palmares e pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (LIMA, 2010).

A Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata tratam a escravidão como crime contra a humanidade, do qual destacamos os seguintes artigos:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências;

13. Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os Africanos e afrodescendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenham ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e

econômicas em muitas partes do mundo, ainda hoje [...] (PROGRAMA DE AÇÃO da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001, p. 07, 08)

Quanto às relações raciais no Brasil, o início do primeiro mandato do presidente Lula, como expõem Jaccoud e Beghin (2002) e Lima (2010), foi marcado pelo reflexo de Durban, que estabeleceu a necessidade, nos países das Américas, de um trabalho de enfrentamento e combate à discriminação dos descendentes dos negros escravizados, mediante a valorização de suas histórias e a implementação de programas educacionais que viabilizassem o acesso à cultura dos negros:

Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão;

Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconheçam a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e reconheçam, igualmente, a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda da disparidade socioeconômica que os afeta;

Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada; [PROGRAMA DE AÇÃO da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001 p. 10 e 11]

Em meio à demanda interna do movimento negro, associada à demanda externa, como esse encontro em Durban, é estabelecido, por decreto presidencial, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), no

âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o qual “Institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências”, na Câmara Legislativa em 2000. Em 2002, é lançado o II Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), nas comemorações do aniversário da Abolição, quando também é criado, por decreto presidencial, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. A Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), criada em 2003, no Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, é transformada em Ministério em 2008, sendo ela responsável pela formulação da primeira e da segunda edição da Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que embasaram a criação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), aprovado em 2009. No campo educacional, acontece uma grande intervenção, com a criação, em 2003, da Lei nº 10.639, que altera a LDB, quanto à inclusão, nos currículos nacionais, de conteúdos relativos à história e à cultura africanas. Na sequência, ocorre o lançamento do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004 (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

1.3 Contexto político, pós-reforma do Estado para implementação das políticas de ações afirmativas raciais

Paralelamente a essas pressões para que fosse sancionada uma norma com o teor da Lei nº 10.639/03, também ocorreu uma pressão cujo resultado foi a atuação do Estado, por meio de ações de ordem jurídica, no sentido do encaminhamento para a aprovação de uma legislação visando à criação de políticas públicas de ação afirmativa. As noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram, desde o final da década de 1990, a se fazerem presentes nas normatizações aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história.

Tais intervenções do Estado na educação ocorreram (e continuam a ocorrer), no quadro de transformações efetivadas, num conjunto alargado em diferentes países de diversos continentes, a partir dos anos 1980, na questão da *regulação* das políticas e das ações públicas (BARROSO, 2005). Na complexa relação entre o Estado e a sociedade, a partir dos anos 1980, a reforma e a reestruturação do Estado como viabilização e resposta especialmente à crise do *Welfare State* nos países do Norte, e, no caso do Brasil, ao esgotamento do modelo de Estado Nacional-Desenvolvimentista, bem como às mudanças causadas pela integração competitiva dos países produtores/consumidores no mercado internacionalizado quanto aos fatores capital, trabalho e tecnologia, tornaram-se tema central do debate político. O lugar, o tamanho, os fins e os meios das ações estatais, quais seriam as medidas políticas de âmbito legislativas, como a administração pública em geral, deveria afetar e agir sobre a sociedade nos espaços privado e público. Essas alterações na administração pública em geral, conseqüentemente, afetaram a educação em diversos países no mundo – inclusive no Brasil (Luna e Klein, 2007) –, gerando mudanças no que diz respeito, por exemplo, à descentralização, à autonomia das escolas, à livre escolha da escola pelos pais, ao reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, a ideia de *accountability*, cujo mote é responsabilizar os atores envolvidos no processo educacional pelos resultados e, dessa forma, criar incentivos para a melhoria do desempenho, à diversificação da oferta escolar (cada “público”, sua escola), à contratualização da gestão escolar e à prestação de determinados serviços, entre outras medidas de cunho estatal sobre a sociedade (Cf. VELOSO, 2011, p. 215-253).

Neste sentido, para compreender esse momento de implantação de políticas públicas afirmativas, torna-se necessário explicitar a reforma do Estado ocorrida nos anos 1990.

O marco da reforma brasileira está na criação de novos mecanismos de controle social, financiamento e participação na Constituição de 1988. Na década de 1990, a nova gestão pública toma corpo no governo de Fernando Henrique Cardoso (doravante: FHC), através do Ministério de Reforma do Estado (MARE), ao implementar um plano diretor.

O Brasil, na década de 90, enfatiza o seu ajuste estrutural, no governo FHC. Marcado pela legitimidade político eleitoral e o clima de

hiperpresidencialismo, o país é transformado no país das reformas, baseado no figurino do capital, a partir do Banco Mundial. A transição do Estado do Bem-Estar Social ao regime do Fordismo dá lugar a um Estado Gestor, marcado pela ótica da racionalidade do mercado capitalista, expandindo as teorias organizacionais de bases empresariais para as políticas de Estado (SILVA e SGUISSARDI, 2001).

De acordo com Silva e Sguissardi (2001), o fenômeno que acompanha as transformações das bases econômicas dos diferentes países explica a crise e a reestruturação do Estado, e estes fatores aconteceram na Europa Ocidental e nas América Latina, do Norte e Central. A reforma de Estado, a liberação econômica, pautada em ajustes estruturais e fiscais, orientada para o mercado, inicia-se no Brasil, na década de 90.

A reforma do Estado foi gerida pelo Ministério da Administração Pública Federal e Reforma do Estado (MARE), mediante programas explicados por publicações do então ministro Bresser Pereira, que aponta o início da reforma nos anos 1990, justificado pela globalização que reduziria a autonomia do Estado. A flexibilização do Estado seria, para o ministro, a primeira meta da reforma, seguida por um plano social, que propunha a criação de agências executivas e a profissionalização dos servidores, procurando tomar uma série de medidas, no sentido de aproximar a previdência do funcionalismo público à do setor privado. Nesse período, deu início à transformação das entidades de serviços do Estado em “organizações sociais”, dentro do chamado “programa de publicizações”, tornando-se necessária, para conduzir a implantação desses programas, a descentralização dos serviços sociais do Estado.

Bresser (2001) aponta a existência de quatro setores, na qual estava pautada a reforma do Estado: o núcleo estratégico do Estado, as atividades exclusivas do Estado, os serviços não exclusivos ou competitivos e a produção de bens e serviços para o mercado. Entre os serviços, não exclusivos do Estado, estavam relacionados às universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, convertidos em organizações sociais.

Visando à institucionalização da reforma, foi instituído um conselho de Estado dentro do MARE, assim como ocorreu, em 1995, a aprovação, pela Câmara da Reforma, do Plano diretor da Reforma do Estado elaborado pelo MARE, o qual estabelecia os objetivos e as diretrizes para a reforma. Esta seria um instrumento para a estabilização e a promoção do crescimento da economia,

corrigindo as desigualdades sociais e regionais. O plano apresentava um panorama econômico dos anos 1970 e 1980, explicitava a crise do Estado e suas consequências e estabelecia uma resposta à crise, por intermédio da reforma, que tinha entre seus objetivos o ajustamento fiscal duradouro, reformas econômicas orientadas para o mercado, a reforma da previdência social, a inovação dos instrumentos de política social e a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua governança.

Com o fim do autoritarismo e o fracasso da burguesia industrial em liderar politicamente o país, a sociedade capitalista industrial e o Estado burocrático-industrial desaparecem. Em seu lugar, de acordo com Bresser (2001) começam a surgir os contornos que temos hoje: uma mal definida sociedade pós-industrial, na qual as elites burguesas e burocráticas, estas públicas e privadas, aumentam em tamanho e se diversificam internamente, o mesmo fenômeno ocorrendo com a classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, vê-se um estado gerencial em formação, a partir do momento em que a reforma gerencial de 1995 retoma as ideias de um Estado reconstruído, eficiente e democrático (BRESSER, 2001).

Para Frigotto & Ciavatta (2003), os protagonistas dessas reformas são os organismos internacionais e os regionais, vinculados ao mecanismo de mercado. Organismos internacionais: Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), que sinalizou o campo educacional como um campo fecundo para um negócio rentável. Quanto aos organismos regionais, havia a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Oficina Regional para a Educação na América Latina, no Caribe (OREALC) e o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

1.4 Contexto político, para implementação de políticas de ações afirmativas raciais na educação no Brasil

Em 1990, a primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, foi um dos eventos que aconteceram em termos organizacionais pedagógicos. Na ocasião, inaugurou-se um projeto em nível mundial, tendo por eixo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – visão para o decênio de 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e

Banco Mundial. O Brasil, com a maior taxa de analfabetismo entre os países que participaram da Conferência Mundial em Jomtiem, foi direcionado a desenvolver para a década um programa de educação para a escola e para além da escola, incluindo a família, a comunidade e os meios de comunicação, submetendo-se ao monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. Frigotto & Ciavatta (2003) afirmam que alguns documentos sobre educação lançados na década de 90 serviram de apoio para alavancar as reformas de FHC. Entre eles, o Relatório de Delors, que diagnosticou o contexto planetário de interdependência e globalização, enfocando o desemprego e a exclusão social mesmo em países ricos.

Historicamente, pode-se considerar a política educacional de FHC como o desfecho de um projeto societário do Brasil, ao longo do século XX, oriundo das ideias do liberalismo econômico, formuladas economicamente pela política monetarista e ortodoxa e pela defesa do equilíbrio fiscal. De acordo com Frigotto & Ciavatta (2003), a nova Lei De Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação começou a ser construída nesse período por educadores que antes haviam resistido, em suas instituições, contra a ditadura militar.

A nova LDB foi baseada no documento “Prioridade y estratégias para la educacion”, de 1995, formulado pelo Banco Mundial (BM) e aprovada no governo FHC, que tinha na educação básica, os níveis fundamentais e médio, com a finalidade de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei nº 9.394/96, art. 22). Coube à educação básica, num primeiro momento, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado e, em segundo, o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade. Isso, ao entender que a educação é um direito social básico e universal, para a construção autônoma, soberana e solidária na relação do indivíduo consigo mesmo e com outras noções. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

A verticalização das decisões tomadas pelo Poder Executivo, sobre a construção do projeto da LDB, fica evidente nas medidas provisórias ou leis conseguidas no Congresso Nacional. O governo FHC rejeitou as propostas das organizações científicas que organizaram um projeto de LDB, pois estas eram incompatíveis com as ideias liberais, através de centenas de emendas

implantadas pelos parlamentares da base do governo, com o fim de ganhar tempo, para uma real implantação da reforma, por decretos e outras medidas.

A Lei de Diretrizes e Bases aprovada, como projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, apresenta-se de forma minimalista, conforme Saviani (1997), constituindo uma base, um facilitador para a proposta de desregulamentação, descentralização e autonomia para privatização, ajustado com as ideias de Estado mínimo.

A imagem de FHC, para Frigotto & Ciavatta (2003), foi representada para a burguesia brasileira como um bálsamo, depois do fracasso da política de Collor de Melo, pois se credita a FHC a construção de um projeto hegemônico de longo prazo, em contraponto ao histórico da política brasileira, marcada por uma sucessão de ditaduras e golpes institucionais. Assim, para Frigotto & Ciavatta (2003) seu governo acabou com as polaridades, a luta de classes, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. Implantou-se o conceito de se estar em um novo tempo, marcado pelas noções criadas pelo neoliberalismo: globalização, modernidade competitiva, reestruturação produtiva, reengenharia. Este projeto ajusta-se às leis de mercado globalizado, mundial, adotando estratégias articuladas e complementares, como a desregulamentação, a descentralização a autonomia e a privatização.

A questão educacional representava o foco principal nas políticas sociais de FHC, como posiciona Fishlow (2011), contribuindo para reduzir nos oito anos de mandato, as disparidades de educação entre as várias regiões do Brasil. Os conjuntos de ações que levaram a essa redução são: a emenda constitucional de 1996, no mesmo ano a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), um programa de merenda escolar, um programa de aquisição de livros didáticos e a qualificação de professores.

Para Frigotto & Ciavatta (2003), a política educacional de FHC passa a ter um caráter mercantil, com o Estado tendo uma função privada, contribuindo, assim, para uma ausência de políticas públicas educacionais, minimizando os investimentos na educação nos diferentes níveis, levando alguns estados a adotarem medidas paliativas, para a redução dos gastos, comprando recursos como tele-ensino. A perspectiva pedagógica marcada no governo FHC é individualista e fragmentada, compatível com as estratégias articuladas do

neoliberalismo, a desregulamentação, a descentralização, a autonomia e a privatização, fazendo com que a ideologia das competências e da empregabilidade permanecesse no plano de diretrizes e bases, nos parâmetros e nos mecanismos de avaliação. Avaliação esta, que leva em consideração o que o mercado acredita serem competências positivas para garantir a empregabilidade do trabalhador e, conseqüentemente, gerar mais lucros para os mecanismos detentores do poder.

Para Fishlow (2011), em seu balanço sobre a política educacional do governo FHC, a Lei de diretrizes e Bases avançou ao determinar as responsabilidades dos três níveis de governo, municipal estadual e federal, e quais os meios para alcançar os objetivos propostos pela lei. Cabendo à esfera municipal o ensino básico, à esfera estadual o ensino médio e ao governo federal, a universidade.

O governo FHC deixou a educação infantil (0 a 6 anos) para as esferas municipais ou sob a responsabilidade da família; ao Ministério do Trabalho coube à educação de jovens e adultos, no ensino médio, e o ensino superior foi marcado por uma expansão do ensino privado, com pouco ou nenhum crescimento do ensino superior público. O ensino fundamental foi eleito como item prioritário do governo FHC, porém, os indicadores não apontaram melhoras. Apesar de terem aumentado as estatística de acesso, rebaixou-se o conhecimento, tornando-o de caráter instrumental, pautado nos critérios mercantilistas e economicistas (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são as duas propostas político-pedagógicas do ensino fundamental do governo FHC. Os PCNs foram construídos por especialistas distantes das realidades da escola, indo na contramão da própria proposta do governo, que visava à liberdade das escolas construírem seus currículos de acordo com as realidades que lhes coubessem. Conseqüentemente, o SAEB, constituído com base nos PCNs, também acabou assumindo um caráter de repressão, posto não avaliar a realidade das escolas, seus atores e seus processos de ensino, levando o MEC a mensurar apenas dados, a serem usados posteriormente, como mecanismo seletivo para adentrar ao ensino superior e/ou emprego (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Fishlow (2011) demonstra que no primeiro mandato do governo de FHC, a educação pública foi bastante estimulada pelo Ministério da Educação, principalmente no que tange à educação primária e secundária, por meio de transferências fiscais aos respectivos governos municipais e estaduais. Esse processo foi mantido no segundo mandato. No aspecto social, aconteceu uma redução na pobreza, consequência do final da inflação. No final do segundo mandato, a distribuição de renda sinalizou uma melhora. Houve a implantação do Bolsa Escola e do fornecimento de melhor acessibilidade a serviços de saúde, quando o Sistema Universal de Saúde (SUS) avançou nos anos de mandato de FHC. Os assuntos internacionais e a ação do Itamaraty também foram incentivados pelo presidente FHC. Todas as contribuições do governo FHC não foram suficientes, frente à desvalorização do real e os frequentes ajustes econômicos no início do segundo mandato, para garantir a vitória do PSDB de FHC frente ao PT de Lula.

Sader (2002) argumenta que as causas dos aspectos negativos do governo FHC são resultantes do neoliberalismo tardio, e Frigotto & Ciavatta (2003), apontam uma dívida social deixada pelo governo FHC, com o agravamento em todos os setores sociais e aumento das desigualdades no Brasil. Uma somatória que serviria como alavanca ao favoritismo de Lula nas eleições 2002:

A direção da análise que empreendemos, corroboram inúmeras outras análises, de caráter mais abrangente, algumas aqui referidas, de que a subordinação consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do grande capital, a participação ativa nesses organismos e a adoção das políticas neoliberais veiculadas por eles aumentaram no Brasil a desigualdade. A cidadania, como conquista na direção política da solução dos problemas nacionais, é mais uma palavra que encobre o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social, a exemplo da educação. A fragmentação do conhecimento, a informação/desinformação da cultura visual aumentou a versatilidade da propaganda oficial sobre os supostos benefícios do neoliberalismo. A formação dos jovens para a apropriação criativa da ciência e da tecnologia debate-se entre uma reforma imposta ao ensino médio e técnico com forte acento nos cursos breves, modularizados para a crença na “empregabilidade” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 120).

Nesse contexto, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República do Brasil, posse marcada pela maioria de votos, pela confiança popular e pela cética expectativa das agências multilaterais, trazendo como plataforma eleitoral o pacto social anunciado na *Carta ao povo brasileiro*.

Silva & Sguissardi (2005) enfatizam que a base do pacto social proporcionou sérios efeitos para a política da ciência, tecnologia e para o campo educacional. Na esfera político-administrativa, o governo Lula apresentou uma negociação maior no setor de políticas públicas.

Anderson (2011) afirma que a longevidade do governo Lula deve-se à marcha ascendente da mobilidade social e que a vitória de Lula, em 2002 e 2006, seria comparável à de Roosevelt em 1932 e 1936, no sentido em que, na primeira eleição, a grande maioria e depois a massa popular, estavam voltadas para Lula, e as classes respeitáveis se voltando contra ele. O autor ainda estabelece que Lula rompesse com o ciclo de poder da mídia para a eleição de um candidato. No governo Lula, houve uma marcante prosperidade do capital, apontando-se, no setor econômico, um grande crescimento, com a receita fiscal superando a maioria dos outros países em desenvolvimento. No setor social, jornalistas estrangeiros, bem como agências favoráveis, afirmam uma redução da pobreza no Brasil e uma diminuição significativa da desigualdade.

Enfim, ao apresentarmos o contexto político em que incidiram as políticas públicas de combate ao racismo nos governos FHC e Lula, entendemos que não se tratavam de atitudes isoladas, e, sim, resultantes de todo um processo político, socioeconômico e histórico, que somadas à resistência do movimento negro, geraram demandas para a criação e implantação de políticas públicas de ações afirmativas para a comunidade negra nas esferas sociais, da saúde, do trabalho, da cultura e da educação.

Na educação, embasamos a nossa pesquisa por intermédio da implantação da Lei nº 10.639/03 e seu reflexo nas escolas fundamentais da rede do município de Campinas. A Lei nº 10.639/03 configura-se como uma ação afirmativa no campo educacional, constituída por pressão de mecanismos do movimento negro brasileiro e da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada na cidade de Durban, África do Sul, que estabelecia em sua declaração, no item Educação e Medidas de Sensibilização:

Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla

uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade (PROGRAMA DE AÇÃO da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001, p. 49).

A globalização, desta forma, gerou de forma ambivalente, tanto o aumento dos conflitos, pois acirrou o individualismo e o espírito de competição para que possam vencer no mercado; quanto criou ações coletivas e solidárias com o fim de reconhecer as diferenças e ao mesmo tempo possam lutar contra o particularismo normativo, seja de qualquer espécie.

A luta consiste em restabelecer a igualdade de oportunidade a grupos raciais socialmente estigmatizados e historicamente marginalizados, nesse sentido, a ação afirmativa na forma da Lei nº 10639/03 fomenta, por meio do sistema educacional, preparar, estimular e promover a participação da comunidade negra nos mais abrangentes domínios da vida social.

1.5 Uma ação afirmativa: Lei nº 10639/03

LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 10 de março, o Parecer 003/2004, objetivando regulamentar a implantação da Lei nº 10.639/03, publicada em março de 2003. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos

Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez foram os conselheiros responsáveis pelo parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, propondo uma série de ações pedagógicas escolares visando à implantação da referida Lei.

De acordo com o Parecer CNE/CP 3/04, os aparelhos legais, somados às demandas do Movimento Negro ao longo do século XX, indicam a necessidade de diretrizes que balizassem a formulação de projetos compelidos na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Como aparelhos legais, o Parecer CNE/CP 3/04 apresenta:

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação. (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Assim sendo, o Parecer CNE/CP 03/2004 tem como propósito responder, mediante a regulamentação das políticas de ações afirmativas, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, no âmbito da educação, às reivindicações, ou seja, às demandas da comunidade negra. Demandas estas, apresentadas no começo deste capítulo, que se iniciam no período colonial, marcado pela resistência do movimento negro ao sistema escravagista e pela luta, no pós-abolição, para a construção de uma identidade de resistência em uma sociedade racista.

A Lei nº 10.639/03 implementa uma política curricular está embasada nas dimensões histórica, social e antropológica originárias da realidade brasileira, procurando combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a comunidade negra, por meio de divulgação e produção de conhecimento,

visando à educação de todos os cidadãos, independentemente do seu pertencimento étnico- racial (PARECER CNE/CP 03/2004).

Os debates sobre as questões raciais tornaram-se mais intensos a partir da implantação da lei, como aponta o Parecer CNE/CP 03/2004, apoiado em opiniões a favor da introdução da cultura africana e afro-brasileira no currículo educacional e das questões referentes às cotas para negros no ensino superior.

Em relação às Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, na forma de ações afirmativas, o Parecer CNE/CP 03/2004 aponta para a necessidade de que o Estado e a sociedade, em conjunto, programem medidas de ressarcimento aos afrodescendentes quanto aos prejuízos psicológicos, materiais sociais, políticos e educacionais, sofridos sob o regime escravista, e que tais medidas se consolidem em ações de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

No campo educacional, as políticas de reparações à população negra devem propiciar direitos como o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (PARECER CNE/CP 3/2004 p.3).

O Parecer enfatiza que reconhecimento incide em várias implicações, como justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos e solicita a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, promovendo a superação da desigualdade étnico-racial que permeia a educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Implica também em reconhecer que é necessário valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil. Implica, principalmente, em:

[...] exigir que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos

sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (PARECER CNE/CP 3/2004 p.3).

De acordo com o Parecer, não é tarefa exclusiva da escola o combate ao racismo e à desigualdade social e racial, pois estes não nasceram no âmbito escolar. Porém, esses desajustes sociais passam pelo interior da escola. Para que as instituições de ensino cumpram positivamente o seu papel educativo, torna-se necessário que a escola se constitua em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa, contribuindo para desmitificar o racismo secular e a superação do etnocentrismo europeu. O Parecer atenta para a criação de uma Pedagogia de combate ao racismo:

Temos, pois, por criar pedagogias de combate ao racismo e a discriminações. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

[...] Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas.

[...] Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação.

[...] Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (PARECER CNE/CP 3/2004 p.6,7).

De acordo com esse Parecer, deve se desenvolver o fortalecimento dos negros por meio do oferecimento de conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana e despertar nos brancos uma consciência negra. Permitindo, assim, que identifiquem a influência, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros, no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras, constituindo-se, desse modo, os objetivos das Pedagogias de combate ao racismo. Essas pedagogias são para todos, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, que além de receberem a educação básica fundamental para se integrarem à sociedade, necessitam receber outras formações que possibilitem novas relações étnico-raciais. Assim, professores com boa qualificação nas diferentes áreas de conhecimento e sólida formação na área específica de atuação, devem receber formação que os habilite não só a compreender a seriedade das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas.

Em relação à escola, o Parecer CNE/CP 03/2004 enfatiza a autonomia delas para a composição do projeto pedagógico, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei nº 9.394/1996, o que também permite a comunicação e colaboração das comunidades a que a escola serve, o apoio direto ou indireto de estudiosos e dos núcleos de resistência do Movimento Negro encontrando, assim, formas particulares de inclusão da temática étnico-racial. Ainda, conforme a legislação será de competência do sistema de ensino, das mantenedoras, da coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e dos professores, embasados no Parecer, criar conteúdos, unidades de estudos e programas. Também, em relação à formação continuada dos professores, ao material bibliográfico e de outros materiais didáticos, o Parecer CNE/CP 03/2004 deixa claro que pertencerá aos administradores dos sistemas de ensino e da mantenedora o provisionamento das escolas, assim como o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos.

Nesse contexto, visando atender ao dispositivo legal da Lei nº 10.639/03, embasado no Parecer CNE/CP 03/2004, foi elaborado pela Secretaria de Educação do município de Campinas o Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid). O objetivo do programa é

propiciar uma educação que tenha como finalidade a luta pelo reconhecimento (HONNETH, 2003), que incidem sobre o educador trabalhar para que, as relações estabelecidas no interior da escola haja reconhecimento e respeito às diferenças. Ou seja, organizar as suas propostas de ensino para os alunos, de modo a estimular debates pelos quais imperam os princípios éticos, elementos constantes para auxiliar no reconhecimento do processo das lutas e resistências da comunidade negra.

No próximo Capítulo, a exposição dos núcleos de resistências, historicamente e culturalmente constituído na cidade de Campinas /SP, pautados em ações afirmativas por meio de uma educação informal com o propósito de reconhecimento, cujas ações éticas são caracterizadas pela autoestima, pelo autorrespeito e pelo senso de justiça.

2. NÚCLEOS DE RESISTÊNCIA, AGENTES E AGIR PRÁTICO

O capítulo anterior visou à reconstrução das instituições e práticas existentes que foram elaboradas e efetivadas pelos negros com vistas a lutar contra o racismo existente na sociedade brasileira, em uma realização de valores socialmente legitimados. No presente capítulo, em sequência ao anterior, pretende reconstruir o que aqui é denominado de “núcleo de resistência”. O objetivo é tentar mostrar, atinente ao conceito da “Teoria da Luta por Reconhecimento”, “reatualizado”¹⁴ por Axel Honneth (2003) que esta teoria se encontra na realidade social, e já é atuante historicamente, as pretensões de indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, aqui exposto, especialmente, na luta pelo antirracismo, cujo agir contra os desrespeito que lhe foram infringidos possibilita eles a geração da autorrelação reparadora de sua autoestima.

Nesse sentido, ao lutarem pelo reconhecimento de sua identidade, cujo agir prático e as instituições que criaram, por meio de motivação moral. As práticas bem como as instituições são compartilhadas e ampliadas socialmente. Esses indivíduos exercem, assim, uma pressão intrassocial para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da igualdade – no caso, aqui, igualdade étnico-racial – ao delimitarem os núcleos de resistências.

Por núcleo de resistência¹⁵ entende-se o processo histórico pelo qual as pessoas identificam-se como afrodescendentes, ao se depararem com ações negativas de outras pessoas e/ou instituições da sociedade – que se configuram como ações de preconceito devido unicamente ao seu fenótipo. Essas pessoas constituem espaços delimitados geograficamente, nos quais formulam meios diretos e/ou indiretos contra essas ações preconceituosas, reflexo ainda persistente da escravidão outrora existente na formação histórica do Brasil.

¹⁴ O próprio Axel Honneth afirma que o seu contributo para o conceito de “luta por reconhecimento” é uma reatualização de Hegel, ao buscar a reconstrução sistemática das linhas argumentativas de Hegel. Cf.: Honneth (2003; 2007).

¹⁵ O termo núcleo de resistência foi constituído para a presente pesquisa e sua explicação foi desenvolvida a partir da necessidade de entender as características inerentes aos diversos grupos, comunidades formadas nos movimentos sociais.

É um núcleo porque nele há o intelectual negro,¹⁶ que deve ser compreendido como o ator que, por meio de seu agir prático, atualiza-se no sentido de defender, a si e aos seus movimentos (da comunidade e da coletividade), as causas dos que se consideram descendentes de africanos, e até mesmo daqueles que, mesmo não sendo reconhecidos socialmente como tal, se autoidentificam assim.

Dessa forma, as causas aqui decorrem a partir da história e da vivência dos movimentos negros no Brasil numa luta moralmente motivada, país cuja marca decisiva, gênese e natureza de formação social tiveram o predomínio do trabalho compulsório – em sua forma limite: o escravismo – especialmente do escravo africano.

O agir prático veiculado nesses núcleos designa ações e discursos nos quais coexistem potência e ato, entendidos como a atualização (ato) de um devir reflexivo (potência), diferenciando-se a teoria e a *praxis*. Tal vir a ser é, então, guiado por uma meta a ser pontualmente atingida no próprio fluxo da realidade empírica. A meta, por sua vez, deslinda outros começos, que um dia terminará, mas o mistério desse fluxo do ser é impenetrável. E a sua base para a ação individual e de grupo é finita, precária e incompleta, visto que está assentada na condição finita do conhecer humano. Portanto, os atores dos núcleos de resistência não têm a pretensão de realizar uma investigação teórica, não interrogam se a realidade empírica, por exemplo, é apenas um fluxo ou se ela tem uma ordem, como também não há uma redução da *praxis* à teoria e nem uma rejeição da teoria em nome de uma *práxis* aos moldes marxistas.

O agir prático é intelectual porque o devir é fruto de uma reflexão que se atualiza por meio de práticas e discursos, legitimados pelo campo acadêmico (na acepção de Pierre Bourdieu), e também por extrapolarem o locus de sua ação e a singularidade do seu enunciador, reverberando em outros agentes suas respectivas práticas e discursos. Assim, faz-se uma distinção entre o ator do agir prático e a *praxis* do militante, pois a ação deste último reside, entre outros aspectos, no obscurecimento da diferença entre teoria e *praxis* e de que a

¹⁶Negro, aqui, não designa a raça negra, visto que quem se autoidentifica como negro conhece a impropriedade do conceito de raça do ponto de vista biológico e da correlação entre cor e ancestralidade genômica. Esta autoidentificação está, portanto, associada ao âmbito sociocultural. Sobre a impossibilidade de mostrar que, em nível individual, é praticamente impossível inferir a ancestralidade de um brasileiro a partir da sua cor e vice-versa, ver Sérgio Danilo PENA et. al. (2003).

legitimidade do militante é transmitida a ele por um agente outro e externo ao mesmo. Como alguns atores dos núcleos de resistência se instalaram nele, p. ex. Alessandra Ribeiro Martins, que reestruturou o Jongo Dito Ribeiro em Campinas (SP) na prática e na teoria enquanto implementou pesquisa acadêmica sobre o espaço Fazenda Roseira.

Entende-se por campo acadêmico o aporte teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, em suas diversas obras, quando investiu na redefinição teórica do “contexto”. Bourdieu requalifica os processos de constituição dos espaços sociais competitivos em que se movem os agentes produtores e consumidores dos produtos culturais, por intermédio do conceito-chave de “campo” e de toda uma constelação de noções auxiliares – “habitus”, “capital”, “competência”, “autoridade”, “distinção” etc. – busca-se entender os mecanismos de poder produtores de sentidos e de verdades. Estes envolvem enfrentamentos individuais ou de diversos grupos aptos a pleitear o domínio simbólico de um determinado campo, com o fim de deslindar os pontos de aproximação e dissensão, os caracteres morfológicos (educação, família, renda, prestígio, poder, etc.) dos ocupantes das diferentes posições nessa hierarquização, os montantes e espécies de capital e de autoridade ao seu alcance, o cabedal de “invenção”, linguagens, valores e classificações mobilizadas. Em suma, uma recuperação da dinâmica histórica da atividade sob exame.

Dessa forma, é em meio a tais enfrentamentos que vão surgindo os sentidos das lutas em que se envolvem os indivíduos e os diversos grupos aptos a pleitear o domínio simbólico do campo acadêmico. E é o campo acadêmico, conforme nos ensinou Bourdieu, que vem oferecer uma competência linguística, mas também esconde um exercício de poder. Não podemos ter a ilusão de que a escola (de um modo geral) é o lugar mais privilegiado da produção e da difusão do saber (PRADO JR., 2000). O campo educacional recebe continuamente uma conformação a partir de novas exigências de titulação de seus agentes chanceladas pelo campo acadêmico.

Com o advento da comemoração do centenário da abolição da escravatura no Brasil, em maio de 1988, entidades culturais que objetivavam a inserção na cultura africana para promover sua autoafirmação e, conseqüentemente, a promoção de uma resistência ao racismo, especificamente no município de Campinas (SP), núcleos de resistência nasceram nesse processo: a Casa de

Cultura Tainã e o Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos, Puítas e Quijêngues.

Esses núcleos de resistência, que foram histórica e culturalmente constituídos na cidade de Campinas, serão reconstituídos por meio das evidências (fatos reconstituídos pelos investigadores), numa análise própria do procedimento histórico (MARSON, s/d). Os núcleos de resistência, descritos mediante a análise documental e percepção humana, foram as seguintes organizações: Casa de Cultura Tainá, Casa de Cultura Fazenda Roseira e Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos, Puítas e Quijêngues. A escolha desses três grupos de resistência deve ser atribuída à sua historicidade, ao seu papel educacional e ao grau de importância e de sua representatividade junto à comunidade negra que não se restringiu somente à cidade de Campinas, e sim que a ampliou para além de seu entorno geográfico, tornando-se socialmente legitimados em suas solidariedades compartilhadas e ampliadas.

Ao realizar essa pesquisa à procura de material teórico e documentos para análise, dois fatores contribuíram para dificultar a dita necessária distância entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa: primeiro, a escassez de material escrito dos e sobre os núcleos de resistência; e, segundo, as memórias voluntárias ressurgidas das vivências e interlocuções feitas nesses espaços pela própria pesquisadora enquanto militante do movimento negro nas questões educacionais. Ciente, então, da necessidade de buscar uma descrição a mais objetiva possível, foram lidos criticamente textos produzidos por Alessandra Ribeiro Martins (2011) e Erica Giesbrecht (2011). Convém frisar que embora ambas as pesquisadoras na escritura de seus respectivos trabalhos acadêmicos, também se encontraram imbuídas pelo sentimento de agentes do movimento negro, sabe-se que elas esforçaram-se por deixar explícitos os caminhos percorridos e as opções realizadas, os quais podem ser reproduzidos. Esse também foi o meu e ensejo ao realizar a presente pesquisa.

Salienta-se, ainda, que tal narrativa visa mostrar, de modo geral, quanto à luta por reconhecimento da igualdade de raças, que o processo prático de um conflito entre os homens deve ser atribuído a impulsos morais, cujo significado é o de atribuir distúrbio e reparações de uma lesão histórica do passado escravista que existiu no Brasil.

2.1. Casa de cultura Tainã

A Casa de Cultura Tainã é uma entidade sem fins lucrativos que foi fundada pelos moradores da Vila Castelo Branco, no final dos anos 1980. Primeiramente, ela foi nomeada Associação de Moradores da Vila Castelo Branco, e, posteriormente, por meio de concurso, recebeu seu nome atual, que foi idealizado pelo músico Antônio Carlos Santos Silva – de codinome TC¹⁷. Hoje, ela encontra-se situada no bairro Padre Manoel da Nóbrega, região noroeste do município de Campinas (SP).

Objetivando promover o acesso à informação, o fortalecimento de práticas formadoras de cidadania por meio da identidade cultural, a Casa de Cultura Tainã é, até então, a única referência cultural na região noroeste de Campinas, região notadamente carente de políticas sociais. Ela recebeu, no dia 10 de novembro de 2010, a Ordem do Mérito Cultural¹⁸, concedida pelo Ministério da Cultura. Nas palavras do próprio TC, em entrevista: “[...] Essa consagração vem em um momento que a gente precisa de reconhecimento pela nossa experiência, pois nesses 18 anos passamos por muitas dificuldades. A OMC para a Tainã vai ajudar as pessoas a confiarem em nosso trabalho, (CULTURA E MERCADO, 2013)”. Fica evidenciado que o impacto do prêmio traduz-se no reconhecimento pela sociedade e pelo Estado da luta contra o racismo promovido pela casa de cultura Tainã, por meio de ações que valorizam a cultura afro brasileira.

Em média, a Casa de Cultura Tainã atende, a partir dos seus vários projetos, 450 crianças e adolescentes/mês, e cerca de 1.350 pessoas

¹⁷ Antonio Carlos Santos Silva (TC) nasceu em Campinas, viveu anos em São Paulo e depois retornou a Campinas. É músico, ator, dançarino. Militante do Movimento Negro. Fundador e atualmente Coordenador da Casa de Cultura Tainã, ele é um dos idealizadores do projeto Rede Mocambos.

¹⁸ Ordem do Mérito Cultural – OMC é uma condecoração outorgada pelo Ministério da Cultura (MinC) a pessoas, grupos artísticos, iniciativas ou instituições a título de reconhecimento por suas contribuições à Cultura brasileira. A homenagem, criada pelo Governo Federal em 1995 por meio de decreto, é feita anualmente em comemoração ao Dia Nacional da Cultura (5 de novembro). O MinC confere à OMC ampla abrangência temática, de forma a contemplar áreas do saber e do fazer que tornam marcante nossa cultura, dentro e fora do país, e que sejam representativas da riqueza e da diversidade cultural brasileira. Os indicados são avaliados por uma comissão técnica, constituída por gestores das secretarias do Ministério da Cultura, que emitem parecer conclusivo antes de encaminhá-los à consideração do Conselho da Ordem do Mérito Cultural. Integram o Conselho da OMC, a ministra de Estado da Cultura, que o preside na qualidade de chanceler, e os ministros de Estado das Relações Exteriores, da Educação e da Ciência e Tecnologia, (BRASIL,2013).

adultas/mês, seja indireta ou diretamente por meio de atividades, oficinas e de shows muitas vezes realizados fora do espaço físico da entidade. (TAINÃ, 2013).

Os projetos empreendidos pela Casa de Cultura, até o momento são os seguintes:

- Projeto Nação Tainã (Maracatu de Baque Virado e Cultura Popular): formação de educadores focados na cultura popular e na memória das comunidades de origem, além de pesquisar e produzir documentação desta cultura; a Fábrica de Música (Estudo de Música/Gravação/Produção Musical); formação de educadores na área de comunicação comunitária como profissionais de rádio educadores.

- Projeto Lidas e Letras (Bibliotecas/Literatura): acesso à informação através de bibliotecas.

- Projeto SACI (Serviço Comunitário à Internet), oficinas do CDI – Comitê de Democratização da Informática, entre outros.

- Projeto Tambor Menino (Música/Dança/Produção de Artesanato): projeto que utiliza como ferramenta manifestações da cultura popular e através delas busca a afirmação da identidade cultural de crianças e adolescentes participantes do projeto, caminhando para a construção de elementos da cidadania e da cultura dos mesmos. Trabalha com manifestações atuais, como a “cultura de rua” *hip-hop*, e também de manifestações tradicionais, como o maracatu e folguedos da tradição da cultura popular do Sudeste e preservação das danças remanescentes. Atende atualmente cerca de 40 crianças e adolescentes dos bairros Antonio Zanaga, Cidade Jardim e Mathiensen situados em Americana (SP).

- Projeto Orquestra Tambores de Aço (Formação de Orquestra de Steel Drums): aprovado pela Lei Rouanet, o projeto conta com diversas parcerias, como a SANASA, em Campinas, para citar apenas um exemplo.

- Projeto Mocambos¹⁹ – (Laboratórios de Informática e Pesquisas Digitais): surgido da necessidade de avanços na inclusão digital, buscando parcerias com escolas e entidades de bairros, com o objetivo de disponibilizar o acesso

¹⁹ Mocambos - s.m. Quilombo aldeia em que se concentravam os escravos que fugiam das fazendas, minas e casas de família, onde eram explorados e sofriam maus tratos. Os escravos, para não serem encontrados, escondiam-se nas matas, nos lugares mais inacessíveis, como o alto das montanhas e grutas. Aí se reuniam e buscaram a vida livre. As pequenas aldeias eram também chamadas de mocambos. Os maiores quilombos eram formados por vários mocambos. Seus habitantes eram chamados quilombolas. Enquanto durou a escravidão no Brasil, desde a colonização até o final do Império, existiram os quilombos (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2013)

à Internet e ao manuseio do computador ao maior número de pessoas possível. Nesse projeto é previsto os cursos básico e avançado em informática, no qual o curso básico acontece em espaço pertencente aos parceiros da casa de cultura e o avançado na própria Casa de Cultura Tainã. O curso básico compreende o conhecimento básico do sistema operacional, editor de texto e Internet. Já o avançado abrange edição de html, imagem, vídeo, áudio e manutenção de computadores. Por se considerar a favor de uma sociedade livre, com livre acesso ao conhecimento, o projeto optou pelo uso de softwares livres, de código aberto. De sorte, a Casa de Cultura Tainã passou a ser nomeada pelos integrantes da rede de mocambos, como um verdadeiro quilombo urbano. Todos os seus projetos buscam contribuir para a questão da autoestima e reconhecimento da comunidade negra, de modo a promover a inserção positiva daqueles que ela atende no contexto social onde vivem e em seu entorno.

2.1.1 Rede Mocambos

Decorrente do projeto Mocambos, que visa à inclusão digital, originou-se a Rede Mocambos, que é uma rede de âmbito nacional, composta por afrodescendente e outras etnias que se conectam por meio do que foi nomeado de tecnologias mocambólicas²⁰.

A rede integra aproximadamente 80 comunidades espalhadas em 15 estados brasileiros (AM, AP, PA, MS, GO, MA, CE, PE, BA, ES, RJ, SP, PR, SC e RS), em sua maioria comunidades quilombolas urbanas e rurais, e também entidades culturais e de terreiros, tais como: Casa de Bonecas, Coco de Umbigada, Afro Sul Omode. De acordo com seus participantes, a rede possui caráter de solidariedade entre as comunidades e tem como principal objetivo o compartilhamento de ideias e apoios, integrando ações, projetos e programas diversos, desde que essas iniciativas visem o pleno desenvolvimento humano,

²⁰ tecnologias mocambólicas - termo criado para representar o conhecimento e saberes dos membros da Rede Mocambos, uma vez que se acredita que, para ser um educador e difusor de conhecimento, isto vai muito além de ser proprietário de diplomas e méritos conferidos exclusivamente pela educação formal. Nota-se que essa crítica à educação formal não é estendida aos outros centros resistências, especialmente ao centro de resistência Casa de Cultura Roseira, cuja líder Alessandra Ribeiro Martins atualmente é mestre e doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pela PUC-Campinas (CASA DO BONECO, 2013).

socioeconômico, cultural, ambiental, a preservação do patrimônio histórico e a memória. Outros objetivos, que estão vinculados à Rede Mocambos e são divulgados no próprio *site* da rede, são: potencializar o desenvolvimento de forma sustentável no âmbito local e regional, em diferentes cenários urbanos e rurais; a construção com as comunidades de projeto de rede de comunicação orientada à produção de conteúdos em multimídia, que permitam a articulação entre quilombos e parceiros da rede, utilizando-se de ferramentas livres; a implantação de novas abordagens e ações de geração de renda, manejo sustentável de recursos naturais e apropriação de tecnologias de informação e comunicação; o reconhecimento, a estimulação e a documentação da criação de iniciativas inovadoras, autogeridas e sustentadas que contribuam para a formulação de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento das comunidades afrodescendentes; a potencialização e a constituição de Núcleos de Formação Cultural e de Tecnologia Digital distribuídos geograficamente de maneira a ampliar a área de abrangência da Rede Mocambos e o número de comunidades atendidas. De acordo com Tozzi (2011), a Rede Mocambos (RM).

Atualmente envolvem diretamente mais de duzentas comunidades quilombolas, coletivos, aldeias indígenas, pontos de cultura e terreiros. Existem dois termos de cooperação entre Rede Mocambos e o Ministério das Comunicações, precisamente com os programas GESAC e Telecentros.BR. O GESAC garante conectividade por satélite a todas as comunidades, com banda limitada devido a tipologia de tecnologia, que devido as distancias representa a única alternativa, pelo menos no curto e médio prazo. Através do programa Telecentros.BR estão sendo instalados telecentros, salas equipadas com computadores para acesso público, e garantidas bolsas para monitores, para a gestão desses espaços. E exatamente em contextos tão específicos que nasce a necessidade de adaptar a tecnologia às exigências locais, também pelas limitações técnicas impostas. A escassez de banda leva a reconsiderar a rede não somente como o meio de conexão para os grandes *data centers*. A rede pode, e neste caso deve, ser estruturada no território com lógicas de desenvolvimento e gestão local determinadas pelas comunidades. Neste sentido, é fundamental a formação e o acesso às tecnologias (TOZZI, 2011, p.15).

A rede Mocambos funciona, assim, como um grande quilombo que concentra várias aldeias (mocambos) distribuídas no território nacional. Essas aldeias, autodenominadas de núcleos, são atualmente compostas pela Casa de Cultura Tainã, Casa de Bonecas, Coco de Umbigada, Afro Sul Omode. Todos esses núcleos desenvolvem projetos relacionados à cultura afro, e em comum

desenvolvem os projetos da rede Mocambos: a Rota dos Baobás; Núcleos de Formação e Comunicação Quilombola; Baobáxia na Rota dos Baobás.

A Rota dos Baobás objetiva integrar as ações de articulação da Rede Mocambos. A Rede Mocambos também vem fortalecendo a integração entre muitos pontos de cultura e ações do Programa Cultura Viva, ações de inclusão digital entre os ministérios de Educação e de Cultura e a interação com outras redes de comunicação social. Por meio de convênio com o Ministério das Comunicações, efetivado em 2007, ficaram asseguradas as conectividades de 65 comunidades das 80 integradas à rede.

A Rede Mocambos foi ampliada pelo Convênio estabelecido, em 2005, com o Programa Cultura Viva Ponto de Cultura²¹ - Projeto Mocambos. A iniciativa está se ampliando ainda mais pelo Programa Telecentros BR, em convênio feito em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e o Ministério do Planejamento, pelos quais mais 80 comunidades foram cadastradas pela Rede Mocambos no Observatório Nacional de Observação (Onid)²².

Baobáxia²³ na Rota dos Baobás objetiva desenvolver uma aplicação para publicar e receber conteúdos digitais na rede de computadores das comunidades da Rede Mocambos e parceiros, baseado numa arquitetura para serviços locais de rede comunitária inteligente em lugares com dificuldade de conexão.

A Rede Mocambos atualmente envolve cerca de 200 comunidades localizadas em todo o território nacional brasileiro e algumas comunidades na África e na Europa. A conectividade no Brasil é por satélite, garantida pelo GESAC que disponibiliza para cada comunidade

²¹ Pontos de Cultura foram iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil que, após seleção por edital público, firmam convênio com a Secretaria de Cultura da Bahia (SecultBA) e o Ministério da Cultura (MinC), e tornam-se responsáveis por articular e impulsionar ações que já existem nas comunidades. O Ponto de Cultura não tem modelo único de instalações físicas, de programação ou atividade. É uma iniciativa que impulsiona a realização de ações envolvendo Arte, Educação, Cidadania, Cultura e Economia Solidária (BRASIL, 2013).

²² O Observatório Nacional de Inclusão Digital - ONID é uma iniciativa do Governo Federal, em conjunto com a sociedade civil organizada, que atua na coleta, sistematização e disponibilização de informações para o acompanhamento e a avaliação das ações de inclusão digital no Brasil.

²³ Baobáxia é uma arquitetura distribuída, voltada para a integração de redes locais mesmo em localidades nas quais a conexão à *internet* seja instável, lenta ou ausente. Não basta usar tecnologias de informação já existentes - precisamos moldar o próprio desenvolvimento para que atenda às demandas da sociedade. Adota-se como princípio básico e metodologia de trabalho os fundamentos do *software* livre, tanto na gestão das equipes de trabalho, quanto nas soluções tecnológicas que utilizará (MOCAMBOS, 2013).

uma *Very Small Aperture Terminal* (VSAT) com banda de 512 kbit/s em *download* e 128 kbit/s em *upload*. A topologia da rede e a estrela então todos os nós comunicam por satélite concentrando o tráfego num *hub* terrestre, onde a rede via satélite e interligada à *Internet*. Cada comunidade tem uma sala com 10 computadores com acesso público, recém instalados (ou sendo instalados) pelo Telecentros.BR, outro programa do governo federal. A população de casa comunidade varia desde as centenas os milhares de pessoas. A maioria das comunidades se encontra em área rural, geralmente de difícil acesso e sem outros meios de comunicação. Além dos espaços comunitários, normalmente concentrados na zona central, a população é dividida em pequenos núcleos familiares espalhados no território e às vezes muito distantes um dos outros (TOZZI, 2011, p.16).

O projeto Núcleo de Formação e Comunicação Quilombola, iniciado em 2012, é desenvolvido pela Rede Mocambos em parceria com a Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR). A justificativa para o projeto Núcleo de Formação e Comunicação Quilombola concentra-se no conjunto das experiências, pautadas na valorização dos saberes locais, da oralidade e ancestralidade negras.

2.1.2 Projeto Núcleo de Formação e Comunicação Quilombola

O projeto Núcleo de Formação e Comunicação Quilombola foi constituído para realizar a formação de uma rede de produção cultural visando o fortalecimento do Núcleo de Produção de Conteúdo e dos Núcleos de Formação Continuada da Rede Mocambos. O Núcleo de Formação e Comunicação Quilombola tem como objetivo específico a efetivação das ações de valorização e difusão dos elementos da história e da vida comunitária pelo registro em diversas linguagens multimídia (vídeo, fotografias e textos) e também divulgar os bens culturais e materiais para formação sobre a cultura afro-brasileira e comunitária organizada durante a realização do projeto por meio do portal da Rede Mocambos e outros meios de difusão estratégicos, como escolas relacionadas à Rede e com ênfase na lei 10.639/03.

A Rede Mocambos, ao acumular uma trajetória de quase uma década de articulação negra e quilombola, traz em suas experiências, no campo da cultura negra e de pesquisa e desenvolvimento em cultura digital, a possibilidade de estruturação de acervos digitais a partir de servidores de baixo custo (MOCAMBOS, 2013).

A Rede Mocambos, para desenvolver o projeto Núcleo de Formação e Comunicação Quilombola em parceria com a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial Seppir, baseia-se no trabalho de inclusão digital desenvolvido em uma década de pesquisa. Desde 2002, a Rede Mocambos iniciou uma caminhada pelas comunidades quilombolas do país, pela qual foram visitadas quase 120 comunidades em 18 estados brasileiros. Outras 115 comunidades serão envolvidas através do Programa Telecentros Br., via Convênio de Parceria assinado em 2010 entre Casa de Cultura Tainã/Rede Mocambos, Ministério das Comunicações e a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial Seppir.

A partir de 2004, as ações governamentais e da sociedade civil têm conectado comunidades rurais em diversos territórios do país, garantindo-lhes o acesso digital através da implantação de telecentros. Atualmente, existem cerca de 120 quilombos da Rede Mocambos com acesso à *internet* e mais 80 em processo de implantação de seus centros digitais. Porém, muitos desafios se colocam para os quilombos, especialmente para os territórios mais afastados dos centros urbanos.

A troca de conteúdo entre essas comunidades já acontece, e a ferramenta se faz como um dispositivo de acionamento de repositório de saberes, tendo em vista os Griôs, que são símbolos da tradição oral e levam informações a comunidades com o compromisso com a verdade e os ancestrais. O desenvolvimento de *softwares* e a troca de conhecimento são ações quase sempre relacionadas a empresas e instituições de ensino como universidades. Entretanto, os quilombos apresentam novas soluções de acesso e produção de conhecimento a partir do viés de colaboração e diálogos entre relações e subjetividade, diversidade e direitos.

A construção de uma gama de relações sociais, culturais e econômicas a partir de uma realidade que se traduz em significado e significado da coletividade conta com dispositivos que nessa pesquisa são trazidos pelo aplicativo Babobáxia, que compartilha diferentes momentos de seu desenvolvimento para o usuário possa entender seu funcionamento e se sentir representado a partir da relação estabelecida.

A representação pode acontecer por meio de palavras e também imagens, e o *Design* é uma ferramenta muito potente nessa realidade (MOAN, 2012, p.16, 17).

A abrangência que essas iniciativas trazem em termos de propagação da cultura dos afrodescendentes e acessibilidade da vida e história dos quilombolas é incalculável. Isso se deve ao fato de que o veículo midiático utilizado pela comunidade mocambos permite uma comunicação em tempo real com diferentes partes do mundo ao mesmo tempo em que disponibiliza um acervo respeitável

sobre a temática étnico-racial, produzido pelos próprios sujeitos sociais vitimados pelo racismo institucional brasileiro,²⁴ a comunidade quilombola que luta por acesso digno à saúde, transporte, educação e posse da terra, e, principalmente, para a preservação da sua história e cultura quilombola.

As estratégias, que vem sendo alvo de pesquisas, levam em conta locais com características diversas, para que seja possível a implementação de servidores de baixo custo que permitam a criação e circulação de conhecimentos locais em comunidades com acesso pleno, ou limitado ou sem acesso à *Internet*.

Há um cenário preocupante no desmantelamento dos saberes afro comunitários, como reflexo de um contexto que associa uma história de invisibilização e opressão pautada no "supremacismo branco" com as eficazes articulações entre capitalismo, racismo e dominação dos meios de comunicação pelas elites. Diante disso, a proposta desse trabalho é um contraponto, gira em torno de questões centrais que entendem a apropriação da comunicação numa perspectiva ancestral, não apenas como a ruptura do indivíduo em ser mero receptor de informação, mas também como uma estratégia de poder com capacidade de redefinir e ampliar uma filosofia do ser e suas infinitas possibilidades de intervenção na realidade.

O apoio aqui solicitado será imprescindível para a garantia da estrutura da rede, bem como para dar continuidade ao levantamento de demandas e encontro de respostas, dentro das comunidades. Aquilo que tem sido e será registrado em linguagens multimídias nos encontros da Rede Mocambos, dará base para que seja possível a troca e a difusão de tais conteúdos entre as comunidades, através de servidores locais que posteriormente poderão ser conectados à *Internet*.

Em curto prazo, através deste projeto, a rede funcionará como uma fonte de produção e organização de conteúdo local, e em médio-longo prazo como consulta para o público em geral. Os conteúdos serão utilizados para criação de material didático (recursos educacionais abertos), visando a formação sobre temas diretamente relacionados à matriz cultural africana, relativos à Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, além de garantir a solidez da produção de conteúdo (registro de suas práticas) dentro das comunidades (MOCAMBOS, 2013).

Remetendo-se ao século XIX, de acordo com Slenes (1992), a união de negros escravizados ocorria mesmo quando eles provinham de diferentes povos e etnias diferenciadas da região de Congo e Angola, porque por serem oriundos do mesmo tronco linguístico, justamente por meio da linguagem, constituíram a identidade protobantu na região Sudeste do Brasil. Nesse sentido, é importante

²⁴ O racismo institucional é desencadeado quando as estruturas e instituições, públicas e/ou privadas de um país, atuam de forma diferenciada em relação a determinados grupos em função de suas características físicas ou culturais. Ou então quando o resultado de suas ações – como as políticas públicas, no caso do Poder Executivo – é absorvido de forma diferenciada por esses grupos. É, portanto, o racismo que sai do plano privado e emana para o público (BARBOSA, 2010).

entender que a proposta da Rede Mocambos também é juntar as comunidades quilombolas e propiciar a divulgação da cultura afro-brasileira. Quiçá, ainda, a criação de outras culturas, a partir da circulação dos pontos de cultura por meio da Rede Mocambos. O conjunto de ações pode propiciar a toda comunidade de educação formal e não formal de educação, o acesso a informações, sejam elas de caráter social, cultural, econômico e/ou religioso da comunidade quilombola para a construção de conhecimento acerca do patrimônio afro-brasileiro.

De maneira inovadora, o projeto desenvolverá capacidades técnicas em torno da cultura digital, registro, difusão e comunicação comunitária, patrimônio material e imaterial e realizará ações que fornecerão recursos educacionais regionais, contextualizados e ricos que poderão ser utilizados entre as comunidades podendo posteriormente serem utilizados na formação sobre a cultura afro-brasileira. As comunidades são então posicionadas como protagonistas da valorização histórica e cultural e é preciso dar voz e visibilidade à história e cultura dos quilombos; utilizando como elemento catalizador a Rede Mocambos, será possível estruturar o processo de transferência tecnológica e de metodologia de reconhecimento do valor cultural e histórico destes grupos sociais. As etapas do processo estruturarão a forma com que as produções das comunidades serão registradas e difundidas garantindo a elaboração de uma tecnologia social que assegure a preservação e a transmissão de tais produções de modo a re-significar a história do negro no Brasil (MOCAMBOS, 2013).

Nesse contexto, os registros da divulgação e comunicação dos saberes afro-brasileiros construídos e acumulados nas comunidades quilombolas serão disponibilizados para formação sobre a cultura afro-brasileira nos espaços formais de educação de uma forma dinâmica e abrangente, na medida em que ficará acessível por meio de comunicação midiática. O potencial desses conhecimentos é imenso, posto que seja oriundo da fonte natural da produção desses saberes, a própria comunidade quilombola. Cabe a estes atores-redes²⁵ dos quilombos produzir e divulgar suas histórias e cultura quilombolas, assegurando, assim, a preservação das produções de modo à ressignificar a história do negro no Brasil.

Para análise das ações desenvolvidas pelos atores rede torna-se de suma importância considerar a materialidade, as tecnologias e os aspectos não humanos envolvidos na compreensão da construção da coletividade e da ação

²⁵ ator-rede -Os autores da teoria ator-rede começaram na sociologia da ciência e da tecnologia, e juntamente com outros na sociologia da ciência, eles argumentavam que o conhecimento é um produto social, e não algo produzido através da operação de um método científico privilegiado. Em particular, eles argumentavam que o “conhecimento” pode ser visto como um produto ou efeito de uma rede de materiais heterogêneos (LAW, 2013).

humana (CALLON, 2008). Para Collon (2008), a tradução, entendida como o que circula entre as instituições, é mais importante que os pontos ou as estruturas. É dizer, a importância se dá porque as ações desses pontos são descritas a partir da circulação que se estabelece entre um determinado número de entidades; não se pode descrever a ação, partindo de fontes de origem que são pontos, estruturas ou agentes.

A implicação importante na rede sociotécnica reside em que se quer saber o que é transportado entre os pontos, conhecer como são e de que maneira ocorrem os deslocamentos, o que está circulando, apreciar o que está em causa, o que está-se fabricando como identidade, a natureza do que se desloca, rica e a metodologia interessada no que circula permite conhecer de que matéria o social está feito e seguir sua dinâmica. Então, a ideia de tradução corresponde à circulação e transporte, a tudo o que faz que um ponto se ligue a outro pelo fato da circulação (CALLON, 2008 pp.308, 309)

Assim, através da circulação (tradução) entres os pontos de cultura interligados pela Rede Mocambos, propõe-se como ação a construção de uma identidade-projeto (CASTELLS, 1999) dos atores que compõem os núcleos de resistência, marcados pelas dimensões do reconhecimento estabelecido por autoconfiança, autorrespeito e solidariedade (HONNETH, 2003).

Para poderem chegar a uma auto-relação infrangível, os sujeitos humanos precisam, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas (HONNETH, 2003, p. 198).

A afetividade é evidenciada nas relações interpessoais entres os atores na Casa de Cultura Tainã e na Rede Mocambos; nas questões da ancestralidade, griots²⁶; do respeito aos mais velhos e ao passado, que, conseqüentemente, permitem a geração da autoconfiança por parte dos atores. De acordo com Honneth (2003), em cada relação afetiva se moderniza o jogo

²⁶ Griots são protetores, uma tradição que começou no século XIII, no antigo Império de Mali. São tão importantes que chegam a dizer que é como se um fato não pudesse acontecer se um Griot não estiver lá para testemunhar. Eles armazenam séculos e mais séculos de segredos, crenças, costumes, lendas e lições de vida, recorrendo à memorização. Empregam, pois, o poder da palavra, e, garante e preserva ensinamentos, uma vez que possuem energia vital com capacidade criadora e transformadora do mundo (GRIOSTEAM, 2013).

dependência/autonomia, estabelecendo, assim, a confiança básica do sujeito em si mesmo e no mundo.

2.2 Casa de cultura Fazenda Roseira

De acordo com Martins (2011), o jongo da comunidade Dito Ribeiro renasceu após uma palestra sobre jongo proporcionada pelo projeto Nação Tainã da Casa de Cultura Tainã. Casa que se destaca, como enfatizado por Ribeiro, como uma referência para cultura afro - brasileira na região metropolitana de Campinas/SP. Desse projeto, muitos jovens ouviram o jongo pela primeira, inclusive Alessandra Ribeiro Martins, neta do jongueiro Benedito Ribeiro, e a consequência desse encontro foi o renascimento desse patrimônio imaterial da humanidade, o jongo, em 2003, na cidade de Campinas (SP). Com o título de Comunidade Jongo Dito Ribeiro, ela estabeleceu-se primeiramente no Bairro Roseira, na região noroeste de Campinas. Atualmente essa comunidade localiza-se na sede da fazenda Roseira.

A fazenda Roseira, hoje, compreende uma área de 15.901,07 metros quadrados, cujo espaço é representativo da memória histórica do povo negro campineiro, devido a sua arquitetura e ao ambiente natural na qual está localizada. Situada em uma região que apresenta condições precárias de urbanização e carência de infraestrutura, equipamentos e serviços, essa área concentra uma população de baixa renda. A fazenda foi desmembrada em loteamentos desde a década de 1950, dando origem aos bairros Jardim Ipaussurama, Vila Perceu Leite de Barros e Jardim Roseira, restando à sede (uma construção com característica do final do século XIX) alguns galpões e uma Área de Preservação Permanente (APP). O que restou da fazenda Roseira, em 2007, virou um bem público.

A Associação Jongo Dito Ribeiro, frente ao cenário de destruição desse bem público, ocupou e administra esse espaço compreendido pela antiga sede da Fazenda Roseira, transformando-o em um espaço de convívio para comunidade jongueira, transmutado em ponto de cultura, na Casa de Cultura Afro, promovendo ações pautadas na lei 10639/03 (MARTINS, 2011).

Como ponto de cultura, o nascimento da Casa de Cultura Afro Fazenda Roseira ocorreu após um grande embate entre o poder público e os movimentos sociais negros de Campinas (SP). As comunidades culturais da região, tais como: Casa de Cultura Tainã, Associação Jongo Dito Ribeiro, entre outros, formaram um coletivo de entidades visando o monitoramento da sede da fazenda, preocupadas com o impacto social, histórico, ambiental e econômico que a urbanização e depredação fariam com o que restou da antiga sede da Fazenda Roseira. Foi iniciado, assim, um processo de resistência para a preservação desse espaço da sede antiga da Fazenda Roseira como um patrimônio público. Algumas iniciativas foram implementadas pelo coletivo de entidades e comunidades culturais da região: protocolo junto a Prefeitura de Campinas (SP) solicitando a concessão de uso da Fazenda e avaliação para tombamento do patrimônio histórico no CONDEPACC; acompanhamento sistêmico por meio de vigília na fazenda; registro fotográfico e denúncia, para os órgãos competentes, do saqueamento feito pelos ex-proprietários da Fazenda Roseira; divulgação midiática, principalmente por meio da Rede Mocambos, das ações desenvolvidas pelo coletivo de entidades. Finalmente, em setembro de 2008, a Associação Jongo Dito Ribeiro e o coletivo tomaram posse desse espaço, promovendo atividades culturais. Em consequência, sofreram retaliações dos órgãos públicos como o corte da água pela Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento (SANASA) e a retirada do relógio de luz pela CPFL, de modo que o local da sede da antiga Fazenda Roseira fica sem água e luz, obrigando o coletivo a reestruturar o plano de resistência.

A Associação Jongo Dito Ribeiro, de acordo com Martins (2011), é formada por um grupo de pessoas que busca reconstituir a manifestação do Jongo em Campinas/SP através da memória de Benedito Ribeiro, de rodas com toque, canto e dança, com o objetivo de compartilhar e continuar com essa cultura ancestral nos diversos espaços para todas as pessoas de diferentes credos, etnias e idades, priorizando as comunidades e grupos que atuam no universo da cultura afro-brasileira. Ao se instalar na antiga sede da Fazenda Roseira, a Comunidade Jongo Dito Ribeiro fez desse espaço um lugar

para os encontros quinzenais do Jongo Dito Ribeiro, em rodas onde imperam a dança, o batuque e o canto por três ou quatro horas seguidas. Não há, portanto, ensaios de jongo e sim encontros nos quais

se aprende por meio da prática da roda de jongo propriamente dita. Essa orientação geral muda apenas quando a comunidade jongueira oferece oficinas de jongo, não sendo essa, entretanto, uma atividade regular. No contexto das oficinas, tudo é explicado e ensinado; há espaço para perguntas e respostas. Fora delas, aprende-se diretamente na roda de Jongo.

[...] é importante dizer que consideram que a roda de jongo está aberta a partir do momento em que estão reunidos e centrados numa mesma atividade que de alguma forma se relacione ao jongo, podendo essa ser uma reunião, uma conversa coletiva ou uma refeição em conjunto. Também não é necessário que apenas membros do grupo integrem essa atividade; a roda também está aberta quando há convidados em sua sede para palestras ou oficinas, ou em ocasiões em que são chamados para falar sobre o jongo fora de sua sede, em escolas, universidades ou eventos culturais.

Tanto em oficinas quanto em rodas realizadas na Fazenda Roseira, os participantes da comunidade procuram deixar claro que a experiência do jongo extrapola a performance musical. Nessas instâncias, aprendemos códigos de conduta específicos: não se devem usar cores pretas; homens devem vestir calças e mulheres, saias; homens e mulheres devem se intercalar na roda, para que se mantenha um bom fluxo de energia; nunca se deve interromper um ponto; não se pode jamais passar por cima dos tambores; tambores não devem ser tocados fora de contexto da roda; dentre tantos outros. O descuido desses aspectos pode dismantelar não apenas uma roda de Jongo como também a sorte de seus participantes.

A dança propriamente dita pode acontecer tanto no terreiro à frente da casa quanto no salão do casarão, dependendo das condições do tempo. Dispostos num círculo, do qual os tambores são também integrantes, todos de pés descalços e mulheres vestindo saias, iniciam a roda recitando um verso, que criaram diante dos diversos enfrentamentos pelos quais já tiveram de passar (GIESBRECHT, 2011 pp.197,198).

Nesse sentido, o jongo, ao reunir pessoas para a realização da dança, proporciona um sistema de ensino e de possível aprendizagem de códigos de conduta pautados na herança cultural, mística por meio da linguagem da comunidade afro-brasileira. A contribuição para a questão do reconhecimento desses códigos, por meio de uma educação não formal, o ensinar e o aprender são pautados na observação, no uso dos sentidos, na ausência de pressa e no respeito aos mais velhos.

O jongo foi designado patrimônio imaterial e cultural. É uma manifestação cultural de origem africana essencialmente rural e diretamente associada à cultura africana no Brasil, que influenciou poderosamente na formação do samba carioca, em especial, e da cultura popular brasileira como um todo. É uma expressão afro-brasileira que visa à integração de vários instrumentos, percussão, dança e religiosidade. Uma forma de louvar os antepassados, consolidar as tradições e afirmação das identidades (IPHAN, 2005).

Slenes (1992) afirma que aprofundar o estudo de alguns jongsos, contribui, em certa medida, para a recuperação dos aspectos linguísticos da língua bantu. Jongo é compreendido como cantos improvisados no lazer ou no trabalho, que incluem pontos e/ou desafios para serem desamarrados, os cantos possuem palavras e/ou expressões africanas inseridas em frases em português.

Eles retratam situações em que escravos – agora, no final do período do cativo, predominantemente crioulos [descendentes direto dos africanos nascidos em terras brasileiras] – recorriam a sua herança africana, “trocando códigos” para não serem entendidos por senhores e feitores. Dessa forma, registram fragmentos da língua que, provavelmente ainda nas décadas de 1870 e 1880, e certamente de 1850, estava impregnada de uma cultura dramaticamente diferente da dos senhores.

A partir de depoimentos de escravos, o historiador Stanley Stein descreve como os cativos, querendo “comentar sobre o mundo circunscrito em que eles viviam” lançavam os desafios dos jongsos durante o trabalho nos cafezais: “o mestre cantor” de uma turma começaria com primeiro verso [...]. Sua turma repetiria em coro a segunda linha do verso, para depois trabalhar ritmicamente enquanto o mestre cantor da turma vizinha tentava decifrar (desafiar) o enigma apresentado. [Para] Stein [...] ‘os jongsos cantados em línguas africanas eram chamados de quimzumba; aqueles em português, que iam se tornando mais comuns com a diminuição dos africanos mais idosos na força de trabalho (eram conhecidos com visaria) (SLENES, 1992, pp.61, 62).

Por meio de estudos históricos, como os de Slenes e de Stein, que podemos ter dimensão da complexidade do jongo enquanto ferramenta de resistência de uma comunidade subjulgada, inferiorizada pela escravização. A apropriação da linguagem também foi usada como ferramenta de resistência na medida em que houve a interação dos diferentes códigos de linguagem falados pelos escravizados, oriundos de etnias diferentes (bantu, kimbundu, kikongo e umbundu), que no primeiro momento poderia ser negativo, mas que se transformaram em códigos e instrumentos ao possibilitar a comunicação entre os cativos mesmo perante a presença de senhores e feitores, os quais o interpretavam como uma atividade lúdica e alegre dos escravos.

Conforme Santana e Luiz; Silva (2013), a música tomava uma centralidade no dia-a-dia da vida do negro escravizado. Eles desenvolveram uma variedade de cantos de trabalho, talvez como forma de concentrar forças para as árduas tarefas e atenuar o sofrimento corporal. A música e a dança também estavam presentes nas festas e nas vivências religiosas; contudo, muitas vezes, eram reprimidas.

O canto, baseado em provérbios, metáforas e mensagens cifradas comentando o passado e o presente, permite aos seus praticantes descreverem os acontecimentos do dia-a-dia e reverenciar os antepassados. O canto, chamado de ponto no jongo, apresenta um dos elementos mais marcante do jongo. O ponto acontece de forma encadeada o primeiro ponto cantado na roda de jongo homenageia os jongueiros velhos, os demais pontos são desafios lançados entre os jongueiros. Na Comunidade Jongo Dito Ribeiro, o ponto de abertura é o seguinte:

Andei, parei, custei, mas no jongo eu cheguei
Oh, dandá, abre a roda, Oh, dandá, abre a roda,
Quem foi que disse, quem te falou?
Que em Campinas não havia joguedô?

Nota-se por meio desse ponto a inferência de que a cidade de Campinas, a despeito de seu passado escravista e de ter recebido por meio do tráfico interprovincial um grande número de escravos no século XIX, contemporaneamente, é tida como uma cidade dos brancos, onde a cultura afro-brasileira não existiria. Pois é numa referência irônica a essa maneira preconceituosa de interpretar a história de Campinas que o ponto de jongo deixa “amarrado” que nela há, sim, uma expressão cultural que é afro-brasileira. A própria líder do Jongo Dito Ribeiro, Alessandra Ribeiro Martins, somente atinou para a sua autêntica identidade quando interagiu com o jongo.

Quanto à maneira de efetivar as rodas de jongo, Giesbrech, (2011, p.198 e199) a descreveu da seguinte forma:

Ao cantarem o primeiro verso da cantiga, vão caminhando para frente. Um passo é dado a cada vez que a palavra “andei” é entoada. Quando ao final de algumas repetições os integrantes do círculo já se encontram todos aglutinados, sem espaço para se moverem mais, começa o segundo verso. Vai-se andando para trás e batendo palmas sem pausas, até que o círculo esteja novamente aberto. Uma vez de volta à forma original da roda, canta-se os dois últimos versos repetidas vezes. Todos voltam, exceto o primeiro casal, em geral o mais experiente da comunidade. Depois de “saudar” os tambores, isto é tocá-los levemente mantendo uma postura reverente, o casal inicia a dança.... A dança tem continuidade até que se encerre o ponto, ação executada por aquele que quer iniciar outro, gritando “cachueira”, para que tudo pare, dança, canto e tambores.

A dança no jongo inicia-se como uma roda a partir do toque dos tambores, quando os dançarinos entram em duplas ou sozinhos, no meio da roda, e dançam até serem substituídos por outros dançarinos. A forma como o jongo começa, sempre da mesma maneira, obedecendo a um ritual que busca o sagrado, no momento em que saúda os tambores, saúda também os ancestrais, pois os tambores no jongo são responsáveis por manter o elo com os antepassados. A dança, geralmente começando com o casal mais experiente, permite aos novos um aprendizado único por meio da observação e da repetição.

Os tambores são considerados como membros da roda, pois “seu nascimento é celebrado, sua morte ou dano lamentados e sua presença reverenciada, na medida em que perfaz a ligação com o sagrado, trazendo para o momento da *performance* os ancestrais e o mundo espiritual” (GIESBRECHT, 2011 p, 206).

Giesbrecht (2011) expõe que no jongo existe sempre um número mínimo de três tambores, desempenhando três colocações distintas. Há possibilidade de haver um maior número de tambores, porém distribuídos em três funções. O tambor Candongueiro é o menor e mais agudo de todos os três. Sua batida dita o ritmo, a ser seguido pelos demais tambores. O Viajante, segundo tambor, de tamanho médio e de som um pouco mais grave, possui a batida que marca e identifica a comunidade, e, por último, denominado de Trovão, o maior e mais grave desses tambores mantém sempre a batida da comunidade, sem variações.

Essa rica contribuição do jongo configura no que o Parecer da Lei nº 10639/03 direciona para alguma forma de se realizar transposições didáticas desse campo de conhecimento e saberes. Como afirma Bezerra-Perez (2011), o aprendizado produzido pelo jongo é coletivo e, ao mesmo tempo intensamente individual e pessoal, as percepções e os processos vivenciados são individuais contribuem para a construção enquanto pessoa, enquanto ser humano. A constituição da dignidade, honradez e segurança no próprio fluxo e ritmo da vida são influenciadas pela música, dança, memória e elos com o passado. Os jongueiros velhos ou jongueiros cumba, como são chamados, são aquelas pessoas na comunidade que se tornaram sábios e experientes na arte jongueira, ao mesmo tempo em que podem ser referenciados como griots, por cantarem os pontos permitindo, assim, que a história e a cultura afro-brasileira sejam preservadas.

2.3 Organização cultural Urucungos, Puítas e Quijêngues²⁷

Em 1988, em Campinas (SP), a organização Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos, Puítas e Quijêngues foi criada a partir de uma oficina ministrada por Raquel Trindade,²⁸ pesquisadora da cultura afro-brasileira e diretora do Teatro Popular Solano Trindade (Embu das Artes/SP). No Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ministrou aulas de “Danças Populares e Religiosas do Brasil” no curso de extensão. O referido curso, inicialmente oferecido para os estudantes da Unicamp, foi também oferecido, a pedido da própria Raquel Trindade, para os funcionários e comunidade negra de Campinas/SP.

"Quando cheguei lá", conta Raquel "só tinha um negro na turma de graduação. Aí eu pedi à Universidade para que fosse criado um curso de extensão para que eu pudesse ensinar folclore à comunidade negra e às outras graduações". Na primeira turma de extensão universitária houve 170 inscritos para ouvir sobre folclore nacional e cultura negra. Para Raquel, samba precisa ser ensinado, sim. "Há coisas que as pessoas precisam saber. Precisa falar dos escravos de Campinas, da Fazenda Barão Geraldo, da Santa Genebra, Rio das Pedras. Lá, os escravos faziam rodas de samba de bumbo nas horas vagas. Precisa contar a história da dança, também. Nas Escolas Lavapés e Vai-Vai, o samba era dançado mais nos quadris do que nos pés. O samba de agora é todo copiado do Rio de Janeiro". Raquel fala com entusiasmo das coisas que a apaixonam: "Sou Vai-Vai, Corinthians e Obaluaê. Comigo é só preto e branco!" (CAVALCANTE, 2003).

Na década de 1980, muitas questões relacionadas ao movimento negro estavam em ebulição, marcado, por um lado, pelo centenário da abolição da escravidão, que contribuiu para a valorização e apropriação da cultura negra, e por outro, pela formulação da nova constituição brasileira, pois nela a

²⁷ Urucungos, Puítas e Quijêngues são três instrumentos musicais bem conhecidos dos brasileiros. O primeiro é o berimbau. O segundo é uma cuíca artesanal. E o terceiro, um tipo de atabaque feito com um pedaço de tronco de árvore oco e com um couro preso à extremidade superior; o som sai pela abertura inferior do corpo do instrumento. As palavras são originárias da língua bantu, língua dos países da África Austral – Angola e Moçambique cf.: xa.yimg.com/kq/groups/22840352/1694076773/name/4. Cf.: acessado em: 6 jul. 2013.

²⁸ Raquel Trindade, embaixadora do Negro no Brasil, é a filha mais velha do poeta negro comunista Solano Trindade. Pintora, dançarina, coreógrafa, grande conhecedora da história e cultura afro-brasileira, é considerada uma das maiores memórias vivas no Brasil. Fundadora do Teatro Popular Solano Trindade e da Nação Kambinda de Maracatu, sempre ministrou cursos e oficinas livres por todo o país, principalmente no Embu das Artes, onde segue enraizada (EMBU DIGITAL, 2009).

reivindicação da comunidade negra de igualdade racial de direitos foi atendida e transformada em força de lei.

Foi nesse contexto que a Raquel Trindade chegou a Campinas para ministrar curso de “Danças Populares e Religiosas do Brasil”. A comunidade negra campineira comungava com o cenário nacional de busca pela cultura negra, e, assim, quando o curso foi aberto para a comunidade, a aceitação e procura foi imediata. A resposta a esse processo traduz-se nos 25 anos de formação do Grupo de Teatro Urucungos, Puítas e Quijêngues.

De acordo com Alceu Estevam²⁹, que está à frente desse grupo há 25 anos, o grupo objetiva promover, disseminar e formar agentes multiplicadores da cultura afro-brasileira por meio de atividades de oficinas, apresentações artísticas e participações em fóruns, congressos e festivais de cultura popular, com um repertório que compreende: Maracatu do Recife, o Bumba meu Boi de Pernambuco, o Maracatu, Sambas Rurais Paulistas, Danças de Trabalho, as Cirandas da Minha Terra, danças regionais e uma coleta sobre o Samba de Bumbo Campineiro, que é uma manifestação típica da região metropolitana de Campinas (SP).

[...] o repertório do Urucungos é formado pelo conteúdo ministrado as oficinas de Raquel Trindade e acrescido do Samba de Bumbo, pouco tempo depois de sua formação. No início da década de 1990, o percussionista Alceu Estevam, responsável pela direção musical do grupo e recentemente eleito seu presidente, iniciava uma pesquisa sobre o Samba de Bumbo Campineiro. Juntamente com Antônio Carlos da Silva, o TC, dirigente da Casa de Cultura Tainã, trabalhou intensamente na recuperação dos antigos bumbos utilizados em celebrações das comunidades negras da cidade e arredores, com apoio no centro de Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Para tanto, seguiram recomendações obtidas por meio de pesquisas junto aos antigos frequentadores do samba ainda vivos. Dentre eles, estão alguns de seus familiares e amigos de suas famílias. Ainda nessa época, Alceu apresentou o samba ao Urucungos, que até então mantinha

²⁹ Alceu José Estevam é Presidente do Grupo de Teatro e Danças Populares Urucungos, Puítas e Quijêngues, Coordenador do Ponto de Cultura “Nos Caminhos de São Paulo”, Produtor Musical formado pela Home Studio (Rio de Janeiro) e Conservatório Souza Lima (São Paulo). Ator, Músico e fomentador de manifestações populares e de afro descendência desde 1979, conselheiro fundador do Instituto Cultural Baba Toloji. ex-conselheiro de Cultura Municipal de Campinas, Um dos fundadores do Afoxé Ilê Ogum (1984), participou da primeira comissão da elaboração do Fórum Paulista de Pontos de Cultura em Guarulhos (2006), Foi suplente no GT de Matriz Africana no Conselho Nacional de Pontos de Cultura (2007), articula na Rede Municipal de Pontos de Cultura de Campinas como fomentador de políticas públicas. Atualmente é um dos titulares da Macro Campinas no Fórum Paulista de Pontos de Cultura (2010), além de participar como colaborador do EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e Adolescente), em Campinas.cf.;< <http://culturadigital.br/alceutuxaua/2011/01/08/alceutuxaua/>> acessado em: 10/06/2013.

exclusivamente o legado transmitido por Raquel Trindade como repertório (GIESBRECHT, 2011, pp.167,168).

O grupo pretende, por meio do canto e da dança, mostrar a influência e a contribuição do povo negro para a preservação e evolução da cultura popular brasileira. Para tanto, em seu currículo, danças e cantos, patrimônio construído pelo povo negro, influenciados pela luta da liberdade, dos costumes oriundos da África.

Para Giesbrecht (2011), a retomada do repertório cultural de outros lugares, como Recife, Pernambuco e Minas Gerais, ensinado por Raquel Trindade, contribui para a recuperação da cultura campineira perdida no tempo pela modernização da cidade. Para membros do grupo Urucungos, essa retomada serviu como alavanca para pesquisa junto a antigos batuqueiros da cidade sobre a cultura negra em Campinas (SP).

Os espetáculos apresentados pelo grupo são bastante diversificados, ao envolver várias manifestações de vários estados do Brasil, tais como o Maracatu, do Bumba meu Boi e do samba de bumbo. São performances mais longas, que se apresentam como pequenos números num teatro de revista, linguagem tão explorada por Solano Trindade. O grupo começa os espetáculos em geral com a Ciranda da Minha Terra, que reúne sete danças ao todo. O primeiro, geralmente é o Samba Lenço, também conhecido como Samba Lenço Rural Paulista, Chamadas pelo batuque de bumbo, caixa, pandeiro, gaza e reco-reco. Em segundo, apresenta o Coco de Alagoas, cuja coreografia é marcada com umbigadas e o sapateado básico do Coco Alagoano. Os instrumentos requeridos nessa performance são pandeiro, zabumba, caixa e chocalho, triângulo e agogô. Em terceiro, o Jongo mineiro³⁰ e o Jongo fluminense, a música marcada o ritmo dos instrumentos – atabaque, tumbadora, djambê, agogô e caxixi. Na sequência, há o Samba de Roda da Bahia, cuja apresentação é marcada por palmas dos participantes e instrumentação com atabaques, djambês e tumbadoras, além de agogô pandeiro e chocalho (GIESBRECHT, 2011, p.168)

³⁰Jongo mineiro - em Minas Gerais o jongo também é conhecido como "caxambu". São vários estilos musicais e coreógrafos determinando a regionalização do jongo, mas no geral predomina o batuque dos atabaques, pandeiros, caxixi onde numa roda dançam as cantigas melódicas de inspiração africana (FIC JOVEM, 2013) cf.:< <http://ficjovem.blogspot.com.br/>> acessado em: 20/11/2013.

O Grupo Urucungos, Puítas e Quijêngues, no ano de 2005, foi considerado pelo Ministério da Cultura (MINC) como Ponto de Cultura. Em 2008, ganhou o Prêmio Escola Viva, prêmio que visa incentivar as ações que inter-relacionam educação e cultura dentro dos Pontos de Cultura, ao aproximar as iniciativas dos pontos às escolas públicas, espaços formais de educação, e aos espaços não formais de educação, como museus, bibliotecas e praças, de acordo com o ministério de Educação (BRASIL, 2013).

2.4 Currículo e didática dos núcleos de resistência

As casas de culturas Tainã, Jongo Dito Ribeiro e o grupo Urucungos configuram-se como núcleos de resistência por possuírem determinadas características, como a liderança de TC na Tainã, de Alessandra Ribeiro Martins no Jongo Dito Ribeiro e de Alceu José Estevam do Grupo Urucungos. Todos eles se autodefinem como afrodescendentes, de acordo com os discursos e ações nos seus respectivos espaços de resistência. Constituíram e lutaram para a manutenção dos espaços geográficos no qual estão inseridas as casas de culturas. São reconhecidos pelos membros das comunidades negras e não negras como atores centrais dos núcleos resistência pela prática da defesa contra o racismo institucionalizado no Brasil.

A constituição da casa de cultura Tainã e o grupo de cultura Urucungos, Puítas e Quijênges, aconteceu na década de 1980; portanto, pode-se considerar que essas realizações foram marcadas pelo sentimento de combate ao racismo aflorado no contexto da manifestações culturais quando do centenário da abolição, em 1989.

O racismo é configurado como uma forma de desrespeito. A partir de Honneth (2003), considera-se que o desrespeito (racismo) pode afetar a integridade corporal dos sujeitos na medida em que destrói a sua autoconfiança e pode causar um sentimento de não pertencimento e, portanto, uma negação de direitos, de autorrespeito e também uma referência negativa sobre o valor de certos sujeitos ou comunidades, os quais contribuiriam para a construção de uma baixa autoestima.

Para Honneth (2003), as várias formas de desrespeitos podem causar atitudes negativas na construção da identidade dos sujeitos. Porém, esses mesmos fatores de desrespeito tendem a servir de alavanca para uma reação social; para a formação de ações para o reconhecimento. Nesse sentido, o racismo institucional no Brasil foi a base para várias reações por parte das comunidades civis e governamentais, e os núcleos de resistências foram histórica e culturalmente construídos no território nacional brasileiro. Nesse estudo foram descritos a existência de três grupos de resistência antirracismo localizados em Campinas (SP).

Os instrumentos usualmente utilizados por esses núcleos de resistência para o combate ao racismo são pautados na herança cultural trazida e construída pelos negros, outrora escravizados no período colonial e imperial brasileiro. Ao considerar que a África é o berço da humanidade, não se pode olvidar e desconsiderar o grande patrimônio sócio-histórico e cultural, no qual estão envolvidas arquitetura, ciência, engenharia, medicina e religiosidade.

Conforme Teodoro (1995, *apud* SILVA, 1995), torna-se necessário a preservação da memória coletiva dos vários grupos para a efetiva construção da identidade.

A memória coletiva daqueles, cuja cultura não é dominante, será o agente catalisador da afirmação da identidade étnica. A busca desta identidade implica o cultivo das tradições culturais do grupo dominado e a releitura de sua História. A religião os mitos, as lendas a ideologia serão necessários a este processo de identificação cultural (SILVA, N. 1995, p.37).

Quanto à religiosidade que permeia essa cultura, Prandi (2001) enfatiza que a religiosidade africana ensina que o tempo é intimamente ligado às ideias de aprendizado, saber e competência, ou seja, a tradição africana ensina que o conhecimento humano está baseado no transcorrer da vida e na construção da própria história de vida.

Sabe-se mais por que se é velho, porque se viveu o tempo necessário da aprendizagem. A aprendizagem não é uma esfera isolada da vida, como a nossa escola, mas um processo que se realiza a partir de dentro, participativamente. Aprende-se à medida que se faz, que se vive. Com o passar do tempo, os mais velhos vão acumulando um conhecimento a que o jovem só terá acesso quando tiver passado pelas mesmas experiências. Mesmo quando se trata de conhecimento especializado, o aprendizado é por imitação e repetição. As diferentes confrarias pro-

fissionais, especialmente as de caráter mágico e religioso, dividem as responsabilidades de acordo com a senioridade de seus membros e estabelecem ritos de passagem que marcam a superação de uma etapa de aprendizado para ingresso em outra, que, certamente, implica o acesso a novos conhecimentos, segredos ou mistérios da confraria (PRANDI, 2001, p. 52).

Assim, entende-se que o respeito ao mais velho é fundamental uma vez que, ao longo dos anos, suas experiências formaram uma bagagem cultural preciosa. Outra característica consiste na aprendizagem que se concretiza pela repetição. Essas referências estão presentes ao se observar uma roda de jongo, de samba de bumbo, maracatu do grupo Urucungos ou nos encontros (aulas) promovidos pela Casa de Cultura Tainã. A música e a dança são ensinadas pela repetição e pela referência e reverência a um ancião.

Entende-se, nesse contexto, que nesses núcleos de resistência são desenvolvidos, por meio de uma educação não formal, tal qual as considerações de Gohn (2006), como aquela que compreende um processo com várias dimensões: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação de indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia.

A educação não formal dos núcleos de resistência promovem conhecimentos que colaboram para a construção da identidade-projeto, quando atores sociais constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade (MUNANGA, 1999). Esta identidade - projeto dos membros das comunidades promulga um sentido de reconhecimento, fortalecidos pela autoestima e pelo autorrespeito, marcados por um senso considerável de justiça e solidariedade entre os membros da comunidade.

3. UMA AÇÃO AFIRMATIVA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: PROGRAMA MEMÓRIA E IDENTIDADE: PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA DIVERSIDADE (Mipid)

O capítulo III relata uma ação afirmativa no âmbito das questões étnicas raciais desenvolvidas no município de Campinas (SP), o Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid).

Os dados analisados para o relato do capítulo foram extraídos do Núcleo de Memória Pesquisa em Educação³¹, da Secretaria de Educação do Município de Campinas (SME), que possui grande acervo de documentos e registros do Programa Mipid; da dissertação de mestrado intitulada “De militância e docência: a formação de educadores étnicos num programa municipal da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 2003 a 2007”, do pesquisador Wilson Queiroz (também ex-educador étnico do programa Mipid); das memórias e registros da pesquisadora do presente estudo, enquanto educadora étnica do programa Mipid, no período de 2004 a 2005.

Torna-se oportuno enfatizar que o período de 2003 a 2005 compreende o recorte com o qual esta pesquisa irá trabalhar, pois este abarca o início da política de organização do programa e o final da atuação dos educadores étnicos como formadores da rede de educação de Campinas, na Educação Infantil e no Ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos, através da Fumec (Fundação Municipal de Educação Comunitária).

A pesquisa de Wilson Queiroz resgatou a história do programa de formação e ação junto aos professores da Rede Municipal envolvendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseando-se na análise de entrevistas e aferição, por meio de documentos e registros encontrados, contribuindo assim, para apresentação das lições

³¹ Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação - Principais Atribuições: Planeja, promove, executa e acompanha atividades relacionadas à sistematização de informações, estudo e pesquisa, respeitadas as diferentes abordagens e concepções teóricas e metodológicas, com temas relacionados à Educação e a Formação. Planeja, implementa e acompanha atividades relacionadas ao Acervo e a Memória da Formação do Sistema Educacional Municipal de Campinas. Promove a divulgação das experiências do cotidiano escolar por meio de publicações e os acervos de memória e pesquisa para publicações científicas. Cf.:<
<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>>
acessado em: 15/04/2012.

apreendidas durante o programa que contribuíram para construção de uma pedagogia étnica, conforme apontado na Lei nº 10639/03.

O resgate e o registro das ações do programa Mipid da pesquisadora do presente estudo abrange o período em que atuou como educadora étnica do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed) Sudoeste, no ano de 2004 e posteriormente no Naed Norte, em 2005.

A atuação dos educadores étnicos começou em 2004. No primeiro ano, a SME contratou um curso com o Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), para equalizar os discursos sobre a temática étnica racial entre alguns profissionais da rede, privilegiando os dirigentes das escolas, porém o convite foi para toda rede municipal de educação. Num segundo momento, por meio de um processo seletivo, foram escolhidos dozes educadores étnicos, que foram encaminhados, dois para cada Naed. Tais educadores étnicos atuavam como professores das disciplinas em que eram graduados nas respectivas escolas e 12 horas eram direcionadas para atuarem com formação sobre temática étnico-racial para os professores da rede municipal campineira nos Naeds. No ano seguinte 2005, os educadores étnicos foram reduzidos em número de um para cada Naed (quadro 3.1), atuando de forma integral nas formações de professores quanto à temática étnico-racial.

O programa Mipid provocou repercussões positivas no início da sua atuação no cenário educacional campineiro, como a formação de grupos de estudos para assuntos étnico-raciais, a criação de bibliotecas étnicas, grupo de trabalho com bonecas étnicas e distribuições de materiais sobre a temática para as escolas municipais. Como o programa originou-se a partir de uma política pública de ação afirmativa necessitou de demandas e uma questão de fundo que propiciou a entrada na agenda política do município de Campinas, as quais destacaremos a seguir.

De acordo com Silvério (2002), as ações afirmativas combatem as desigualdades sociais originadas de práticas discriminatórias negativas, ao enfatizar que a ampliação das ações promove uma maior diversidade social resultando uma ascensão e fortalecimento de grupos sub-representados na sociedade. As discussões sobre ações afirmativas compreendem três perspectivas, sendo que duas se refletem como justiça reparatória (compensatória) e uma como ação preventiva.

Santos (1996) entende que as ações afirmativas são deliberações especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, visando à eliminação das desigualdades construídas historicamente. Tais ações podem ocorrer na educação, saúde, mercado de trabalho e no quadro político. As ações afirmativas possuem caráter transitório e emergencial e sua continuidade está implicitamente relacionada a um processo avaliatório constante que compreende a comprovação de mudança no quadro social que motivou a implantação da ação afirmativa. Nesse sentido, o programa Mipid foi implementado em Campinas como uma ação afirmativa no campo educacional.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, analisaremos um desenho social da cidade de Campinas, em 2004, nos seus aspectos socioeconômicos, as demandas do movimento negro campineiro, somado às demandas dos organismos públicos que contribuíram para a construção do programa Mipid. No segundo momento, analisarei especificamente a atuação do programa Mipid no Núcleo de Ação Descentralizado Norte.

3.1 Contexto sócio econômico e político em Campinas (SP) que contribuíram para implementação do Mipid

O município de Campinas está localizado a 100 km de São Paulo e é a sede da Região Metropolitana, cuja herança sócio-territorial está marcada por altos graus de exclusão social, apesar de ser conhecido como um dos centros industriais e tecnológicos mais conceituados do país. Com uma população de um milhão de habitantes, em 2004, Campinas configurava-se como um dos muitos municípios brasileiros nessa condição de exclusão social. Possui um dos principais polos de fomento a pesquisa tecnológica e científica do país, abrigando importantes universidades e centros de pesquisa, que paralelamente convive com bairros marcados pela pobreza, precariedade territorial e vulnerabilidades sociais (MAPA DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO, 2004).

Campinas, deste modo, apresentava uma realidade típica que marca as grandes cidades brasileiras, onde se concentram grandes demandas por melhores condições habitacionais, empregos, serviços e equipamentos básicos de educação e saúde, dentre outras. Sem dúvida, as periferias metropolitanas

brasileiras trazem o lado mais terrível da realidade do país caracterizado por traços profundos de desigualdades sócio-territoriais, com padrões injustos de apropriação das riquezas sociais produzidas coletivamente (MAPA DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO, 2004).

Ao constituir uma região metropolitana, Campinas representa um dos principais polos socioeconômicos, políticos e culturais do país e, por conseguinte, atribuiu-se à região uma responsabilidade social, cultural e política de envolvimento efetivo nos trabalhos dos vários setores governamentais e entidades civis que se prestavam a promover ações afirmativas positivas dirigidas às comunidades excluídas, sejam étnicas, culturais ou religiosamente (MAPA DA EXCLUSÃO, 2004).

Tendo em vista os paradoxos apresentados em Campinas, como o do moderno convivendo atrelado ao antigo, a pobreza em paralelo com a riqueza, vê-se que a população menos favorecida necessita de políticas públicas que visem equalizar as várias diversidades. Na Educação, Rodrigues (2005), ao apresentar estudos sobre os reflexos sentidos nas escolas públicas da cidade de Campinas, observados no trabalho realizado pelo projeto Mipid, ressaltou as vitórias alcançadas que intervieram diretamente no campo da produção do material didático e da formação dos professores, por meio dos Grupos de Trabalhos (GT), Grupos de Estudos (GE) sobre a temática étnico-racial; das formações diretas nas escola realizadas pelo Educadores Étnicos; e pelo acesso a diversidade de títulos sobre a temática racial propiciado pela biblioteca étnica.

3.2 Contexto político dos organismos públicos em Campinas (SP) que contribuíram para implementação do programa Mipid

O programa Mipid originou-se de um trabalho desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) no ano de 2001, ao atender a proposta do governo denominada: “Democrático e Popular” (gestão 2001-2004). Algumas ações foram realizadas para a efetivação das propostas de governo quanto às relações étnico-raciais. Foi o caso da constituição da Comissão para Elaborar Proposta de Trabalho, visando coordenar as políticas dessa Secretaria Municipal para o trato das questões de raça e etnia na rede

municipal de educação³², de atuação no Orçamento Participativo, de elaboração de projetos de formação, bem como a organização dos processos de compras de materiais para implantação de formação na temática étnico-racial (RODRIGUES, 2005, QUEIROZ, 2005).

Outras ações foram empreendidas no ano de 2002 para a efetivação das propostas de políticas públicas para relações étnico-raciais, tais como: oficialização da comissão, verbas no orçamento participativo³³ e a compra de 200 títulos de livros com a temática étnico-racial, a qual serviu para a composição da denominada biblioteca étnica.

O ano de 2003 foi fecundo em termos de iniciativas no campo das relações raciais. Muitas ações consolidaram a implementação da Lei nº 10.639/03, no município de Campinas, como: a criação dos grupos de trabalho (GT) “MEMÓRIA E IDENTIDADE: Resgatando a Cultura Negra”, na SME/FUMEC; o projeto “Grupo de Divulgação, Formação e Pesquisa sobre a Doença Anemia Falciforme”, da SME/FUMEC do Município de Campinas; o curso de História e Cultura Afro-Brasileira; o Projeto “Cantando a nossa História”; o curso “Educar para a Igualdade Racial”, em parceria com o Centro Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT); a oficina de Sensibilização e Fabricação de bonecas Étnicas, em parceria com a ITPC/UNICAMP e a Cooperativa Realidade de um Sonho; o GT “Educar para a Igualdade Racial em Campinas”; a oficina de Literatura Afro-brasileira; a Exposição “Valorizando a Promoção da Igualdade Racial em Campinas”; a discussão da questão racial em reuniões com educadores e educandos de diferentes segmentos e a criação do Mipid (GONÇALVES, 2003; RODRIGUES 2005; QUEIROZ, 2012).

A Resolução SME/FUMEC nº 03/2004 para a criação do Mipid na rede municipal de ensino de Campinas foi sancionada em dois de fevereiro de 2004,

³² Comissão para Elaborar Proposta de Trabalho - Publicado no Diário Oficial de 12 a 14 de fevereiro de 2003. O grupo era composto por Lucinéia Crispim (Assessora do Departamento Pedagógico), Verônica Rodrigues (Assessora no Gabinete da Secretária), Rita de Cássia Bento (professora da rede/FUMEC) e José Galdino Pereira (professor da rede) (RODRIGUES, 2005).

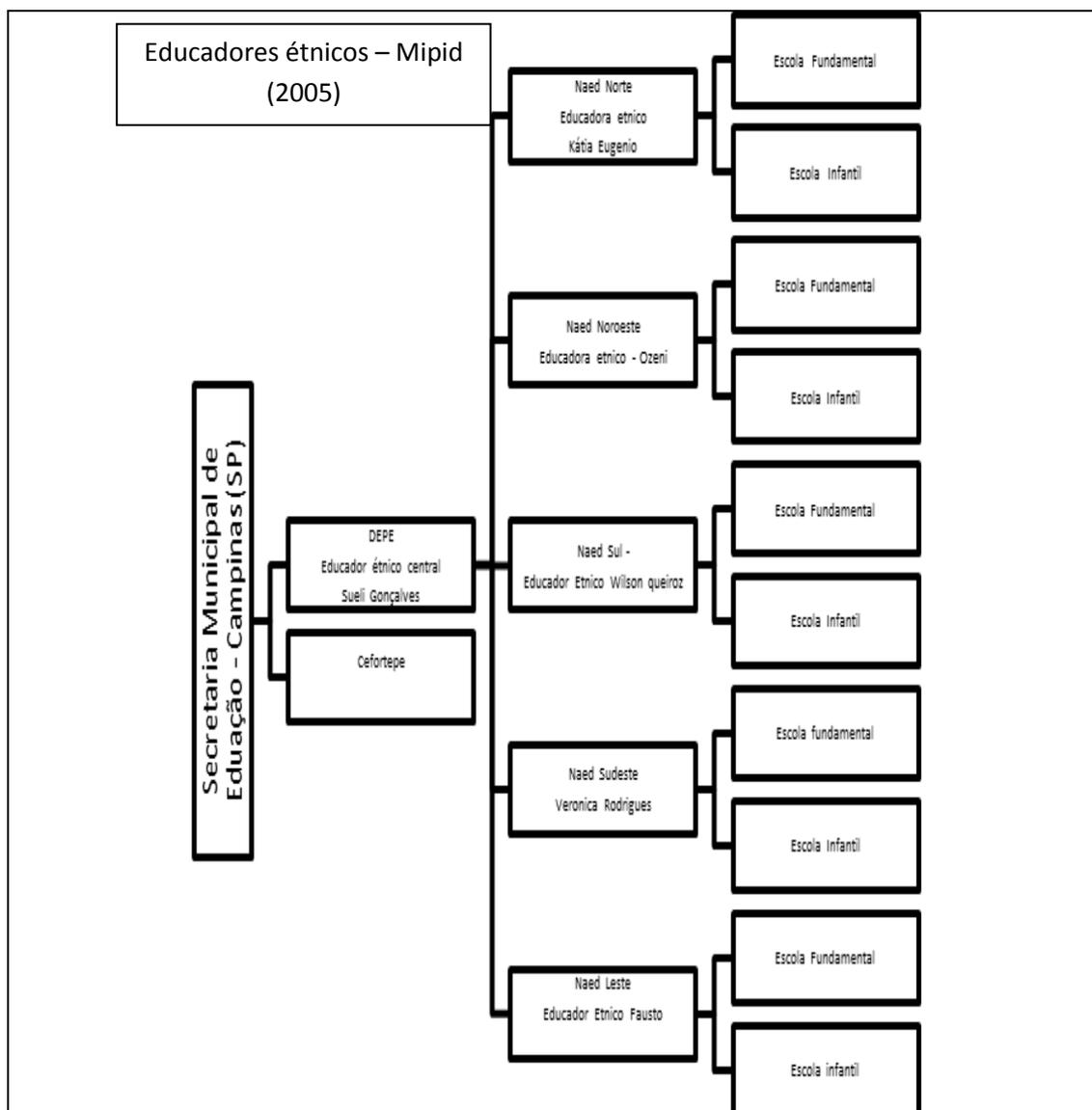
³³ Orçamento Participativo - Orçamento é um instrumento de controle e planejamento utilizado por pessoas, famílias, empresas e governos para organizar seus recursos financeiros. Um orçamento deve prever o quanto se vai receber de uma ou mais fontes pagadoras. A isto chamamos de previsão de receita. O Orçamento Participativo (OP) é uma forma de participação direta da população na definição do orçamento municipal. No OP a população se organiza para discutir e definir, a partir de suas necessidades, as formas de arrecadação e as prioridades de investimento da Prefeitura . Cf.: orcamento.participativo@campinas.sp.gov.br. Acessado em: 10/05/2013,

pela então secretária Municipal de Educação de Campinas, Prof^a Corinta Geraldi. A Resolução considerou a constituição Federal, a Lei nº 10.639, o III Congresso Municipal de Campinas (SP) 2002, que discutiu a Função da Escola no Mundo de Hoje, o tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre as questões de Ética, da Pluralidade Cultural e Cidadania e a construção de novos sujeitos políticos na escola (RESOLUÇÃO SME/FUMEC nº 03/2004).

O Mipid foi criado com os objetivos de propiciar ações para que a escola abarcasse a dimensão das múltiplas culturas coabitadas em seu interior; para a construção de um acervo diversificado; para possibilitar o registro da memória e da pesquisa realizadas nos vários espaços de formação; para a promoção de interação cultural; para contribuir com projetos e programas da SME/FUMEC, em relação às questões étnico-raciais; introduzir no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais, eixos norteadores relacionados à diversidade existente no cotidiano escolar; intensificar as reflexões no interior da escola sobre a diversidade humana e a pluralidade cultural; a socialização dos materiais produzidos, dos trabalhos realizados pelas Unidades Educacionais e para investir na formação de educadores, gestores e educandos dos diferentes segmentos. A participação no programa Mipid foi estendida para educação infantil e educação de jovens e adultos I e II (RESOLUÇÃO SME/FUMEC nº 03/2004).

Os profissionais envolvidos no programa Mipid foram denominados Educadores Étnicos (Professores de Referência) e Educadores Étnicos Centrais, responsáveis por consolidar os objetivos estabelecidos pelo próprio programa. Os educadores étnicos foram escolhidos por meio de um processo seletivo, objetivando realizar ações na SME/FUMEC, Escola Viva, Letra Viva, Seminários e Congressos, como também oferecer formação continuada na Rede Municipal de Ensino, por meio de cursos, grupos de trabalho e oficinas. Um esforço para se ajustar às diretrizes estabelecidas pela Coordenadoria Setorial de Formação, envolvendo ampla bibliografia como subsídio para o desenvolvimento dos trabalhos. Os educadores étnicos ficavam lotados (estabelecidos) nos Naeds (quadro 3.1) e, como estabelecido pela Resolução SME/FUMEC nº 03/2004, eles deveriam envolver-se com as ações desenvolvidas pelos núcleos e visitar as unidades educacionais para acompanhar os trabalhos realizados, como especificado no organograma abaixo:

Quadro 3.1 – Estabelecimento dos educadores étnicos



3.2.1 Biblioteca Étnica

Uma das ações do Mipid foi a implantação de bibliotecas étnicas em cada Naed. Ao propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior, foi constituído um acervo diversificado para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, viabilizando aos educadores/pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática

pedagógica, os quais constituíam um eixo para criação da biblioteca étnica do programa Mipid.

O programa implantou seis bibliotecas étnicas, localizadas nos núcleos, as quais possuíam aproximadamente um acervo de duzentos títulos em cada biblioteca, distribuídos em temas, como: infantil, infanto-juvenil, juvenil, teoria literária, história, educação, música, antropologia, sociologia, filosofia e saúde. O acesso a esses livros se dava por meio de empréstimos nos Naeds e por meio da biblioteca itinerante para as unidades educacionais.

A biblioteca étnica procurava subsidiar os educadores que apontavam em seus planos de ensino a necessidade de materiais teóricos, que abordassem assuntos ligados à temática étnico-racial, bem como as unidades escolares que traziam em seus projetos pedagógico-político a preocupação com a construção da identidade. Para divulgar essa biblioteca foi encaminhado para as escolas um memorando discorrendo sobre os títulos nela presentes.

A partir da nossa leitura dos Projetos Pedagógicos das escolas, verificamos que o ensino da História da África e dos Afro-descendentes no Brasil, assim como a contribuição do povo negro para a construção da nossa sociedade, está presente no plano de trabalho de várias disciplinas. Para contribuir com o trabalho das escolas queremos informar que temos em funcionamento uma Biblioteca com mais de 200 títulos, abordando diversos temas deste conteúdo.

Nesse sentido, estamos encaminhando para as escolas de Ensino Fundamental a listagem de livros que se encontram à disposição dos nossos profissionais para pesquisa no Naed ou para empréstimo. Nosso plantão para atender a biblioteca é nos seguintes horários: 2ª feira: 14 às 18h, 3ª feira: 8 às 12h e 6ª feira 10 às 14h. No entanto, também atendemos fora desse horário, é só ligar no Naed e agendar (MEMO SME – Naed Sudoeste, 2005).

O programa Mipid entendia que para construir positivamente a identidade da criança, o educador deveria ter propriedade e conhecimento da diversidade cultural, étnica, religiosa e política do cenário global para poder reconhecer no outro o seu real valor e assim repassar uma imagem que reforçasse os valores da comunidade negra.

A biblioteca étnica pretendia, assim, que a criança negra, bem como todas as outras, ao entrarem em contato com o mundo literário étnico, tomasse consciência dessas imagens e despertasse para reconhecer no outro os seus valores, cujo potencial creditaria na construção de um espaço plural, cujas diferenças seriam vistas como fator construtivo e possível.

3.3 O programa Mipid e o movimento negro de Campinas

As narrativas do pesquisador prof^o José Galdino Pereira na pesquisa de Queiroz (2011) contribuíram para entender a implementação da força do movimento negro Campineiro na educação formal. A relação educação formal e movimento negro em Campinas apresenta uma considerável tradição, passando pelo período escravagista até o presente contexto, do colégio Perseverança ao programa Mipid.

Pereira (2001) enfatiza que no século XIX havia colégios que foram pensados por negros e para negros. No final do século XIX, o colégio Perseverança foi fundado pelo tropeiro Cesarino, oriundo de Minas, que se estabeleceu em Campinas com intuito de promover a ascensão social de sua família. O ex-tropeiro Cesarino e seu filho Antônio Cesarino, criaram o colégio direcionado as moças da elite local e com os recursos gerados pelas mensalidades do colégio subsidiavam a educação de moças negras. No entanto, o colégio fechou suas portas em 1976.

O colégio São Benedito, que funcionou entre 1902 e 1940, foi fundado pelo professor Francisco José de Oliveira, natural de Minas Gerais. Oliveira se estabeleceu em Campinas em 1902 e estudou em seminário católico, formando-se em magistério. Em 1910, o colégio São Benedito, com o intuito de angariar subsídios para seu funcionamento, foi incorporado à Federação Paulista dos Homens de Cor (1903), fundada também pelo professor Oliveira em parceria com outros. É importante salientar que o objetivo da Federação era contribuir para que os negros se organizassem autonomamente. De acordo com Maciel (1987), citado por Pereira (2001), a Federação também foi responsável pela edição do primeiro jornal da imprensa negra, em 1903, intitulado *O BALUARTE* (PEREIRA, 2001).

Na década de 1980 deu-se em Campinas a criação do Conselho Regional de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e uma Comissão de Educação foi instituída dentro do conselho, com a finalidade de propiciar o diálogo com professores e alunos na rede pública de educação sobre o negro na sociedade brasileira e o tratamento dado a ele em sala de aula. A comissão de

Educação aderiu ao Grupo de Estudos Afro-Brasileiro (GEAB), no centro de Memória da Unicamp, que viabilizou o contato com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Dessa aproximação, um curso denominado “A Criança Negra e a Educação Formal” foi formado com auxílio da Faculdade de Educação da Unicamp, da diretoria de ensino, oferecido aos professores e especialistas de educação de Campinas, Jales e Votuporanga, coordenado pelo o professor Sanfelice, então diretor da Faculdade de Educação da Unicamp.

Campinas contava, na década de 1990, com uma lei municipal a 9.777/98, que dispunha sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino e supletivo, na disciplina de História, de uma matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira. A Lei foi homologada na câmara de vereadores no período do mandato do vereador Sebastião Arcanjo. De acordo com as narrativas da pesquisa do Queiroz (2011), a participação do movimento negro foi pontual para a realização e implementação desta lei no referido município. O movimento negro, em reunião com então candidato a vereador Sebastião Arcanjo, colocou para ele a necessidade políticas públicas na educação formal sobre a questão racial e, deste compromisso, foi implementada a Lei nº 9.777/98.

Para Hasenbalg e Silva (1990), as políticas de ação afirmativas dependem, em grande medida, do tipo de governo eleito, da correlação de forças políticas e da obtenção de um padrão de desenvolvimento sustentado que facilite a redistribuição socioeconômica. Nesse sentido, de acordo com as narrativas da professora Luci Crespim citada por Queiroz (2011), a criação do programa Mipid foi marcada pela presença de um governo popular voltado para as questões sociais, que dialogou com o movimento negro campineiro para estabelecer a pauta de governo na questão racial. O candidato a prefeito pelo PT, Antonio da Costa (codinome Toninho), conversou como o movimento negro na sede do Sindicato dos Eletricitários de Campinas (SP), e estabeleceu uma proposta em conjunto com o movimento. Essa proposta pleiteava representantes nos diversos setores da administração: na educação, na cultura, na saúde e uma secretaria que tivesse recorte étnico-racial, bem como uma pessoa do movimento no gabinete do prefeito, no sentido de inter-relacionar o movimento negro com todas as políticas. Na sequência, na mesma época, foram realizados um seminário e muitos debates, pelo quais o movimento negro concluiu que uma secretaria seria

um largo passo. Desse modo, a reivindicação passou a ser por uma coordenadoria que estivesse ligada diretamente ao gabinete do prefeito, estabelecendo a intersetorialidade com as outras secretarias. Com a eleição para prefeito de Toninho, em 2000, as reivindicações foram implementadas, e os representantes do movimento negro passaram a ocupar cargos estratégicos na administração petista. Na Secretaria Municipal de Educação (SME), a assessoria da secretária Corinta Geraldi ficou a cargo da professora Luci Crespim, e, compondo a secretaria de educação havia a presença da professora Verônica Rodrigues na educação infantil, e estas últimas eram representantes do Movimento Negro Unificado (MNU). Em 2002, começa a estruturação do programa Mipid.

3.4 O início – Mipid

Para entendermos o início do programa Mipid as contribuições da professora Sueli Gonçalves, (QUEIROZ, 2011) foram imprescindíveis. Em seu relato afirma que a partir do ano de 2001, já com o prefeito Toninho na prefeitura de Campinas, foi criada a assessoria de políticas públicas para promoção da igualdade racial na Secretaria Municipal de Educação. Nesse mesmo ano, a secretaria municipal de educação constituiu um grupo de trabalho, um GT, que tinha como objetivo tratar e discutir a temática, as políticas e as demandas públicas para as populações racialmente desfavorecidas, ou seja, especialmente para a população negra das escolas municipais. Na sequência, foi realizado o segundo Congresso Municipal de Educação, em que se traçaram algumas políticas para atender as demandas relacionadas à temática da igualdade racial e da inclusão da população negra no contexto escolar. Nesse sentido, em 2002, é viabilizado, na rede municipal de educação, o curso de formação Educar Para a Igualdade Racial, que foi dado em 2003, para um grupo de aproximadamente 50 educadores, realizado pelo Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades CEERT no Solar das Andorinhas.

A primeira etapa realizou-se nos dias 4 e 5 de julho de 2003. Participaram 43 Professores, sendo 36 mulheres e 7 homens. No segundo módulo, ocorrido em 29 e 30 de agosto, participaram 40

professores, sendo 33 mulheres e 7 homens. O último foi realizado em 31/10 e 01/11 e contou com a participação de 34 professoras e 6 professores, dos quais três estavam no grupo pela primeira vez. Em todos os módulos, os professores eram de diferentes etapas da educação básica. O local onde o curso foi realizado fez parte da estratégia estabelecida pela entidade executora. Pretendia-se afastar os professores de seus locais de trabalho e possibilitar que ficassem mais tempo juntos, ajudando a qualificar a discussão. Tal objetivo parece ter sido atingido, pois todas as entrevistadas destacaram esse fator como positivo ao permitir o sentimento de que formavam um grupo (DIAS, 2007, p. 234).

O curso propiciou aos educadores uma maior compreensão de como trabalhar com a temática étnico-racial. Ao final do curso, isso em meados de setembro/outubro, ainda no 2º encontro, o grupo presente entendeu havia a necessidade da criação de um programa nos moldes do programa que funcionava há muito tempo na rede de Ensino Municipal, o Programa de Orientação Sexual (OS), que já tinha estabelecido diretrizes e objetivos estruturados e, cujo trabalho vinha sendo realizado de forma sistematizada. A partir de uma comissão composta por 12 pessoas começaram a organizar o programa nos moldes do Programa de Orientação Sexual, e uma subcomissão passou a escrever as suas diretrizes.

A escolha do nome Mipid foi constituída por uma subcomissão, a palavra Memória, foi inserida porque estavam trabalhando com as memórias de vida, de conhecimento, de família e também profissional. A palavra Identidade, porque a população negra busca o reconhecimento de sua identidade gerando a promoção de uma igualdade de direitos para todos respeitando as diversidades.

As diretrizes estabelecidas pela subcomissão foram apresentadas para apreciação dos profissionais da educação no último módulo do curso ministrado pelo Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT -, o *Educar Para Igualdade*, havendo a aprovação de todos. A publicação ocorreu em 2004.

Para a Secretária Municipal de Educação – SME de Campinas e para o Movimento Negro de Campinas (MNU) havia a necessidade de capacitar as pessoas da rede de ensino, por meio de uma metodologia que envolvia os conceitos de raça, racismo, preconceito racial e o papel do negro na sociedade, considerando que os assessores eram transitórios, e os servidores eram

permanentes e estes perpetuariam o discurso étnico-racial na rede municipal de educação, possibilitando o programa Mipid a tornar-se um programa de governo, não partidário.

Os conteúdos que constituíram o currículo do curso em Campinas começam pelos conceitos. Destacando-se: estereótipo, preconceito, preconceito racial, discriminação (direta e indireta), racismo institucional e conceituação de raça/cor, seguidos de reflexões sobre ser negro/preto/afrodescendente/mulato/moreno e as categorias estatísticas adotadas pelo IBGE.

O curso de Campinas também procurou historiar a situação do negro no Brasil com os seguintes conteúdos: Negro como minoria e as consequências e danos da invisibilidade dos negros; Culpa e responsabilidade; Cordialidade racial brasileira. Mito da democracia racial; as leis contra os negros em contraste com a solidariedade com o imigrante europeu. E por fim, procedeu-se à análise de imagens de Debret e Rugendas para discutir a representação de negros e brancos (DIAS, 2007, p. 235).

Dentre as ações desenvolvidas no campo das relações raciais a partir de 2002, estavam: a constituição do grupo de educadores étnicos pelo Naed; a realização do curso “Educar para a Igualdade Racial” para educadores da Rede Municipal de Campinas; as oficinas de sensibilização e fabricação de Bonecas de Pano Étnicas; a formação continuada nas unidades escolares da rede municipal com a temática étnico-racial; o curso de Formação para Gestores com a temática étnico-racial; a compra de bonecas étnicas industrializadas; a elaboração dos instrumentos para definir indicadores metodológicos para a inclusão e a análise das práticas pedagógicas em parceria com o CEERT; a aplicação do instrumento nas unidades escolares; o projeto “Institucionalização da Política Educacional de Promoção da Igualdade Racial no Município de Campinas” (encaminhado para o FNDE); o projeto em parceria com o CEERT “Educar para a Igualdade Racial: indicadores e metodologias de implementação de políticas públicas educacionais de promoção da igualdade racial”; o fomento de grupos de formação regionalizados por Naed, com a temática étnico-racial; a II Exposição “Valorizando a Promoção da Igualdade Racial: experiências estudantis no município de Campinas”; as oficinas de sensibilização e fabricação de bonecas étnicas de pano e a Escola vai ao teatro, com a apresentação da peça “Menina Bonita do Laço de Fita”, baseada no conto de Ana Maria Machado (GONÇALVES, 2005).

Em 2005, mais ações do programa Mipid contribuíram para a efetivação da construção de uma pedagogia étnica, como proposto no Parecer CNE/CP 03/2004. Como exemplo, temos a formação com educadores nas unidades

escolares nos momentos de Trabalho Dirigido (TD); a formação continuada; a oficina de formação “A construção de bonecas de pano como elemento de construção de uma identidade positiva”; o projeto “O Sonho de Akins – bravo guerreiro”; a 3ª exposição “Valorizando a Promoção da Igualdade Racial em Campinas: experiências estudantis de promoção da igualdade racial/étnica”; com a participação das unidades escolares do Estado e do município de Campinas.

O ano de 2006 foi marcado pelo curso “A Lei 10.639/06: reflexão sobre o Currículo no Cotidiano Escolar no ensino fundamental”, que apresentou como eixo, a questão racial no cotidiano escolar, a reflexão a partir das diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, o projeto “A Cor da Cultura”, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, o curso “Africanidades”, em parceria com o MEC/CEAD/UNB e também o GT “A Lei 10.639/06: discutindo práticas pedagógicas e Formação Continuada nas Unidades Escolares”³⁴.

Quanto à análise da implementação do programa Mipid, em sua tese, Dias (2007) entrevistou 10 educadoras, cinco em Campo Grande e cinco em Campinas, além de técnicos responsáveis pelo assunto nas secretarias de Educação. O trabalho enfatizou que, em Campinas, esse tipo de formação continuada tratava-se de uma política pública e contava um núcleo específico, no qual os educadores encontraram material para trabalhar com o tema dentro do Programa Mipid.

Também, ao realizar um balanço das atividades promovidas pelo programa Mipid, Queiroz (2012) entrevistou os educadores que tiveram influência direta na formação do programa e concluiu em seu estudo, baseando-se nas entrevistas, que o programa teve uma repercussão positiva, proporcionada pelas várias medidas subsidiadas pelo Mipid, na rede municipal de educação de Campinas, pois

[...] Brilhava muito ouvir falar de África daquele jeito. Ver os negros de outros lugares. Pensar-se negro para além da escravidão, para além da subserviência, para além dos estereótipos. Ainda que não nos enquadrássemos em muitas coisas que nos falavam na escola, ainda que não nos identificássemos com a escravidão, o MIPID trouxe a possibilidade de dizer da pobreza e da riqueza do continente africano, da inteligência do negro e da filosofia, da arte e da ciência produzidas na África e trazidas para o Brasil. E tudo aquilo

³⁴ Informações colhidas no centro de memória da SME – Campinas. Cf.

encantava os professores. Pensávamos como e por qual razão esta história nos é negada, distorcida e negligenciada há tanto tempo. E quantas vezes o negro no Brasil foi exposto ao estereótipo do Saci-Pererê, a uma vida escolar à mercê de conceitos já instituídos de forma errônea e discriminatória. Por que não permitir às crianças negras conhecerem outros horizontes humanos possíveis? O que poderia ser mais afirmativo do que conhecer sua história e sabê-la em curso, em movimento, e não presa a um passado de escravidão e impossibilidades? Tudo isso foi percebido por aqueles que estiveram no curso Educar para Igualdade Racial, oferecido pelo CEERT em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Novos horizontes de possibilidades para a própria vida. Não é à toa que, quando apresentei este projeto em uma das disciplinas do curso, uma colega me disse ser este um projeto de vida. De fato, o que ficou evidente desde o começo com os estudos do MIPID era que estávamos diante de uma formação que ampliava os horizontes de ser negro, de ser cidadão no Brasil e no mundo para além de limites antes imaginados (QUEIROZ, 2012, p.336)

O programa Mipid proporcionou principalmente, para aqueles que participaram do curso de formação empreendido pelo CEERT, a construção de um programa de ação afirmativa contra o racismo presente no cotidiano escolar o Mipid. Um programa que atuou em diferentes frentes e com educadores destacados para isso. Os educadores que participaram do curso “Educar para Igualdade”, entenderam que o racismo representa uma forma de desrespeito e degradação que impede a realização do ser humano em sua integridade. Para Honneth (2003), o desrespeito gera, de um lado, o rebaixamento e a humilhação que ameaçam a construção positiva de identidades, e, por outro, está, ele mesmo, na própria base da constituição de lutas por reconhecimento.

Nesse sentido, o desrespeito pode vir a ser o impulso motivacional para lutas sociais, ações afirmativas, constituindo, assim, o ponto defendido por Honneth (2003), quando os obstáculos, que surgem ao longo das atividades dos sujeitos, podem se converter em indignação e sentimentos negativos (vergonha, ira). Tais sentimentos permitiriam um deslocamento da atenção dos atores para a própria ação, para o contexto em que ela ocorre e para as expectativas ali presentes. Disso poderiam advir impulsos para um conflito, desde que o ambiente político e cultural fosse propício para tanto. O Programa Mipid foi criado a partir do contexto da tomada de consciência da presença do racismo no âmbito escolar, da demanda do movimento negro campineiro e do plano político democrático e popular.

3.5 Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - Norte

O mapa de exclusão construído em 2004 nos mostra como estava Campinas no que se refere ao Índice do Desenvolvimento Humano³⁵ (IDH). Os dados revelaram algumas ilhas de excelência na cidade, como o Cambuí, que apresentou os melhores indicadores. Na outra ponta, destacavam-se as 7 unidades territoriais básicas (UTBs) Jardim Atlântico/Colúmbia, Jardim Fernanda/Itaguaçu/Campituba e Jardim São Domingos/Campo Belo, com os maiores índices de exclusão social. O mapa apontou uma distância social de 193 vezes entre o bairro das Palmeiras e o Jardim Fernanda, no quesito responsável por domicílios com instrução superior; de 43 vezes entre o Jardim Atlântico e o Cambuí, na taxa de mortes na infância; e de 13 vezes entre o Cambuí e o Jardim Fernanda, na taxa geral de homicídios.

Foram muitas as medidas implementadas pelo programa Mipid, no sentido do objetivo do Parecer da Lei nº 10.639/03 de buscar medidas com o fim de enfrentar e diminuir o racismo presente em nossa sociedade, contribuindo assim, para a minimização das desigualdades sociais.

Campinas está geograficamente dividida em cinco regiões, nas quais estão os cinco Naeds: Sul, Sudeste, Norte, Noroeste e Leste. Em cada um desses pontos, uma grande quantidade de trabalhos e materiais relacionados à temática étnico-racial proposta pela Lei nº 10.639/03 foi produzida pelos educadores étnicos em suas formações.

O presente estudo toma por base os apontamentos desenvolvidos no Naed Norte, especificamente, porque nele há registros sistematizados e cronologicamente analisados das várias formações continuadas nas Unidades Escolares do referido Naed, com a temática étnico-racial. Este fator foi crucial na escolha do Naed norte, alinhando-se à metodologia escolhida de análise documental na fundamentação deste estudo.

³⁵ O estudo do desenvolvimento humano tem sido realizado pela ONU/PNUD, por meio do Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH). Com base em suas reflexões, entende-se que o desenvolvimento humano é a possibilidade de todos os cidadãos de uma sociedade melhor desenvolverem seu potencial com menor grau possível de privação e de sofrimento; a possibilidade da sociedade poder usufruir coletivamente do mais alto grau de capacidade humana (SPOSATI apud MAPA DA EXCLUSÃO, 2004, p 82).

A região norte era composta por trinta e cinco unidades escolares divididas em educação infantil, fundamental e Educação de jovens e adultos, a cargo da Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec)³⁶.

Todos os educadores étnicos apresentavam um plano de ação, plano este que era construído individualmente, para ser desenvolvido nos Naeds em que estavam alocados. O plano de ação do Naed norte visava: a organização do espaço reservado para as ações no Naed Norte; a reorganização e distribuição dos livros da biblioteca étnica para as escolas (kits com relatórios); a formulação e implementação de Grupos de Trabalho que abordassem a temática étnico-racial e o desenvolvimento de oficinas com bonecas étnicas; a participação nas reuniões de equipe de Naed; visitas às escolas; participação no Trabalho Docente Coletivo (TDC); divulgação, formação e sensibilização de professores para as ações afirmativas positivas e a Lei nº 10.639/03; participação em seminários, congressos e conferências ligadas à educação e à temática étnico-racial, com o objetivo de divulgar o trabalho da Secretária Municipal de Educação de Campinas e trocar informações sobre as várias teorias e práticas existentes no Brasil e no mundo; e elaboração, pela equipe do Mipid, de materiais teóricos (registros) sobre as vivências práticas e os resultados apresentados. As escolas de segmentos fundamental e infantil estavam distribuídas de acordo com o quadro 3.2:

Quadro 3.2 – Divisão das escolas

UNIDADES	Naed NORTE	Naed SUL	Naed LESTE	Naed SUDOESTE	Naed NOROESTE	TOTAL
INFANTIL	30	39	23	39	21	158
FUNDAMENTAL	5	18	5	9	5	42

Fonte: manual de recursos da rede socioassistencial e de serviços regionalizados – Campinas/SP 2006

³⁶A FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária foi instituída nos termos da Lei 5830/87. É uma fundação pública, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. É mantenedora dos programas de Alfabetização para Jovens e Adultos através da EJA I – Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais) equivalente aos cinco primeiros anos da educação básica e Educação Profissional, através do CEPROCAMP – Centro de Educação Profissional de Campinas – Prefeito Antonio da Costa Santos (CAMPINAS, 2003).

Como metodologia de trabalho utilizada na formação de educadores das escolas da região norte, ocorria: à leitura prévia dos Projetos Político-Pedagógico (PPP); encaminhamento aos professores de Formulário de Levantamento e Percepções (FLP), com o objetivo de entender o ponto de partida e balizar o ponto de chegada com as formações; a exibição do filme “Vista a minha pele”, de Joelzito Araújo; e a desconstrução e construção dos conceitos de raça, racismo, preconceito racial e ação afirmativa, relativos à temática étnico-racial presentes no Parecer CNE/CP 03/2004, além da avaliação, por escrito, da formação.

3.5.1 Ficha de levantamentos e percepções – FLP

Para respaldar os apontamentos levantados sobre a temática racial, empreendida pelo programa Mipid da rede municipal de Campinas em 2004, por meio dos Educadores Étnicos, tornou-se necessário apresentar um breve panorama geral sobre a desigualdade racial presente na educação do país.

Sobre a média de estudos, os indicadores mostravam que os brancos tinham 7,5 anos de estudos e os negros 5,1. No item específico, que se refere ao analfabetismo, este era maior entre os negros e pardos (21,6 e 20,7%) do que entre os brancos (8,4%).

Entre os anos de 1991 e 2000, os dados apresentados sobre a taxa bruta de frequência nas escolas, apresentaram um aumento na população branca de 15% na população negra tivemos um aumento de 33% (dados da PNAD/IBGE). Vale a pena ressaltar que a obtenção destes dados proporcionalmente favoráveis para os negros, foi possível devido à expansão da rede de ensino fundamental.

Ao apresentar esses indicadores, o programa viabilizava a observação da presença do negro na escola pública. Portanto, o programa enfatizava a necessidade da visibilidade da criança negra, por meio de um currículo que valorizasse o universo social, cultural e político da população negra. Estimulando a elevação da sua autoestima, com também, o combate à discriminação e ao racismo na sala de aula e no ambiente escolar, responsável pela redução da continuidade dos estudos.

No plano de ação desenvolvido para o Naed Norte, para as formações dos profissionais da Educação da rede municipal de ensino de Campinas (SP), foram distribuídos, no início dos trabalhos, formulários para levantamento de percepções

e práticas (FLP). De acordo com os levantamentos obtidos por meio de formulários respondidos por educadores que atuavam na região Norte, compreendendo um percentual de aproximadamente 15% dos educadores (professores e monitores) do total de toda rede municipal de ensino, a maioria apontou a existência de preconceito racial no Brasil e metade das (os) entrevistados (as) mostrou-se despreparados (as), ou sem embasamento teórico, para trabalhar com a promoção da igualdade de direitos étnico-raciais.

Dessas formações, foram coletadas, no Naed Norte, aproximadamente 350 fichas. Esse material embasou este estudo, sobre a dificuldade da implantação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal.

Em relação ao sexo, os professores do Naed Norte apresentou-se 90% feminino:

Tabela 3.3 - Sexo

	N	Percentual
Masculino	33	9,4
Feminino	317	90,6
Total	350	100

Fonte: Centro de Memória (SME) – 2005

Quanto ao pertencimento racial na rede municipal de ensino Naed Norte, 70% se autodeclararam brancos e 25% negros e pardos:

Tabela 3.4 - Cor

	N	Percentual
Preto	33	10
Pardo	50	15,2
Branco	237	71,8
Indígena	3	0,9
Amarelo	7	2,1

Total	330	100
-------	-----	-----

Fonte: Centro de Memória (SME) – 2005

Aproximadamente duzentos educadores, que participaram das formações do Naed Norte eram graduados em cursos superiores, e, destes, grande parte, 62% eram formados em Pedagogia. Conforme dados do Centro de Memória (SME):

Tabela 3.5 - Curso

Curso	N
Pedagogia	125
Letras	23
Matemática	12
História e Geografia	20
Outros	23

Fonte: Centro de Memória (SME) - 2005

No Centro de Memória foi verificado que os educadores étnicos realizaram as leituras dos projetos pedagógicos (PP). Um PP pode ser entendido como um instrumento político, que explicita as intenções que dirigem a organização da escola, visando colocar em prática experiências de relevância para os alunos com o fim de promover uma educação que contemple as múltiplas dimensões humanas. No entanto, reconheciam-se as limitações dos projetos pedagógicos quanto ao registro do trabalho efetivamente realizado no cotidiano escolar, possibilitando apenas uma leitura parcial sobre o currículo desenvolvido na rede municipal de ensino, mas indicando a direção para o planejamento do nosso trabalho. Porém, nas informações obtidas por meio das respostas das Fichas de Levantamentos e Percepções do Naed Norte, a maioria 68% dos profissionais, afirmou (Tabela 3.6) desenvolver trabalho para atender à Lei nº 10.639/03 em detrimento de 26% que afirmaram não trabalhar com a temática étnico-racial:

Quadro 3.6 - “4. Em 2003, o governo federal regulamentou a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB, obrigando a inserção nos currículos escolares, do estudo da “História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”. Você desenvolve alguma atividade, em sala de aula, para o cumprimento da lei?”.

Sim	134
Não	50
Outros	12

Fonte: Centro de Memória SME- 2005

Nos registros do Centro de Memória, também é possível constatar a preocupação do Departamento Pedagógico (DEPE), da SME, quanto à implementação Lei nº 10.639/2003, e como foi desenvolvida a temática das relações raciais nas escolas e creches. Por meio da análise das respostas dos educadores étnicos, foram encontrados pontos comuns e divergentes sobre as observações das leituras dos projetos pedagógicos e dos documentos enviados que, em ambos os casos, não traziam especificada a forma de realização do trabalho. Era perceptível a presença de uma confusão teórica, demonstrando um desconhecimento de conceitos básicos sobre o tema étnico-racial, necessários para desenvolver um trabalho fundamentado na escola. Tratando-se do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que pressupõe um respaldo científico, era preocupante a ausência dos referenciais teóricos que deveriam fundamentar o planejamento e a ação.

Em suas leituras, os Educadores étnicos detectaram em alguns dos projetos pedagógicos a preocupação com o tema da diversidade, mas, na maioria dos casos, essa diversidade tinha como referência as necessidades especiais e outras diversidades sociais, não fazendo referência direta à diversidade étnico-racial. Outro aspecto, quase consensual, que aparecem em muitos PPPs, é a construção da identidade; porém, sem a devida definição do tipo de identidade que se pretendia construir com os alunos. Os educadores étnicos chamaram a atenção na resposta ao Departamento Pedagógico (DEPE), sobre esta referência, pois não se tratava de mais um *slogan*, como o “formar cidadãos participativos”.

Questionaram sobre que homem e qual sociedade o trabalho educativo desenvolvido pela escola buscava formar. Isso se aplicaria perfeitamente à questão da identidade racial, da qual o etnocentrismo dominante também é o modelo para os dominados.

Concomitantemente, nos memorandos enviados em resposta à solicitação do DEPE pelas escolas, limitou-se a informar que o tema foi abordado, não apontando o conteúdo e muito menos a metodologia.

Na região norte, ao analisar fichas de levantamentos e percepções (FLPs), pode-se observar (Tabela 3.7) que a maioria, 97% dos professores, acreditava na existência de racismo no Brasil, os quais apresentam diferentes justificativas para tal fato:

Tabela 3.7 – “3. Você acha que existe preconceito racial no Brasil?”.

	N	Percentual
Sim	324	97,9
Não	7	2,1
Total	331	100

Fonte: Centro de Memória (SME) - 2005

Tabela 3.7.1 – “3. Por quê?”.

1. Discriminação	41
2. Desigualdades sociais	43
3. Fatores histórico-culturais	45
4. Mídia	12
5. Invisibilidade dos negros	21
6. Outros (respostas diversas)	75

Fonte: Centro de Memória (SME) - 2005

Quando eram questionados se trabalhavam a temática étnico-racial, em sua maioria, principalmente os professores e gestores argumentavam que esta era tratada cotidianamente e/ou somente quando apareciam situações que se

enquadravam na temática. No Naed Norte, em análise das fichas de levantamento e percepções (Tabela 3.8) os educadores responderam que a maioria tomaria alguma atitude:

Tabela 3.8 - Você tomaria alguma atitude, diante de uma situação de discriminação racial entre alunos?

1. Ensinará que somos todos iguais	53
2. Ensinará a respeitar as diferenças	22
3. Conversará, orientará, aconselhará	105
4. Trabalho de conscientização	20
5. Outros	80

Fonte: Centro de Memória (SME) - 2005

A Naed Norte, em 2005, apresentava-se branca, feminino, graduada em sua maioria, principalmente em Pedagogia, consciente do racismo institucionalizado existente no território nacional.

Os educadores étnicos detectaram que a maioria das escolas, ao apresentar seu trabalho ou a justificativa para a não realização de nenhuma abordagem sobre o tema, caía no lugar comum, ao usar jargões, muitos dos quais caracterizam a ideologia de democracia racial³⁷, que supõe a existência no Brasil de uma sociedade harmônica e fraterna entre brancos e negros.

Quanto à ausência de discurso pautado em referenciais teóricos sobre as temáticas étnico-raciais, somada aos resultados das Fichas de Levantamentos e Percepções respondidas pelos educadores, observa-se que duas dimensões apareceram de forma bastante enfática. A primeira direciona-se à consciência por parte dos educadores (a grande maioria) da presença do racismo nas relações

³⁷ Democracia racial, noção criada e expandida durante a ditadura varguista, Estado Novo, afirmações sobre o relacionamento cordial entre os brancos e os negros.[...] O conceito de democracia racial é uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, perpetuando-as como conflito latente" (HASENBALG, 1994:2, apud Guimarães, 1999 p.56).

interpessoais no espaço escolar, sendo a outra dimensão, a presença do mito da democracia racial.

De acordo com o Parecer da Lei nº 10639/03, alguns entraves poderiam prejudicar os encaminhamentos e implementação da mesma, como abordado no capítulo I do presente estudo, as ideologias do branqueamento e o mito da democracia racial. De acordo com Silva (2004), as ideologias são constituídas por crenças que levam a aceitar estruturas sociais existentes como boas e desejáveis. Enfatiza que a produção e disseminação da ideologia são estabelecidas pelo aparelho do Estado, sendo que a escola apresenta-se como um espaço privilegiado para essa prática por atingir a maioria da população por um grande período usa como mecanismo de transmissão das ideologias o currículo por meio de disciplina direta e indireta.

Sobre o Mito da democracia racial no Brasil no processo de formação dos professores da rede municipal de ensino, enquanto educadora étnica respaldada por saberes científicos quanto à temática étnico-racial, promovia as formações motivada pela perspectiva da implementação da lei 10639/03, e ao deparar-me com os equívocos apresentados pelos educadores verbalmente e por escrito, senti a necessidade de uma auto avaliação, da minha postura, para entender que aqueles equívocos, tratava-se da incorporação das verdades ideológicas construídas, através do que chamamos de processo de branqueamento e mito da democracia racial, construído e mantida pela elite, política – sócio – econômico - cultural, dominante (EDUCADORA ETNICA Naed NORTE, 2005).

As narrativas da ex-educadora étnica Verônica Rodrigues para Queiroz (2011) explicitaram o trabalho do educador étnico que visava explorar e questionar o currículo sobre as relações raciais das escolas da rede municipal de Campinas, currículo este, pautado em sua maioria numa cultura dominante e hegemônica.

Por que o nosso trabalho estava em mostrar ao professor que precisa trabalhar com uma cultura contra hegemônica. É questionar o que está colocado no livro didático. É questionar o que é culturalmente dado. No trabalho. É sempre assim. Foi sempre desse jeito. Então pra você fazer no seu cotidiano um trabalho com relações raciais, na escola, em qualquer uma área de conhecimento, sendo você professor de matemática, história ou inglês, geografia, português, o professor precisa trabalhar num movimento contra hegemônico. Você precisa trazer outras coisas que não estão colocadas no senso comum dos alunos, no senso comum da nossa cultura e muito menos no livro didático. Por mais que hoje tenha livros, entre aspas, politicamente

corretos. Eles são politicamente corretos, mas eles não são questionadores.

E você trabalhar relações raciais num país que o que prevalece é a cultura da democracia racial, por que mesmo ainda hoje no Brasil, prevalece a cultura da Democracia Racial. Para você trabalhar relações raciais num país de hegemonia da Democracia Racial você precisa trabalhar na contra hegemonia. Questionar, não aceitar, provocar, trazer elementos novos e fazer isso significava ir para a escola também.

Problematizar, discutir, questionar o projeto pedagógico da escola. Uma das coisas que nos educadores étnicos fazíamos era chegar à escola e tem uma forma de defesa que é a professora de artes falar: 'mas eu trabalhei isso, eu trabalhei aquilo'.

E como eu falei, nós não questionávamos apenas as relações raciais, acabávamos questionando todo um modelo educacional. Então nós apontávamos assim: Então, mas onde que nós vemos o rosto das nossas crianças negras nessa escola? Aonde essa criança que vem da periferia, essa criança que está na escola, onde ela se vê aqui? Mostra-me nessa escola. Onde que essa criança pode dizer aqui essa escola é minha. Essa escola sou eu. Independente de cor. Independente de origem (QUEIROZ, 2011, pp. 172,173).

Em algumas visitas, os professores nos recebiam com discursos que justificavam a inércia diante das questões étnico-raciais no interior das escolas. O discurso também expressava os equívocos apontados no Parecer da Lei nº 10639/03 para dificultar a implementação da referida lei.

Em 2004 ao apresentar as FLP para uma diretora de uma EMEI da Naed Sudoeste entregar aos professores, me apresentei e expliquei do que se tratava as fichas de levantamentos - uma ação antirracista do programa Mipid - a referida diretora cordialmente me falou: "o racismo estava terminando, pois os negros estavam até se vestindo melhor!". Em outra formação na mesma Naed, a professora de educação infantil perguntou-me: "vocês querem a lei do pêndulo, vocês querem o poder?", o interessante em tal questionamento foi a professora entender que havia uma cor no poder.

Em 2005, embora as formações estivessem em seu segundo momento, os discursos de alguns professores ainda carregavam uma dificuldade no entendimento das questões raciais, como: "na minha sala não há racismo e, se eu começar a explorar a temática pode suscitar o racismo"; relato de uma professora do quarto ano do ensino fundamental; "o próprio negro é racista, veja o caso dos jogadores negros de futebol que só casam com loiras" professora do ensino infantil; "eu não sou racista, a minha empregada é negra. Ela é como se fosse da família" professora da Fumec. Esses e outros relatos suscitados nos dois anos de formação dimensionam a dificuldade dos educadores em visibilizar o desrespeito imposto pelo racismo e, por conseguinte a necessidade de combatê-lo.

As sensibilizações e questionamentos dos educadores étnicos eram retirados das leituras prévias feitas do PPPs enviados a Naeds, que sinalizava a concepção do currículo das escolas infantis e fundamentais da rede municipal de Campinas.

Nas unidades que apontavam um trabalho com o tema para além das datas comemorativas, este aparecia como resultado de algumas ações isoladas por parte de profissionais ativistas ou engajados em movimentos sociais voltados para a questão da raça. Essas iniciativas se apresentavam mais como fruto de afinidades pessoais do que pedagógicas. Vale registrar que estes profissionais eram os que revelavam uma maior preocupação e formação/preparo para lidar com a questão étnico-racial.

Aproveitamos para solicitar que a escola nos encaminhe um relatório sobre como têm sido abordadas as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Caso não esteja sendo realizada essa discussão, pedimos que também seja informado. O prazo para o envio deste material é até o dia 02 de setembro 2005. Quaisquer dúvidas, estamos à disposição para contatos no Naed (MEMO SME – Naed Sudoeste, 2005).

Os documentos oriundos das escolas e que foram enviados para as Naeds demonstraram, também, que houve o envolvimento maior das monitoras no processo. Nos registros referentes aos Trabalhos Didáticos das Monitoras (TDMs), muitas manifestaram interesse em usar o seu espaço de formação semanal para participar dos GTs do Mipid, mas houve um entrave da resolução, que apontava a obrigatoriedade dessa formação acontecer no espaço escolar.

Essas leituras levam a refletir sobre uma possível mudança no currículo (Bourdieu, apud Silva 2004) e no planejamento do trabalho escolar, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03. Os educadores étnicos chegaram à conclusão de que se não fosse por força dessa lei, as portas das escolas não estariam “tão abertas” para essa discussão. A partir desse contexto, resta indagar, se o governo propicia ações afirmativas no campo das relações raciais, assumindo, assim, que o racismo existe de fato no Brasil. Se a Unesco³⁸ financiou estudos que

³⁸ UNESCO no mundo e no Brasil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência

comprovaram as desigualdades de direito entre as populações negras, indígenas e brancas, por que, então, a dificuldade por parte da grande maioria dos educadores em abordar essas questões?

Em 2004 o Mipid iniciou, com os educadores étnicos, as formações de professores na educação infantil, fundamental e Fumec, baseado na Lei nº 10.639/03, com o objetivo de fortalecer a luta contra a discriminação étnico/ racial por meio de uma ação concreta: criando e oferecendo as condições possíveis e necessárias para a ascensão social da comunidade negra. Para auxiliar nesse processo, desenvolveu atividades buscando a reconstrução da identidade étnica, da autoestima e cidadania dos afro brasileiros em um contexto de formação política e educacional. Tratou-se de uma proposta nova na rede municipal de Campinas; e que procurou aliar ideologicamente, com todas as organizações ou pessoas que trabalhavam pela eliminação das desigualdades étnico-sociais.

O programa visava uma educação que tivesse como finalidade a luta pelo reconhecimento (HONNETH. 2004) em meio às diversas situações de conflitos presentes em nossa sociedade, incidindo sobre o educador trabalhar para que, nas relações de poder, houvesse reconhecimento social e respeito. Ou seja, organizar as suas propostas de ensino para os alunos de modo a estimular debates pelos quais imperam os princípios de seriedade, profundidade e respeito, elementos constantes para auxiliar no reconhecimento do processo das lutas e resistências da comunidade negra; o que, aí sim, poderíamos dizer que estaríamos de fato buscando meios para implantar a Lei nº 10639/03 no âmbito escolar.

A participação da pesquisadora do presente trabalho, como Educadora Étnica na rede municipal de Educação, de forma concreta, no programa de Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade – Mipid, e, como educadora Étnica, possibilitou-me reconhecer que o programa teve várias conquistas trabalhando com a temática, junto aos professores da rede municipal em 2004-2006. Acredito que as algumas sementes floresceram e outras florescerão. Portanto, colaborar positivamente com esse programa e com outros que objetivam uma educação libertadora no sentido de não permitir um

refinamento do discurso da cultura dominante (Bourdieu, apud Silva 2004), e sim, propiciar aos educandos instrumentos com os quais eles possam dialogar com as palavras que lhes são ensinadas, com o fim de argumentos contra qualquer tipo de valor negativo que outras ações possam lhes provocar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Na essência da Consciência Negra, está a compreensão dos negros de que a arma mais poderosa nas mãos do opressor é a mente do oprimido. Se dentro de nosso coração estivermos livres, nenhuma corrente feita pelo homem poderá nos manter na escravidão, mas se nossa mente for tão manipulada e controlada pelo opressor, então não haverá nada que o oprimido possa fazer para amedrontar seus poderosos senhores. (BIKO, STEVE³⁹).

Dois conceitos foram estudados pelo presente trabalho, o racismo e a luta por reconhecimento. O entendimento do racismo foi a mola propulsora que me orientou para a construção dos capítulos, especialmente o capítulo 3, que trata da iniciativa de combate ao racismo institucionalizado brasileiro realizado nas escolas do Núcleo de Ação Descentralizada – Naed Norte, do município de Campinas (SP).

Não há dúvidas sobre a presença de racismo na sociedade. Parto do pressuposto, apoiado pelos estudos de Costa (2006), Munanga (1990, 2002) e da Lei nº 10.639/03, da real existência desse fenômeno no seio da sociedade brasileira, oriundo de um passado escravagista e consolidado por meio do mito da democracia racial e a da ideologia do branqueamento.

O contraponto ao racismo ficou por conta das ações que implementassem uma positiva estima social (autoconfiança, autorrespeito e autoestima), ou seja, políticas públicas de ação afirmativa que evidenciassem a luta por reconhecimento (HONNETH, 2003); lutas essas que os negros realizaram desde o momento em que pisaram em solo da então América portuguesa, na condição de escravos, até o contexto social marcado pela atuação do movimento negro do pós-abolição aos dias de hoje.

³⁹ Steve Bantu Biko foi um dos principais militantes da luta contra o apartheid na África do Sul, durante a década de 1960. Sendo assassinado pela polícia no dia 12 de setembro de 1977. Biko nasceu em King Willians Town, no atual Eastern Cape província da África do Sul. Ele estudou para se tornar médico na Universidade de Natal Medical School, além de falar Xhosa, ele falava fluentemente Inglês e Português. Em 1968, Steve Biko tornou-se o co-fundador e primeiro presidente da Organização todo preto 'Estudantes Sul-Africano (SASO) O principal objetivo da organização era aumentar a consciência negra na África do Sul através de palestras e atividades comunitária. Cf.: < <http://www.pco.org.br/negros/ha-35-anos-falecia-steve-biko-um-dos-principais-militantes-contra-o-apartheid-na-frica-do-sul/eboa.o.html>> acessado em 23/11/2013.

As lutas dos movimentos negros contra o racismo somadas a uma situação política de caráter democrático geraram um território propício para a construção de uma ação afirmativa antirracista e com força de lei, como a Lei nº 10.639/03, ao estabelecer “a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (PARECER CNE/3/2004, p.9).

Por reivindicação do movimento negro campineiro e como forma de implementação da Lei nº 10.639/03, no referido município, foi desenvolvido, na rede municipal dessa cidade, o programa intitulado Memória Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade – Mipid. A proposta do programa consistia na realização de ações, nas escolas que compõem a rede municipal de educação campineira, no sentido de elas construírem um currículo concentrado nas múltiplas culturas existentes na sociedade, especialmente a cultura afro-brasileira.

Na realização desse programa, respostas obtidas das ações formativas das Escolas do Naed Norte de Campinas contribuíram para entender se programas antirracistas, tal como o proposto pelo Mipid, teriam força para combater as formas de racismo e se a escola seria um campo fértil para tal atuação.

Nesse sentido, como reflexão sobre a implementação do programa intitulado Memória Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid), entendi que o estudo da relação entre racismo e escola podia me auxiliar a pensar sobre as várias dimensões do racismo, aqui restrito à relação entre educação e políticas públicas antirracistas. O ponto de partida consistiu, então, em investigar os possíveis efeitos das políticas públicas de ação afirmativa. A pesquisa me revelou a existência de pelo menos quatro dimensões para o entendimento do processo de elaboração da Lei nº 10639/03, a partir das demandas dos movimentos negros e dos aparelhos legais e do programa Mipid. São elas: o racismo representado em um desrespeito, incidindo no indivíduo e/ou grupo, noções distorcidas de estima social; o racismo legitimado por meio de um currículo; a consciência da existência do racismo no interior da escola por parte dos educadores; e os vastos materiais históricos e culturais produzidos pelos núcleos de resistência no combate ao racismo.

O racismo representa um desrespeito, incidindo no indivíduo e/ou grupo noções distorcidas de estima social. O racismo não cai do céu, como um raio no céu azul, pois ele tem um ponto de partida em determinada sociedade. Nasce da construção retórica – mesmo que cientificista - de que os seres humanos são

diferentes entre si, sendo que alguns são superiores aos outros em diversas dimensões (cognitivas, morais, éticas, políticas etc) determinadas pelas heranças genéticas. O racismo enquanto ideologia é um instrumento de dominação, produto da civilização ocidental, especialmente a partir do século XVIII, quando é marcado pela diferença real ou imaginária entre grupos humanos. Ele consiste em uma consciência equivocada de uma distinção biológica entre o racista e sua vítima. Há várias maneiras de expressão do racismo: rejeição verbal, evitação, discriminação e agressão física. As diferenças, quando consideradas ameaças na situação de convivência prolongada, historicamente correspondem a dois tipos de racismo: racismo de assimilação, baseados na pluralidade dos modelos coletivos de vida ao único modelo europeu, e o racismo diferencialista, que se baseia na eliminação física dos que são diferentes (MUNANGA, 1990, p.3).

O sentimento que leva a tratar alguém ou com pouca ou nenhuma atenção, com profunda falta de consideração, constitui-se em desrespeito. Nesse sentido, quando a comunidade negra não se sente representada, pode gerar duas formas de reações à assimilação da cultura do outro propiciando, assim, uma construção de identidade distorcida. Ou a reação marcada pela luta por reconhecimento, que se inicia sempre pela experiência do desrespeito, como no caso de agressão verbal, física e discriminatória. Considero, assim, no caso aqui específico, que as políticas públicas de ação afirmativa representam os resultados das pressões dos movimentos negros contra os conflitos gerados pelo racismo.

No segundo apontamento sobre o racismo legitimado por meio de um currículo, parti do princípio que a escola, de acordo com Bourdieu (1998), se constitui como uma área que objetiva a manutenção do “status quo”, ratificando as desigualdades sociais e culturais existentes fora dela, cujas desigualdades culturais e sociais são convertidas, na escola, em desigualdades de desempenho. Um currículo que representa a classe dominante predispõe em melhor desempenho pelas crianças oriundas da classe dominante, pois o currículo reflete o habitus, e cuja concepção dominante favorece as crianças que já detém esse cabedal cultural. As crianças das classes dominadas têm de se apropriar do currículo que não lhes favorece, devido ao fato de não terem familiaridade com a cultura escolar em seu contexto familiar, e de não possuírem o habitus e concepções valorizadas pela escola, sofrendo o que Bourdieu (1998) denominou de violência simbólica. Ou seja, a ação pedagógica torna-se uma violência

simbólica quando impõe um poder arbitrário, que se constitui na indicação da cultura dominante como cultura geral.

Desse modo, quando a implantação do programa Mipid foi realizada, por meio das leituras dos Projetos Políticos Pedagógicos, a inexistência de trabalhos nos Projetos Políticos Pedagógicos com base científica que abarcassem as questões étnico-raciais, como a história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a história do continente africano. Nas escolas pertencentes ao Naed Norte havia um currículo pautado em uma única cultura, a europeia, pela qual as crianças negras não eram representadas ou quando isso acontecia era por meio de estereótipos pejorativos e/ou somente do ponto de vista da escravidão, cuja imagem é o do escravo negro coisificado.

O terceiro apontamento, como apresentado no capítulo III, toma por base a constatação realizada por cerca de 97% dos educadores, da consciência da existência do racismo na sociedade brasileira. Observando o quadro 3.7 (p.113), nota-se que os educadores acreditavam na existência de racismo no Brasil, e eles apresentaram diferentes justificativas para explicar a existência do racismo na sociedade brasileira, tais como: a discriminação marcando as diferenças entre brancos e negros; a desigualdade social entre brancos e negros, apresentando os negros, em sua maioria, em situação de pobreza; a pouca representação midiática dos negros; e a invisibilidade do negro nas escolas. Essas certezas apresentadas pela maioria dos educadores contrapõem-se à reduzida quantidade de trabalho apresentado sobre a temática racial, na época em que foram implementadas as ações formativas nas escolas do Naed Norte nos anos de 2004-2005.

Nas minhas ações formativas encontrei vários educadores que consideravam que a discussão sobre relações raciais não deveria ser função da escola, que tal discussão devia ficar a cargo de profissionais das ciências sociais e militantes dos movimentos negros. Educadores que não achavam pertinente esse tipo de conteúdo na educação evidenciam fatores como: incompreensão total sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira; a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana; e a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados,

como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2001, pp. 145, 146).

Quanto ao quarto apontamento, ele está relacionado à existência de vastos materiais históricos culturais produzidos pelos núcleos de resistência no combate ao racismo. No capítulo I, ao construir a trajetória de luta do movimento negro, busquei demonstrar como as várias organizações os núcleos de resistência se estruturaram como forma de combate ao racismo brasileiro, especialmente por meio da cultura, como as danças (jongo, batuque de umbigadas, as congadas), o jogo (capoeira criada pelos negros como forma de luta para autodefesa), a música (exemplo: através dos cantos os negros reproduziam os descontentamentos e se comunicavam inserindo palavras de origem bantu); da culinária (exemplo: a feijoada feita pelos negros com pedaços de carnes descartadas pelos senhores); da religião (o sincretismo que camuflou os deuses africanos pelos santos de religião cristã preservando a religiosidade de matriz africana); da comunicação (os jornais que serviram de espaço de resistência para os intelectuais abolicionista e para os negros; e os cantos no período escravagista); e também do espaço geográfico (os quilombos).

Especificamente no capítulo II, foram apresentados três dos núcleos de resistência da região metropolitana de Campinas que corroboram na produção de material sobre a cultura afro-brasileira, que no caso são os pontos de culturas da Casa de Cultura Tainã e do Grupo de Teatro Urucungos. Ambos, há aproximadamente vinte e cinco anos, estão trabalhando sobre a temática étnico-racial. No mesmo processo, encontra-se o Jongo Dito Ribeiro do ponto de cultura Fazenda Roseira, que permanece há dez anos produzindo cultura.

Infelizmente não houve espaço, no presente estudo, para pesquisa sobre os outros produtores de cultura do município de Campinas, como os espaços de religiosidade de matriz africana, que preservam as histórias dos orixás (que compõem a história da mitologia africana), por meio da oralidade, através dos cânticos de origem da língua bantu e línguas derivados, como as existentes nas casas: a *Ilè Asé Obá Adákédájó Omí Aladò* (1989) de tradição Ketu, do Babalorixá Moacir de xangô; o Culto *Afro Ilesin Ogun LaKayie Osinmole* (1978), do babalorixá Toloji; o *Nzo Musambu Hongolo Menha* – casa do Arco Iris (1974) tradição Angola, da Iyalorixá Dango de Hongolo; o Inza da Mozambo Kanango

n'boti Ofulá (1983) *Iyálorixá Mameto dia Nkisi Corajacy*; *Ile Axé Adolê*, (1986), babolorixá Tateto dia Nkisi Odé Gitalanguaci (PREVITALLI, 2008).

O Espaço cultural, como *O Instituto Cultural Babá Toloji*, que pertence à casa do *Afro Ilesin Ogun LaKayie Osinmole*, do babalorixá Toloji que possui um acervo de aproximadamente 11.500 peças de origem do continente africano, que objetiva a preservação da memória histórica dos registros afro-brasileiro e o incentivo do conhecimento e apreciação da Arte Africana nos seus vários segmentos a viabilizar estudos e pesquisas voltados para a cultura africana por meio do acervo próprio e intercâmbio com outras instituições que possam ser apreciado pela sociedade como um todo.

As agremiações históricas que fizeram parte da resistência política no início do século XX, como a Liga Humanitária dos homens de Cor (1915), a Corporação Musical Campineira dos Homens de Cor (1933); a imprensa negra *o Baluarte* (1903) e o jornal *Getulino* (1924). As diversas escolas (agremiações) de Samba e escolas de Capoeiras tradicionais como a Coquinho Baiano (1975) criada pelos irmãos mestre Maya e mestre Godoy.

A região metropolitana de Campinas conta com diferentes espaços de produção de cultura afro-brasileira, conseqüentemente esse fator incide diretamente no item das diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais sobre o ensino de História Afro-Brasileira, que deverá abranger os conteúdos das iniciativas e organizações negras com destaques para acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (PARECER CNE/3/2004, p.21).

Os apontamentos gerados por esta pesquisa suscitaram a compreensão de algumas evidências. Como por exemplo, a evidência das contradições apresentados no PARECER CNE/CP 03/2004 que enfatiza em suas primeiras páginas de apresentação da Lei nº 10.639, ao buscar mostrar que o governo federal, a partir do governo do presidente Lula, passou a redefinir as ações sociais reconhecendo as disparidades entre brancos e negros, desconsiderou as outras iniciativas governamentais que aconteceram no Brasil, todas elas embasadas por reivindicações dos movimentos sociais, como exposto no capítulo I. Ou seja, as ações de governo de Estado nada mais fizeram do que efetivar reivindicações pretéritas dos movimentos sociais dos negros no Brasil. Mas

mesmo assim, em seus documentos oficiais, a fala do governo não permite ao leitor realizar o contradiscurso ao discurso oficial.

Evidencia que as ações de políticas de reparação e de reconhecimento que formam os programas de ações afirmativas com vistas à correção de desigualdades raciais e sociais ao atender as determinações do Programa Nacional de Direitos Humanos, da UNESCO (1960) e da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001, estão na verdade atendendo as reivindicações formuladas pelos movimentos negros. A necessidade em dar ênfase à implementação das ações pelo movimento negro consiste em apontar lacunas ideológicas construídas pelo Parecer CNE/CP 03/2004, que dá ênfase somente à construção das ações afirmativas a partir do aparelho governamental.

Nesse sentido, eu mesma, na primeira fase que marcava o início dessa investigação, fazia referência à III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001, em Durban, como marco zero para construção da Lei nº 10.639/03, no processo de entender a elaboração de políticas de públicas. Ao longo da pesquisa fui entendendo que foram necessárias demandas e um contexto social propício para efetivação de políticas públicas.

Assim, paulatinamente, a pesquisa me levou a rever meus conceitos sobre as relações raciais no Brasil e constatar que o movimento negro se constituiu como protagonista, nunca esteve deitado em berço esplêndido, e ele propiciou ações com vistas à correção das desigualdades raciais e sociais desde o momento de sua chegada em terras lusas e depois brasileiras até o presente contexto, como explicitado no capítulo I. Foi interessante observar que dos inúmeros artigos ao qual tive acesso para constituir minha pesquisa, muitos deles também evidenciavam a III Conferência em Durban como marco zero, tornando-se necessário reconhecer essas questões para que na tentativa de construir pesquisas que colaboraram para posturas antirracistas construam-se, também, novos conceitos para pensarmos o fenômeno do racismo e que não o exclua. Ou seja, no momento em que se considera que foi o organismo público estatal o único responsável pelas ações afirmativas, nega-se a força de todo o movimento social negro historicamente e culturalmente constituído. E mais uma vez, as ações do Estado foram dadas para os negros no Brasil.

Evidencia-se que o programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade – Mipid também se configurou como demanda do movimento negro como resultado da luta por reconhecimento. E reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, culturais econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança no discurso. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua ascendência africana, sua cultura e história. Significa buscar; compreender seus valores e lutas (PARECER CNE/3/2004, p.12).

O programa Mipid, durante os anos de 2004 a 2006, promoveu diversas atividades com propósito de implementar a Lei nº 10.639/03 nas escolas da rede municipal de educação SME de Campinas (SP). Foi considerável o valor financeiro investido nas formações do CEERT e da Candido Mendes para educadores da rede, na aquisição de material (livros, brinquedos e bonecas negras), assim como a disponibilização de especialistas, educadores étnicos, para formação de toda rede municipal de educação sobre a temática étnico-racial.

A parte positiva consiste no fato da construção de uma Lei que torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e da contribuição do continente africano para a sociedade, fruto da luta por reconhecimento dos movimentos negros. O programa Mipid, como um todo, se configura como um fator positivo por sua concepção e pelos fatores elencados acima.

Porém, o conjunto destes fatores, a meu ver, não foram, infelizmente, suficiente para garantir uma positiva implementação da política pública de ação afirmativa nas escolas que abrangem o Naed Norte da SME Campinas. Ou seja, a Lei nº 10.639/03 mesmo alterando a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, não conseguiu produzir eco nessas escolas de Campinas, em contrapartida ao que ocorreu nos núcleos de resistência. Pois a referida lei alavancou e reestruturou produção cultural presente na Casa de Cultura Tainã,

por meio da Rede mocambos, a Fazenda Roseira, por meio do jongo, e o Grupo de Teatro Urucungos Puítas e Quijencis, por meio do maracatú e samba de bumbo campineiro.

O conceito de racismo, como já dito, foi a mola propulsora do início deste trabalho. A ideologia que o criaram são mantidas e difundidas por meio do discurso dos educadores em suas falas e/ou nas respostas das fichas de levantamentos e percepção – FLP das formações do Naed Norte, relatos apresentados no capítulo III (p.73).

Enquanto formadora, ao me deparar com essas posturas carregadas de ideologia racista, que por muitas vezes eram reproduzidas sem reflexão, minhas considerações baseiam-se sobre o nível de escolaridade das pessoas em formação, pois a maioria passou por bancos escolares. Nesse sentido, entendi que se de um lado os negros são vítimas de um sistema escolar racista que não os representa, os não negros são vítimas de um sistema racista que supervaloriza uma única cultura, dificultando a tomada de consciência sobre a valorização de outras culturas.

Portanto, algumas indagações suscitaram da constatação da dificuldade de implementação da Lei nº 10.639/03 e do programa Mipid. Por que nos núcleos de resistência a Lei nº 10.639 foi capaz de alavancar a sua produção cultural e nas escolas (aqui referidas) essa mesma lei não surtiu efeitos tão positivos quando da sua implementação? Como construir mecanismos que desconstruam a ideologia que criaram e sustentam o racismo institucional brasileiro? A efetivação positiva de políticas de ação afirmativa é suficiente? Se as educações de relações raciais que perpassam a educação básica fossem também uma realidade como disciplina nos cursos de graduação em Educação, a resistência em trabalhar com a temática por parte dos educadores diminuiria?

Por fim, como um grande poeta escreveu, se uma poesia reflete o que a pessoa sente, esta tem livre arbítrio para fazer uso das palavras como se fosse sua, pois o poeta só traduziu em palavras uma verdade que já habitava a pessoa. Assim, resignifico as palavras de Stive Biko sobre consciência negra como minhas, com o intuito de finalizar esta pesquisa. A consciência negra consiste na percepção do negro que juntando forças com seus irmãos (independente da cor da pele) em torno da causa da negritude, agindo como um movimento negro conseguirá se libertar do racismo, pois juntos são inquebrantáveis. A consciência

negra prova que o negro não é uma aberração frente a um ideário branco, e quando os negros não se aceitam como são e assimilam a cultura do outro, desrespeitam a inteligência de quem os criou negro. Neste ponto, estou me referindo a Zambi, Olorum⁴⁰, Oxalá, Deus, porque acredito que o plano do criador foi criar o negro, negro. Consequentemente ao apropriar-se da consciência negra infunde na comunidade negra um orgulho de si mesma, dos seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, religião e maneira de ver a vida. Por parte da sociedade não negra possibilitaria, talvez, o respeito a diferenças que marcam o contexto da sociedade brasileira, contribuindo para manutenção da autoestima e autoconfiança incidindo na construção positiva da identidade dos educandos.

⁴⁰ Nzambi (Zambi) ou Nzambi Mpungu (Zambiapongo) - O deus supremo e criador nos candomblés de Nação Angola, equivalente a Olorum do Candomblé Ketu. Acima de tudo esá Nzambi Mpungu (um dos seus títulos) Deus criador de todas as coisas. Alguns povos bantu chamam Deus de Sukula outros de Kalunga e outros nomes ainda associam-se a estes. Zâmbi rei é dono do universo e de tudo que nele existe, Cf.: < <http://www.mundodasmagias.com/dicionario-yuruba/>> acessado em 20/11/2013.

Referências

ABREU, Martha.; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALBUQUERQUE, Vlamira; FRAGA, Walter. *Uma história do Negro no Brasil*. Salvador: CEAO/ Fundação Palmares, 2006 pg.172-199.

ANDERSON, Perry. “O Brasil de Lula”, em *Novos Estudos*, Nº. 91, nov. pp. 23-52 - 2011.

ANDRE, Maria da Consolação. Psicossociologia e negritude: breve reflexão sobre o "ser negro" no Brasil. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* [online]. 2007, vol.27, n.2, pp. 87-102. ISSN 1415-711X.

ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça de. A categoria reconhecimento na teoria de Axel Honneth. *Argumentos*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 139-147, 2011.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, 6 ed., Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

AZANHA, José Mario Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX*. 2ª ed. São Paulo> Annablume, 2004.

BARBOSA, B.. Racismo institucional é central na desigualdade brasileira. *Carta Maior*. 30/01/2010. Disponível online:

<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Racismo-institucional-e-central-na-desigualdade-brasileira%0d%0a/5/15569> acessado em: 9/8/2013.

BARROSO, João. 2005. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 725-751, Especial-Out. 2005.

BEZERRA-PEREZ, Carolina dos Santos. O ensinar e o aprender do jongo em comunidades quilombolas: a maestria dos jongueiros cumba. In: 34º Reunião Anual da ANPED: *Educação e Justiça Social*, Natal-RN. Trabalhos GT21 - Educação e Relações Etnico-raciais, 2011.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não formal. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 57, n. 4, Dec. 2005.
<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 16/12/ 2013.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. 4ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BOURDIEU, Pierre. 1993. Algumas propriedades dos campos. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-64.

BOURDIEU, Pierre. 1993. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu. Sociologia*. São Paulo: Ática, p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. 1992. O mercado de bens simbólicos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, p. 99-181.

BOURDIEU, Pierre. 1992. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, p. 183-202.

BOURDIEU, Pierre. 1992. Sistema de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, p. 203-229.

BRESSER Luiz Carlos, P. Do Estado patrimonial ao gerencial In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), *Brasil: Um século de transformações*. S. Paulo: Cia. das Letras, 2001: 222-259.

CALLON, Michel. Entrevista com Michel Callon: dos estudos de laboratório aos estudos de coletivos heterogêneos, passando pelos gerenciamentos econômicos. *Sociologias* [online]. 2008, n.19, pp. 302-321. ISSN 1517-4522.

CASTELLS, Manuel - *A era da informação – O Poder da Identidade*, 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade – trad. Klauss Brandini Gerhardt*. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Solange. *Pela unidade*. EmCrise, 2003. Disponível em: <<http://www.andredeak.com.br/emcrise/reportagem/reportaqtrindade.htm>> acessado em: 10/10/2013

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COQUEIRO, Edna. Educação das relações étnico-raciais: desnaturalizando o racismo na escola e para além dela. Secretaria da Educação. NRE: Curitiba. S.d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>> acessado em: 02/12 13.

COSTA, Sérgio. *Entre dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAGNINO, R.. *Metodologia de análise de políticas públicas* - GAPI – UNICAMP 2002 – disponível em:< <http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm#a5>> acessado em: 11/09/2013.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Td. Anísio Teixeira. São Paulo: C. E. Nacional, 1976.

DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo*. 2007. s.n., Tese Doutorado. Programa de Pós - Graduação em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP: Disponível em:< <http://www.programabolsa.org.br/pbolsa/galeria/arqDownTese/LucimarRosaDias.pdf>> Acessado em 06/03/2013.

DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. 1. ed. São Paulo: FUNDAP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013, v. 1, p. 486-490.

DOMINGUES, Petrônio. Fretenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na luta antirracista no Brasil. *Cadernos Pagu* (Unicamp), v. 28, p. 346-374, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*, v. 12, p. 113-136, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Revista de História (UFES)*, v. 21, p. 101-124, 2008.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAUSTO, Boris. O Brasil de Lula, segundo Perry Anderson. *Novos estudos* - CEBRAP [online]. 2012, n.92, pp. 23-33. ISSN 0101-3300.

FISHLOW, Albert. *O novo Brasil*. São Paulo: Editora Saint Paul – 2011.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em: 05/06/2012.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1998.

GAMA, Luiz. Quem sou? - Primeiras trovas burlescas de Getulino" (1861), in : *Trovas burlescas e escritos em prosa*. Org. Fernando Góes. São Paulo: Cultura, 1944.

GIESBRECHT, Erica. *Urucungos, Puítas e Quigêngues, um estudo etnomusicológico sobre cultura popular*. Tese de Doutorado em Música Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil: 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In *Proceedings of the 1. I Congress Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=iso acessado em: 26/08/2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3 ed. Brasília: MEC, 2001, v. , p. 137- 149.

GONÇALVES, Luiz Alberto de O.. Os movimentos negros no Brasil - Construindo atores sociopolíticos. Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Caxambu, 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde09/rbde09_05_luiz_alberto_de_oliveira_goncalves.pdf Acessado em: 05/04/2012.

GONÇALVES, Sueli Ap.. A construção de bonecas negras de pano como elemento de construção de uma identidade positiva. In: *Pensem nas crianças mudas telepáticas*, 15º Congresso de Leitura do Brasil – Campinas, 2005. Disponível em: <www.alb.com.br> acessado em: 02/03/2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In Jessé Souza (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília, Universidade de Brasília. p. 387-414.2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. (1996), Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. *Afro-Ásia*, nº 18, pp. 235-264: < www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n18_p235.pdf> acessado em: 02/04/2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à universidade de São Paulo. Ed34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. "A questão racial na política brasileira: os últimos quinze anos". *Revista Tempo Social*, 2001, vol. 13, nº 2, pp. 121-142.

HALL, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Editora UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.

HAM, C. e HILL, M.: *O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno*. Td. Amorim R.; Dagnino R. - 2ª edição. Harvester Wheatsheaf Londres: 1993.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cad. Pesqui.* [online]. 1990, n.73, pp. 5-12. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/854.pdf> acessado em: 12/05/2012.

HASENBALG, Carlos A.. Relações raciais no contexto nacional e internacional. In Carlos A. Hasenbalg, Kabengele Munanga e Lilia Moritz Schwarcz. *Estudos e Pesquisas; Racismo – perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói, Universidade Federal Fluminense. p. 9-41. 1998.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. Entre o mito e os fatos; racismo e relações raciais no Brasil. In Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (orgs.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/Centro Cultural Banco do Brasil. p. 235-249.1996.

HOFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 0101-3262. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> acessado em: 12/03/2013.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução. Td. Luiz Repa; São Paulo: Editora 34, 2003.

JACCOUD, Luciana. BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil - um balanço da intervenção governamental*. IPEA, 2002, Brasília. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/desigualdades-raciais-no-brasil-um-balanco-da-intervencao-governamental-2013-jacoudd-beghin>> Acessado em: 05/06/2012.

LARA, Sílvia Hunold. Novas dimensões da experiência escrava no Brasil. *Com Ciência*. O Brasil Negro. 2003. SBPC/Labjor. Disponível em:<<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/13.shtml>> acessado em: 22/07/2012.

LAW, John. Notas sobre a teoria do ator-rede: ordenamento, estratégia, e heterogeneidade. Td. Manso, Fernando. Disponível em:< Disponível em:< <http://www.necso.ufrj.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20teoria%20Ator-Rede.htm>> acessado em: 10/12/2013.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estud. - CEBRAP* [online]. 2010, n.87, pp. 77-95. ISSN 0101-3300. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script> Acessado em: 10/08/2012.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: *Curso Educação Africanidades no Brasil*: MEC, 2006.

LUNA, Francisco Vidal ; KLEIN, Herbert S . O Brasil desde 1980. São Paulo: A Girafa, 2007.

PENA, S. D. J.; PARRA, F. C.; AMADO, R. C.; LAMBERTUCCI, J. R.;ROCHA, J. ANTUNES, C. M. Color and genomic ancestry in Brazilians. *PNAS. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, EUA, v. 100, 2003, p. 177-182.

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, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

PINHO, Osmundo A. (1998-1999). Espaço, poder e relações raciais: o caso do centro histórico de Salvador. *Afro-Ásia*, nº21-22, p. 257-274.

MACIEL, Cleber da Silva. *Discriminações raciais- negros em Campinas (1888-1926) – 2ª Ed.* Campinas: área de publicação CMU/Unicamp. 1997.

MANDELA, Nelson. Frases de Nelson Mandela. Disponível em: <http://www.frazz.com.br/frase/nelson_mandela/ninguem_nasce_odiando_outra_pessoa_pela_/66288>. Acesso em: 15 /12/ 2013.

MARSON, Adalberto. s/d. Reflexões sobre o procedimento histórico, In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. 2ª Ed. São Paulo: Marco Zero, p. 37-64.

MARTINS, Alessandra R.: *Requalificação Urbana*. Dissertação de, Mestrado em Urbanismo Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas, Brasil. 2011.

MARTINS, Robson Luis Machado. *Os caminhos da liberdade: abolicionistas, escravos e senhores na / província do Espírito Santos (1884-1888)*. Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2005.

MATTOS, Patrícia Castro. *A sociologia política do reconhecimento: as contrinuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

MELLO, Mario Vieira de. *Desenvolvimento e cultura: o problema do esteticismo no Brasil- 3ªed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MELLO, Mario Vieira de. *O conceito de uma educação da cultura – com referência ao esteticismo e à criação de um espírito ético no Brasil – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.*

MENDES, José Manuel de Oliveira. Pessoas sem voz, redes indizíveis e grupos descartáveis: os limites da teoria do actor-rede. *Anál. Social* [online]. 2010, n.196, pp. 447-465. ISSN 0003-2573. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n196/n196a02.pdf>> Acessado em: 04/04/2013.

MOAN, Sílvia. Baobaxia: *Confluências entre Redes Quilombolas e Software livre*. 2012. Disponível em: <http://wiki.mocambos.net/w/images/7/78/Monografia_SILIA_11_dezembro.pdf> acessado em: 13/07/2013.

MOURA, Clovis. *História do Negro Brasileiro*– São Paulo: Editora Ática S.A., 1992.

MUNANGA, K. *Negritude: Usos e sentidos*. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Racismo da desigualdade à intolerância. *São Paulo em Perspectiva*, 2(2): 51-54, abril/junho 1990- Disponível em:< http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v04n02/v04n02_09.pdf> acessado em: 20/11/2013.

MUNANGA, Kabengele. Construção da Identidade Negra no Contexto de Globalização. In: *Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*. Niterói, RJ: Editora EdUFF, 2002: 61-83.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade Nacional versus Identidade Negra. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos Penesb*, v. 5, p. 16-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Negritude. Disponível em: <<http://kamugere.wordpress.com/2011/07/05/negritude-por-kabenguele-munanga/>> acessado em: 19/11/2013).

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 209-224. ISSN 0103-4014. disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>> Acessado em: 02/08/2012.

DE OLIVEIRA, Iolanda. *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. EdUFF, 2002.

OLIVEIRA, L.. *O pós-abolição – perspectivas dos libertos e projetos de Brasil. Súditos, bestializados ou cidadãos negros?*-. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < www.casaruibarbosa.gov.br> Acessado em: 05/05/2013.

PEREIRA, José Galdino. *Os negros e a construção da sua cidadania: estudo do Colégio São Benedito e a federação Paulista dos Homens de Cor, 1896-1914*. Dissertação de mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil: 2001.

PRADO Jr., Bento. 2000. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão, In: _____. *Alguns ensaios: filosofia, literatura, psicanálise*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 87-108.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16.

QUEIROZ, Wilson. Oficina de formação das relações raciais. In: *Pensem nas crianças mudas telepáticas*, 15º Congresso de Leitura do Brasil – Campinas, 2005. Disponível em:< www.alb.com.br> acessado em:

QUEIROZ, Wilson. *De docência e militância: um programa da Secretaria de Educação de Campinas, 2003 a 2007*. Dissertação de mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil: 2012.

RODRIGUES, Verônica. *Relações raciais e educação: que conceitos fundamentam a sua formação?* In: *Pensem nas crianças mudas telepáticas*, 15o. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2005. Disponível em: <www.alb.com.br> acessado em: 12/05/2013.

SADER, Emir. *O significado da vitória de Lula*. PT Em Movimento, p. 08-08, 2002.

SALVADORI, Mateus. HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais Trad. de Luiz Repa. 2011. *Conjectura*, v. 16, n. 1, jan./abr. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../61 > acessado em: 12/11/2013.

SANSONE, Lívio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *Mana*, v. 6, n. 1, p. 87-119, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132000000100004&script=sci_arttext> acessado em: 16/08/2013.

SANTANA, M. M.; LUZ, I. M. da; SILVA, A. M. M. da. Dilemas e aporias subjacentes. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 97-110, jan./mar. Editora UFPR 102, 2013.

SANTOS, Hélio. *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo: SENAC, 2001.

SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento - Movimento negro e crise brasileira, *Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras*, Brasília, *Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares*, 1994, p. 157.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon; Bacha, Edmar L. *Brasil: a Nova Agenda Social*. Rio de Janeiro :Editora LTC, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. Educação brasileira no Século XXI – entre a cultura do medo e a busca de liberdade. *Impulso*, Piracicaba, SP, v. 16, n. 40, p. 11-18, 2005b.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Sergio Pereira. Estética e ética em Kierkegaard: inferências para a cultura pedagógica do Sudeste Goiano. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37,n.2, p. 293-306, mai./ago. 2011.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 5-27, 2005^a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma construção às teorias do currículo*. 2^aed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. *Estud. afro-asiát.* [online]. 2003, vol.25, n.2, pp. 215-235. ISSN 0101-546X.

SILVA, Joselina da. Alberto Torres e o Pensamento racial no Brasil – *Syn0 Thesis*, Rio de Janeiro, Discentes, nº1, 2001 p. 105 -114.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR., J. R.; SGUISSARDI, Valdemar. *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez/CDAPHIFAN, 2001.

SILVA, Nelson do Valle. Uma nota sobre 'raça social' no Brasil. Caderno Cândido Mendes. *Estudos Afro-asiáticos*, 26, 1995.

SILVERIO , Walter. ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/ 2002. disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>> acessado em: 04/11/2013.

SLENES, Robert W.. "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. *Revista USP*, [S.l.], n. 12, Ago. 2012. ISSN 2316-9036. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25575>>. Acesso em: 23 Set. 2013. doi:10.11606/issn.2316-9036.v0i12p.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa, Caderno CRH 39: 11-24. 2003.

TOZZI, Vincenzo. Redes federadas eventualmente conectadas: Arquitetura e protótipo para a RedeMocambos 2011. Disponível em: http://www.mocambos.net/media/upload/Mono_RFEC_RedeMocambos_VT.pdf acessado em: 08/09/2013.

WITTER, Geraldina Porto. Educação e cultura africana no Brasil. *Psico-USF (Impr.)* [online]. 2008, vol.13, n.2, pp. 297-298. ISSN 1413-8271.

Fontes

BRASIL. 1998. Ministério da Educação/ Secretaria Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais.

BRASIL. 2003. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. 2004. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Relatório.

BRASIL. 2004. Ministérios da Educação/ Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

CASA DE CULTURA TAINÃ. Disponível em: <<http://www.taina.org.br/>> acessado em: 08/06/2012.

CASA DO BONECO. Disponível em: <<http://casadoboneco.blogspot.com.br/p/rede-mocambos.html>> acessado em: 10/03/2013.

COLEÇÃO ITAN - <<http://colecaoitan.org/apresentacao.html>> acessado em: 07/06/2013.

BRASIL. 2003. Ministérios da Educação - Conselho nacional de educação (a). Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com> acessado em: 05/12/13.

EMBU DIGITAL. <<http://www.embudigital.com.br/2009/04/raquel-trindade/>>. Acessado em: 03/05/2013.

FCJOVEM <<http://ficjovem.blogspot.com.br/>> acessado em: 20/11/2013.

GRIOSTEAM. Disponível em: <<http://griotsteam.blogspot.com.br/>> acessado em: 07/03/2013.

GRUPO DE TEATRO E DANÇAS POPULARES URUCUNGOS, PUÍTAS E QUIJÊNGUES, disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/22840352/1694076773/name/4.> acessado em: 6/07/2013.

BRASIL. 2005. Ministérios da Cultura. IPHAN - Inventário Nacional de Referências Culturais e Elaboração do Dossiê para Registro do Jongo no Sudeste. Dez / 2005. Disponível em: <portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=72> acessado em: 20/ 10/ 2012. Pontos de cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br/projeto/pontos-de-cultura/>> acessado em: 08/06/2012.

MALCOM LITTLE X.< <http://www.malcolmx.com/about/bio.html>> acessado em: 08/4/2010.

MANDELA.<http://www.mandela.gov.za/mandela_quotes/index.html> acessado em 10/12/2013.

MUNDO DAS MAGIAS. : < <http://www.mundodasmagias.com/dicionario-yuruba/>> acessado em 20/11/2013.

NÚCLEO DE MEMÓRIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. < <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>.> Acessado em: 15/04/2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS – Mapa da exclusão/Inclusão Social 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS - Orçamento Participativo (OP): <orcamento.participativo@campinas.sp.gov.br.> Acessado em: 10/05/2013

REDE MOCAMBOS. . Disponível em:<<http://www.mocambos.net/pt-br/weblog/2013/06/03/video-do-encontro/>> acessado em: 11/07/2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS - Resolução SME/FUMEC N° 03/2004 - *Institui diretrizes para a criação do Programa “Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade” na Rede Municipal de Ensino de Campinas.* Publicação DOM de 03/02/2004:09.

BRASIL – Governo Federal - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/chamada-publica-02-2012-quilombos>> acessado em: 08/03/2012.

STEVE BANTU BIKO - < <http://www.pco.org.br/negros/ha-35-anos-falecia-steve-biko-um-dos-principais-militantes-contra-o-apartheid-na-frica-do-sul/eboa.o.html>> acessado em 23/11/2013.

TERREIRO MIGUEL ARCANJO. < <http://terreiomiguelarcanjo.blogspot.com.br/>> acessado em: 12/09/2014.

NAÇÕES UNIDAS - UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

< www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/> acessado em: 18/11/2013.

