

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIANA MARTHA DE CERQUEIRA SILVA**

**AFRICANIDADES E EDUCAÇÃO POPULAR:  
UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE  
MOVIMENTOS NEGROS EM SOROCABA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulcinéia de Fátima  
Ferreira Pereira

Sorocaba – 2014

Silva, Mariana Martha de Cerqueira.

S586a Africanidades e educação popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba. / Mariana Martha de Cerqueira Silva. -- 2014.

133 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2014

Orientador: Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira

Banca examinadora: Rosana Batista Monteiro, Romualdo Dias

Bibliografia

1. Negros – Educação popular – Sorocaba (SP). 2. Movimentos sociais – Negros – Sorocaba (SP). 3. África – História – Estudo e ensino. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 370.115

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.



**Mariana Martha de Cerqueira Silva**

Africanidades e Educação Popular: Uma análise de propostas e vivências pedagógicas  
de movimentos negros em Sorocaba

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira (orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Batista Monteiro

---

Prof. Dr. Romualdo Dias

Sorocaba, 20 de agosto de 2014.

*Aos meus pais, Crecínio de Souza e Bernadethe Cerqueira, exemplos de resistência às dificuldades impostas pela vida, de dedicação à família e de valorização da cultura popular.*

*Aos meus filhos, Bento Ayô e Nilo Ayô, na esperança de que nossa negritude seja sempre uma força motivadora em suas vidas.*

*Ao meu marido, Danilo Calderon, companheiro de todas as horas, por todo amor e paciência.*

*Sem vocês este caminho não teria sido possível.*

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria se concluído se muitos não tivessem, mesmo sem saber, participado desta caminhada.

Assim, gostaria de agradecer a pessoas especiais que desde minha tenra infância se empenharam em valorizar meu potencial enquanto sujeito social capaz de imprimir alguma transformação ao mundo.

Ao meu irmão Paulo Izidoro, companheiro das horas de alegria e angústia. Exemplo de força e solidariedade humana. Às minhas tias baianas e mineiras, Cerqueira e Silva, respectivamente, que ao seu modo, superam as adversidades da vida e retribuíram cada dificuldade com mais carinho e garra. Obrigada pelo exemplo de vida e pelas boas comidas.

À minha família Calderon Ferreira, nas pessoas do meu sogro Santo Ferreira e minha sogra, Marlene Calderon, pelo apoio, companheirismo, confiança e dedicação. Exemplos de doação ao próximo, vocês são parte importantíssima desta caminhada.

À família Rosa do Prado, fundamental nas minhas vivências de negritude.

À Maristela Amaral, exemplo de sabedoria, paciência e perseverança. Obrigada pelas longas horas de atenção, cuidado e amor dedicadas aos meus meninos Ayô. Você foi essencial para minha família.

Aos meus professores do Ensino Fundamental, especialmente ao prof<sup>o</sup> Sérgio Crepaldi, que não me deixou esquecer vírgulas, pontos e acentos em nenhum dos textos produzidos e sempre me incentivou a escrever melhor. À minha prof<sup>a</sup>. Maria do Carmo, única professora negra que tive e que tão docemente me acolheu.

Às minhas professoras do magistério, especialmente à prof<sup>a</sup>. Maria Cristina Beviláqua que com sua exigência pedagógica e competência literária me ensinou, dentre outras coisas, a importância do hábito de ler jornais diariamente e a gostar de Chico Buarque e Caetano Veloso. Obrigada por acreditar e manifestar publicamente meu potencial intelectual.

Às minhas amigas do magistério, que viveram comigo as primeiras experiências do campo profissional. Especialmente, à Raquel Schonoeller, com quem me delicieei nos cinemas alternativos da cidade, à Amanda Savioli, com quem compartilhei minhas primeiras angústias e insatisfações sobre a questão social e racial de nosso país e à Juliana De Conti, por termos trilhado juntas tantos momentos significativos.

Aos amigos da Pedagogia da USP, companheiros na luta por uma educação pública de qualidade. Especialmente à Sylvie Klein, Nilson de Souza, Clóvis Paulino e Camila Oliveira com quem dividi noites e dias de discussões político-pedagógicas interessantíssimas.

Aos companheiros da militância negra, com quem vivi minhas primeiras experiências de negritude política. Especialmente à Rosângela Alves, Marilda Corrêa e Andréia Aparecida que estiveram comigo no Quilombinho no início da minha trajetória sorocabana e em todas as fotos de jornais. Ao Sérgio Cardoso, exemplo de competência profissional, amigo que me iniciou na academia intelectual negra e que me conta histórias divertidas e interessantíssimas. Ao Marco Pereira, companheiro também da Pós-Graduação por todo apoio acadêmico e afetivo. Ao Ely Rimoli, o padrinho da família *Ayô*, grande apreciador e incentivador da cultura negra. Aos mestres Ademir Barros e Carlos C. Cavalheiro e à mestra Ana Maria Mendes que me ensinaram muito do pouco que sei sobre a história negra de Sorocaba e sobre a negritude.

Aos professores da Pós-Graduação, especialmente à Prof<sup>ta</sup> Dulce Pereira, minha orientadora, com quem me identifiquei com a postura crítica e afetiva pela educação, pelos movimentos sociais e até pelos nossos coincidentes planos de parto humanizado. Obrigada pela compreensão, pelas orientações e sugestões políticas, pedagógicas e metodológicas. Especialmente obrigada por acender em mim a negritude que a sociedade não mediu esforços para tentar apagar.

Pelo feliz reencontro de nossas vidas no *Ayé*, talvez explicado somente pelas enigmáticas e sábias forças do *Orun*. Na esperança de que nossa amizade seja longa e nossa caminhada vitoriosa, agradeço à Prof<sup>a</sup>. Rosana Monteiro, minha mais nova companheira na militância intelectual. Obrigada pelo acolhimento afetivo, intelectual, pelas discussões e sugestões dadas à construção deste nosso pensamento negro.

Ao povo brasileiro que financiou meus estudos na Graduação e Pós-Graduação, permitindo que eu estudasse em excelentes universidades públicas – Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos (USP e UFSCar) e com quem me comprometo a lutar por melhores condições de vida e estudo público de qualidade, especialmente no que toca aos estudos das relações étnico-raciais, favorecendo e valorizando a história e cultura da população africana e afro-brasileira que foi e ainda é brutalmente violentada pelas condições de racismo e preconceito que atravessam nossa sociedade. Esta, sem dúvida, é a minha bandeira.

## PROTESTO

Mesmo que voltem as costas  
às minhas palavras de fogo,  
não pararei de gritar,  
não pararei,  
não pararei de gritar.  
Senhores!

Eu fui enviado ao mundo  
para protestar,  
mentiras, ouropéis, nada,  
nada me fará calar.[...]  
Senhores!

O sangue de meus avós  
que corre nas minhas veias  
são gritos de rebeldia.

*Carlos de Assumpção (1982)*

## **RESUMO**

Essa dissertação trata-se de uma pesquisa que teve a intenção de reafirmar a importância de se abordar história e cultura africana e afro-brasileira em processos educativos a partir de diálogos estabelecidos entre e com o movimento negro e relacionando a perspectiva da educação popular às africanidades brasileiras. Utilizando a metodologia da pesquisa participante este trabalho reuniu e analisou entrevistas com lideranças negras locais que, juntamente com outras fontes históricas, forneceram nosso material de pesquisa. Para tanto, nosso grupo pesquisou o movimento negro atuante na cidade de Sorocaba no início deste século XXI, bem como propostas educativas destes mesmos movimentos desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX.

Esta pesquisa foi organizada com o intuito de revelar como experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos negros podem contribuir para tornar viva a aplicação da Lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Movimento Negro - Africanidades - Educação Popular.

## **ABSTRACT**

This dissertation is about a survey that had the intention of reassuring the importance of approaching african and afro-brazilian history and culture in educational processes as from the dialogues between and with the black movement and relating brasilian´s africanidades to popular education perspective. Through the research action-participant methodology this work gathered and analysed interviews with local black leaderships that along with other historic sources provided our research material. Therefore, our group reserthead the contemporary black movement of Sorocaba city as well the educational experiences developed by them in the fifties of XX century.

This survey was organized with the intention of revealing how by them could contribute to bring alive the application of Act 10.639/03.

**Key-words:** Black Movement - Africanidades - Popular Education

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CCQ** – Centro Cultural Quilombinho

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CP** – Conselho Pleno

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**ECO** – Escola Criativa Olodum

**ERER** – Educação para as Relações Étnico-raciais

**FNB** – Frente Negra Brasileira

**ICAB** – Instituto de Cultura Afro-Brasileiro

**LDB/ LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MN** – Movimento Negro

**MNUCDR/MNU** – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

**MOMUNES** – Movimento de Mulheres Negras de Sorocaba

**NUCAB** – Núcleo Cultural Afro-Brasileiro

**PI** – Pedagogia Interétnica

**PM** – Pedagogia Multirracial

**PM e P** – Pedagogia Multirracial e Popular

**TEN** – Teatro Experimental do Negro

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**USP** – Universidade de São Paulo

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

Eu, caçador de mim.....	15
Afinando tambores.....	22
<b>CAPÍTULO 1 - VALORES E TRADIÇÕES AFRO-ANCESTRAIS</b>	
<b>NA HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1 Memorial de africanidades.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 Lei 10.639/03.....</b>	<b>45</b>
<b>1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Educação para as Relações Étnico-raciais</b> <b>(ERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e</b> <b>Africana.....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 2 – ENEGRECENDO A EDUCAÇÃO E VIVENDO</b> <b>AFRICANIDADES.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Pedagogia Interétnica.....</b>	<b>57</b>
<b>2.2 Pedagogia Multirracial.....</b>	<b>65</b>
<b>2.3 Pedagogia Multirracial e Popular.....</b>	<b>69</b>
<b>2.4 Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó.....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 3 – AFRICANIDADES SOROCABANAS.....</b>	<b>80</b>
<b>3.1 Negros em Sorocaba.....</b>	<b>81</b>
<b>3.2 Uma Sorocaba negra em movimento.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3 Mapeando formas de organização e resistência da população negra em</b> <b>Sorocaba.....</b>	<b>87</b>
<b>3.4 Educação de africanidades em Sorocaba.....</b>	<b>101</b>

3.4.1	Instituto de Cultura Afro-Brasileiro.....	104
3.4.2	Núcleo de Cultura Afro- Brasileiro.....	112
3.4.3	Projeto Curumim.....	119
3.4.4	Fundação Cafuné.....	125
3.4.5	Centro Cultural Quilombinho.....	129
3.5	Africanidades, Cosmovisão Africana e Educação Popular.....	147
	<b>IMPRESSÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>163</b>
	Entrevistas	
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>216</b>
	Autorizações	
	Legislações	

## Eu, caçador de mim

Longe se vai, sonhando demais,  
Mas onde se chega assim?  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim!  
NASCIMENTO, M. 1981. Caçador de mim.

Aqui intento apresentar um pouco de uma concepção de mundo. De uma concepção de educação. De uma concepção de conhecimento.

Em minha trajetória educacional fui orientada a me expressar conforme a lógica do pensamento ocidental. Em minha trajetória acadêmico-militante fui provocada a pensar diferente e criei indagações: como será que pensavam meus ancestrais? Como será que organizavam e transmitiam seus conhecimentos?

Pesquisei e li. Depois parei para observar, sentir e ouvir. E foi então que meu corpo vibrátil<sup>1</sup> descobriu elementos constituidores de um pensar e fazer característicos de uma matriz afrodescendente, de uma cosmovisão africana<sup>2</sup>. E gostei, me identifiquei com este mundo de africanidades!

Grande parte do povo africano que forçosamente povoou nossas terras trouxe consigo um jeito de viver, de pensar e se comunicar diferente do jeito colonizador. Neste contexto, para a cultura africana as experiências de vida, sentidas e vividas foram a base do processo educacional, do conhecimento que só existe porque é transmitido e assim reinventado.

Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular de mundo, ou melhor dizendo, uma *presença* particular de mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169)

A oralidade e a dialogicidade<sup>3</sup> foram os caminhos percorridos por esta concepção de mundo. Já dizia Paulo Freire (1987), a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade. Para a tradição africana há personagens culturalmente preparados

---

<sup>1</sup> Termo usado por Suely ROLNIK em *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

<sup>2</sup> A cosmovisão pode ser entendida como a maneira pela qual uma pessoa ou um grupo interpreta uma dada realidade. O prefixo cosmo refere-se a mundo, universo. Assim a cosmovisão é uma forma de ver, de enxergar o mundo cósmico. Neste texto falaremos da cosmovisão africana que fundamenta o pensamento brasileiro.

<sup>3</sup> O conceito de dialogicidade pressupõe que a comunicação humana está além do ato de simplesmente falar. A base desta comunicação, nesse sentido, é a possibilidade de manter com o outro uma relação crítica estabelecida horizontalmente, com vias à comunhão, ainda que construída sob condições conflituosas.

para percorrer esses caminhos: os griôs (grandes contadores de histórias) e os tradicionalistas<sup>4</sup> (grandes conhecedores da tradição do seu povo). São através destes elementos que comunidades africanas vão alimentando sua cultura e continuando suas histórias.

Para falar do povo negro<sup>5</sup>, senti que havia necessidade de entender quem era esse povo. O que representava fazer parte do grupo socialmente definido como negro. O que significava tornar-me negra<sup>6</sup>.

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-lo na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE. Educação e Mudança, p. 35)

Fácil não foi constatar que a condição social da população negra e afrodescendente, na maioria das vezes, apresenta os piores índices estatísticos no que se refere à qualidade de vida da população brasileira.

A taxa de analfabetismo da população brasileira em 2008, por exemplo, permite-nos observar (e infelizmente há uma série de indicadores capazes de comprovar isso) a desigualdade racial ainda presente em nosso país. A pesquisa realizada pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser) da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>7</sup> e que tomou como referencial os dados estatísticos disponibilizados por recenseamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirma que

Conforme observado, em 2008, em todo o país, cerca de 6,8 milhões de pessoas que haviam frequentado a escola alguma vez na vida eram analfabetas. Os pretos & pardos correspondiam a 71,6% desse contingente. Outras 2,4 milhões de pessoas que tinham frequentado a escola com aprovação em pelo menos um ano também eram analfabetas. Os pretos & pardos respondiam por 72,3% daquele total. Finalmente, cerca de 155 mil pessoas seguiam analfabetas mesmo com quatro anos ou mais de

<sup>4</sup> Hampaté Bâ usou o termo “tradicionalista” para se referir aos depositários da herança oral da África. Segundo este autor, eles são as melhores testemunhas dos fatos e acontecimentos do passado e do presente africano, são a memória viva da África.

<sup>5</sup> Nesta pesquisa utilizaremos o conceito *negro* para nos referir à opção político-identitária assumida por todo indivíduo ou grupo de pessoas que se identificam com aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira e tem, em sua ascendência, pessoas auto-declaradas pretas e/ou pardas.

<sup>6</sup> Este conceito advém da análise psicanalista de Neusa Santos Souza, em sua obra “Tornar-se negro” (1983) sobre o processo de construção da identidade negra ou afrodescendente. Nesta obra a autora esclarece-nos que este processo passa pela desconstrução das representações negativas do negro construídas socialmente por meio da ideologia da supremacia branca.

<sup>7</sup> O Laeser é coordenado pelo economista Prof.º Dr.º Marcelo Paixão e pertence ao Instituto de Economia(IE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

estudo, e os pretos & pardos respondiam por quase três em cada quatro pessoas nessa situação. (RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS no BRASIL 2009-2010, p. 247)

Pior ainda foi tomar ciência de que ao incluir a categoria gênero nesses indicadores, encontramos majoritariamente a mulher negra na base da pirâmide social. Conforme a análise do Relatório elaborado pelo Laeser (ibidem) referente ao usufruto da previdência social pela população brasileira.

Posto o seu modo de inserção no mercado de trabalho brasileiro, os pretos & pardos possuem menor acesso à Previdência Social do que a população branca. Assim, em 2008, enquanto o percentual da PEA não protegida pela Previdência Social entre os brancos era de 34,5%, entre pretos & pardos este percentual era mais de dez pontos percentuais superior. Tal realidade afetava mais negativamente as mulheres do que os homens. Assim, no contingente de sexo masculino, o peso relativo dos brancos desprotegidos era de 32,3%, e o dos pretos & pardos desprotegidos era de 42,0%. Já no contingente do sexo feminino, o peso relativo da desproteção previdenciária era de 37,1%, entre as brancas, e de 48,2%, entre as pretas & pardas. (RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL 2009-2010, p. 200)

Estava constatada a injusta desigualdade racial presente em nosso país.

Na intenção de reverter a lógica dominante que oprimia a mim e ao povo negro é que me esforcei para buscar referências em tradições afro-ancestrais. Dessa forma, foi a partir de referências de pensamentos enegrecidos que travei diálogos com a ciência ocidental, local em que produzo essa pesquisa.

Lembro-me bem que após entender a lógica do pensamento de um conhecimento que me era transmitido na escola por um de meus professores, me dispunha a bem perto da data da avaliação, ler e reler aquele conteúdo até quase decorá-lo e assim, sem muito esforço, alcançar o resultado que aquele sistema julgava positivo. E do que me lembro? De pouquíssimas coisas.

Na graduação, já havia começado a trabalhar como professora, e havia também passado por uma excelente formação no curso de magistério. Alguns textos sobre educação eram muito mais claros e fáceis de dialogar porque já estava atuando como professora. Esses conhecimentos ficaram. Não é que tudo se transforme em experiência prática, mas percebo que coaduno com a concepção de educação de tradição africana para qual a educação “Trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática” (HAMPATÉ BÂ 2010, p.175). Dessa forma percebi que eu melhor aprendia aquilo que tinha sentido pra mim e mais ainda, aquilo que vivenciava.

Desde que passei a vivenciar o espaço da escola, na posição de professora, dentre outras questões que me inquietavam, uma situação inerente à minha própria construção identitária insistia em sacudir minhas ideias.

Na minha infância e também na adolescência, nas décadas de 1980 e 1990, vivi na cidade de São Paulo em lugares frequentados por crianças e adolescentes que tinham condição financeira para cursar escola privada, cursos de inglês, aulas de ballet, viajar, passear e não trabalhar. Vivi, então, rodeada de pessoas brancas, majoritariamente brancas. E fui excluída? Discriminada? Não. Felizmente, nunca! Pelo contrário, fui elogiada e até requisitada. Diz a tradição africana “a experiência passa pelo sensível”. O que eu sentia então? Essa é a pergunta!

Sentia que estava só. Mas, por que era única no mundo em que vivia?

É aí que a exceção ajuda a construir a regra: as pessoas do meu convívio não me discriminaram e muitas, inclusive, afirmavam que vivíamos no país da democracia racial, onde o racismo passava longe. No entanto, a sociedade, o meu entorno social, deixava claríssimo que eu era exceção e que aqueles que eram negros como eu viviam em “outros espaços”.

Como nos canta Milton, na canção que abre este texto, não há nada a temer, senão o correr da luta, nada a fazer, senão esquecer o medo. Decidi abrir meu peito à força e então descobri o racismo presente também na minha vida. Segundo Guimarães (1999)

O racismo é, portanto, uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual se baseia o racismo, assim como todas as outras formas de naturalização do mundo social, está presente – para ficar com exemplos corriqueiros, banais e, para muitos, inofensivos – quando se considera alguém, portador de uma certa identidade racial ou regional (como um baiano, por exemplo), deva reagir a condições climáticas ou sociais de uma certa maneira “predita” por sua identidade social (...) ou quando se consideram os naturais de um Estado mais musicais que os de outro Estado, em razão do sangue negro que corre em maior quantidade nas suas veias. Em todos esses exemplos, encontra-se presente, de modo implícito, a ideia de uma natureza geral que determina aspectos individuais ou socioculturais. (GUIMARÃES, 1999, p.9-10)

O que sentia era a naturalização social de efetivas desigualdades raciais e de uma suposta inferioridade negra inculcada pelo nosso sistema de relações sociais, organizado

pela lógica branco-ocidental. Segundo Guimarães (*ibidem*), o racismo brasileiro está umbilicalmente ligado a uma estrutura estamental (e não de classes), que o naturaliza.

E por que toda essa inquietação voltou na época em que estava atuando como professora? Porque na escola particular em que comecei a lecionar era de novo única, estava só. Vinte anos depois e tudo estava igual. A História parou? O mundo parou de girar? Seis longos anos se passaram até que recebesse meu primeiro aluno negro. Nossa relação durou apenas seis meses, pois os ventos inquietantes de minhas ideias haviam me transportado para outro lugar.

Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros. (ROLNIK, 1993, p.2)

O mundo da escola pública era onde eu queria estar. Já sabia que lá não encontraria um, mas muitos alunos negros. Dito e feito. Fiquei feliz, abri a porta daquele mundo e fui ao outro.

Meu desejo era mesmo o de juntar o mundo da escola e o mundo de africanidades. Como? Não sabia ainda. Tive que esperar o tempo passar, a vida acontecer, com suas surpresas inesperadas, com a reorganização das forças que equilibram o mundo invisível e vivo que nos envolve.

Em Sorocaba vivi minha negritude. Frequentei o movimento negro, busquei me aprofundar em minhas raízes étnicas. Que mergulho! Destas águas nasceram, inclusive, meus dois meninos, que tem por nome a palavra iorubana *Ayô* porque, dentre outras coisas, representam a alegria de herdar a negritude que nos deu origem.

E então chegou o momento da escolha, da opção política. Escolhi me aprofundar na matriz africana, a partir de referenciais da educação popular e a partir de vivências dos movimentos negros porque talvez este seja meu jeito de unir os dois mundos.

E os ventos me trouxeram à Universidade Federal de São Carlos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, e à linha que pesquisa Educação, Comunidades e Movimentos Sociais. Para Silva (2004), a educação refere-se ao processo de ‘construir a própria vida’, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências.

Foi assim que escolhi contar para o mundo da escola os sentidos de africanidades que vivem entre nós!

Para tanto era preciso encontrar uma abordagem metodológica que envolvesse e desse voz aos participantes desta pesquisa. A partir da qual eu e os colaboradores pudéssemos ampliar nossa compreensão de mundo, nossos conhecimentos, especialmente os que se referem à educação para relações étnico-raciais.

Para a matriz afro-ancestral brasileira<sup>8</sup> o conhecimento não é isolado, ele não existe pronto. Ele se faz no decorrer do processo, no espaço coletivo, onde há diálogo e participação de todos, ainda que cada um exerça funções diferentes. Por isso, encontramos na Pesquisa Participante a referência ocidental capaz de dialogar com respeito à escuta atenta da história oral de cada um dos entrevistados.

(...) uma pesquisa é “participante” não porque os atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobres através da participação ativa e crescente desses atores. (BRANDÃO, 2006, p. 31)

Os estudos deste mesmo autor nos esclarecem ainda que, para o pensamento ocidental, a compreensão das dinâmicas e organizações dos movimentos sociais populares foram o estopim para uma nova forma de investigação social, de participação do pesquisador em sua pesquisa, bem como da intenção dessa pesquisa.

Na América Latina, as experiências populares de Paulo Freire e Orlando Fals Borda deram início às concepções que embasaram a metodologia da Pesquisa Participante porque procuraram levar a pesquisa para além do campo acadêmico buscando conferir um caráter investigador funcional à vida da sociedade pesquisada. Em outras palavras, imprimiram um sentido político e ideológico à função do pesquisador, que na relação estabelecida com sua pesquisa procura construir uma conjuntura favorável para viabilizar resultados que culminem num aspecto de transformação social.

(...) investigar para transformar, esse foi nosso esquema. Investigar para quê? Bem, para transformar. Por quê? Por que há injustiça, há exploração, o mundo tem de ser mais satisfatório (...) (BORDA apud BRANDÃO, 2006, p. 78)

---

<sup>8</sup> Para ampliar essa discussão há muito mais referências sobre os sentidos dessa matriz afrodescendente nos textos da prof<sup>a</sup> Petronilha B. G. e Silva que falam sobre africanidades brasileiras.

Um dos compromissos fundamentais desta pesquisa é o diálogo estabelecido entre e com os sujeitos envolvidos nela. Essa escolha metodológica nos possibilitou ouvir aos entrevistados, conhecer suas experiências, traduzir<sup>9</sup> suas histórias e, através delas revelar alguns elementos de nossa tradição afro-ancestral.

O conceito de diálogo aparece aqui em seu sentido africano e, concomitantemente freireano, pois pressupõe saber ouvir e compreender a si e ao outro que está participando da pesquisa.

Para que o diálogo fosse possível convidamos o movimento negro a colaborar com nossa pesquisa, repensando e costurando as histórias narradas. Aos pesquisadores acadêmicos coube a concessão de reescrevê-las e analisá-las, inferindo sobre elas algumas considerações teóricas.

Recontar as histórias revelando elementos da afro-ancestralidade e sentidos de africanidades foram alguns dos desdobres dessas histórias (BRANDÃO, 2006) e foi também a maneira que encontramos para unir os dois mundos e torná-los vivos, porque é por meio da vida que nasce o potencial da transformação. Não podemos assegurar o que virá, mas como afirma Cuti<sup>10</sup>, intentamos ao menos chacoalhar o futuro.

... vem cantando cantigas em nagô  
entrecortadas de espirros em quimbundo  
tem colares de contas que encerram necessidade  
e anseio  
chacoalhando num ritmo o futuro  
caminhadas do meu povo em suas tranças no cabelo  
e uma estrela de alegria insistindo no sorriso  
doce riso do gerúndio  
minha história vem molhada e me procura...  
com as dores tão antigas  
titubeia  
me incendeia num abraço  
o tempo descontraído  
escancarando o espaço  
CUTI, 1987. Vem cantando.

---

<sup>9</sup> A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte hegemônica. As experiências são realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes. (SANTOS, 2006). *Cf* em Referências.

<sup>10</sup> Poesia “Vem cantando”, Cuti (1987). Uma breve biografia de Cuti aparece descrita no início do terceiro capítulo dessa dissertação.

## **Afinando tambores**

Esta pesquisa quer contribuir para ampliar propostas educacionais que ao incluir a cosmovisão africana como perspectiva de conhecimento, valoriza a história e cultura africana e afro-brasileira e torna-se, na concepção freireana, uma prática educativa libertadora, pois promove uma ação reflexiva com foco em mudanças que caminham na contramão da cultura hegemônica opressiva.

Nas últimas décadas houve uma considerável ampliação do entendimento de conceitos que se referem a diferenças, diversidades e direitos humanos. Entretanto, os desafios da convivência num mundo que de fato se propõe como plural ainda estão presentes. Estigmas sociais que conferem aos negros posições sociais de inferioridade em relação aos brancos são exemplos de desafios que apenas ganharam novos formatos.

Uma série de pesquisas e estudos que dialogam sobre estes assuntos foram e são produzidos na tentativa de buscar educar a população para estabelecer, entre si, relações étnico-raciais éticas e positivas.

Neste sentido encontramos desde pesquisas que evidenciam a existência do racismo, como é o caso das desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), até pesquisas que apresentam sólidas discussões teóricas e políticas, como é o caso da tese de livre docência de Antônio Sérgio Guimarães, defendida no Departamento de Sociologia da USP, em 1997, em parte publicada em seu livro “Racismo e anti-racismo no Brasil” (cf. em Referências). E também pesquisas de enfrentamento a essa desigualdade racial que atuam no campo pedagógico, como é o caso das pesquisas de mestrado e doutorado defendidas pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Eliane Cavalleiro, na Faculdade de Educação da USP, nos anos de 1998 e 2005.

Quando se discute a questão racial, uma das primeiras ações é justamente esclarecer o que se entende pelos conceitos de *raça* e *etnia*, definindo assim a representação do que é ser negro/a no Brasil, dentre desse contexto.

Embora o termo *raça* tenha tido implicações biologizantes e naturalistas, já cientificamente superadas<sup>11</sup>, ele é utilizado socialmente para designar o passado histórico de um grupo com as características genéticas semelhantes, com ou sem relação de parentesco.

O termo *etnia*, por sua vez, entra neste panorama conceitual no final do século XX quando militantes e estudiosos das causas negras compreendem a limitação do termo *raça* para designar toda a complexidade que envolve a questão negra.

Ao falarmos de questões étnico-raciais nesta pesquisa, estamos nos referindo ao universo sócio-cultural, histórico e psicológico (MUNANGA, 2005) da população negra, africana e afrodescendente.

Dessa forma, esta pesquisa caminhou na direção de reafirmar o direito da população negra de ter reconhecida e valorizada a diversidade de seu patrimônio histórico e cultural afrodescendente e africano.

Para isso, o legado africano, a herança de mulheres e homens escravizados que foram deixadas para nós, povo brasileiro (SILVA, s/d), isto é, os sentidos de africanidades presentes nas experiências educativas dos movimentos negros<sup>12</sup> pesquisados foram o eixo de ligação entre a cosmovisão africana e o conceito de educação popular<sup>13</sup> que aqui estabelecemos.

O que nos mobilizou a realizar tal ação foi que embora os debates em torno da questão racial no campo da educação tenham se ampliado ainda observamos diversos entraves para implantação da proposta da Lei 10.639/03 que versa sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.<sup>14</sup>

Ao falar de propostas pedagógicas e vivências de africanidades de movimentos negros em Sorocaba nos propusemos a contribuir com reflexões que valorizam as diferenças e incluem a diversidade étnico-racial reafirmando direitos e conquistas sociais de um povo que historicamente esteve relegado a espaços de exclusão e invisibilidade social.

---

<sup>11</sup> A partir da segunda metade do século XX o conceito de *raça* começa a declinar enquanto esfera biológica. A ciência genética vai, aos poucos, comprovando que a categoria *raça* não existe como critério válido para categorizar a diversidade humana. Conclui-se daí que existe apenas a *raça* humana. Sobre isso ler CAVALLI-SFORZA, Luigi Luca. *Genes, Povos e Línguas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

<sup>12</sup> Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2007, p. 101)

<sup>13</sup> O conceito de educação popular a que nos referimos parte das considerações de Paulo Freire (1985; 1995) e refere-se a uma educação comprometida com a libertação, vinculada organicamente ao grupo social em que estamos inseridos.

<sup>14</sup> A análise desta legislação aparece no subcapítulo 1.2 dessa dissertação.

Para resgatar as memórias das histórias dos movimentos negros selecionados utilizamo-nos de elementos da ancestralidade africana, pois sabemos que embora situada no passado, ela não trata de um passado morto, mas em permanente reconstrução.

...a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. (OLIVEIRA, s/d, p.4)

Para nos aprofundarmos em elementos da ancestralidade africana falamos especificamente de sociedades da África que africanizaram o Brasil. Do Brasil que se constituiu a partir de influências afrodescendentes. Da africanização brasileira que se deu a partir de negros africanos e brasileiros que deram ao Brasil características singulares ao recriarem costumes, línguas, religiões, músicas, jeitos de se relacionar, de se comunicar, de se vestir, de dançar, de pensar, de criar, de resistir. Falamos da diáspora negra<sup>15</sup> no Brasil.

Em nosso país esta ancestralidade aparece recriada sob vários aspectos: na capoeira, nas religiões, nas comidas, nas danças, nas linguagens verbais e corporais, nos costumes, nas miscigenações, na religiosidade e até nas histórias.

Na África, tudo é “História”. A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 184)

Aqui as histórias dos movimentos negros se inter cruzaram com histórias da mitologia afro-brasileira porque sabemos que este gênero literário traz, em si, elementos da educação de tradição africana e sua cosmovisão.

Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. (MACHADO, s/d, p.2)

---

<sup>15</sup> Diáspora é o processo de separação dos africanos de seu continente de origem. Nesse processo entende-se que a África foi transportada aos vários destinos do mundo em toda a sua plenitude cultural e social e nesse sentido recriou-se no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, como pontua Stuart Hall (2003). *Cf em Referências.*

Elementos constituidores da cosmovisão africana e que se revelaram presentes em práticas dos movimentos negros foram destacados nessa narrativa. Alguns deles como o respeito à ancestralidade e à memória, as práticas de circularidade e os usos da oralidade, da corporeidade e da coletividade, apareceram ao longo das experiências narradas e tornaram-se o caminho do diálogo proposto entre os conceitos de educação popular e africanidades.

Para isso, buscamos mergulhar um pouco, no muito que existe na relação entre educação popular e africanidades e que está presente em nosso cotidiano.

Ana Freire (2010) nos relata em seu livro biográfico sobre Paulo Freire que para este educador o cotidiano advém da consciência crítica da realidade e nos dá a medida exata do que somos, sentimos e fazemos. É desse cotidiano que surge a reflexão. Essa dimensão política de africanidades vai ao encontro do sentido da educação como prática da liberdade porque conscientiza e, portanto, pode ser entendida como educação popular.

Ao registrarmos este encontro entre educação e africanidades, através das propostas e experiências educativas de movimentos negros, nos propusemos a criar fissuras na lógica instituída e assim atuarmos para além do patamar legal de inclusão de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Nossa intenção foi acolher o cotidiano como extraordinário tornando-o surpreendente pela perspectiva da oportunidade do ser descobrir a si mesmo, o outro e o mundo (MACHADO, 2003).

Dessa forma, no capítulo “*Valores e tradições afro-ancestrais na história do movimento negro*” nossa intenção foi recuperar elementos de africanidades que estiveram presentes nas práticas educativas da história do movimento negro brasileiro. Para isso foi realizado um panorama cronológico das ações desenvolvidas por diferentes movimentos negros, sobretudo nos séculos XX e no início deste século XXI e foram destacadas as legislações educacionais, fruto da incessante mobilização negra.

No capítulo seguinte, “*Enegrecendo a educação e vivendo africanidades*”, fizemos um resgate de quatro propostas educativas intencionalmente organizadas para incluir a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas de suas respectivas localidades. Essas propostas nos mostraram como o combate ao racismo e a construção da igualdade racial podem se traduzir em experiências educativas.

Finalmente no terceiro capítulo dessa dissertação “*Africanidades Sorocabanas*”, traçamos a narrativa da história de experiências educativas de movimentos negros em Sorocaba. A partir das entrevistas realizadas dialogamos com conceitos de africanidades e de educação popular. Para isso, contamos com a participação de alguns

militeres do movimento negro de Sorocaba e região que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Nas considerações finais, longe de concluir nosso estudo, pretendemos apenas apontar o potencial de participação do Movimento Negro na construção de uma educação inclusiva e anti-racista, aos moldes do que trata a Lei 10.639/03.

Em suma, “*Africanidades e educação popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba*” se propõe a tangenciar as fronteiras da desigualdade racial contribuindo com o planejamento ou replanejamento de uma proposta educativa transformadora, com vias a combater o panorama de racismo que ainda afeta a sociedade brasileira.

## 1. VALORES E TRADIÇÕES AFRO-ANCESTRAIS NA HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO

(...) Me trouxeram para longe, amarrado na madeira, me bateram com chicote, me xingaram, me feriram.  
Era rei e sou escravo, era livre e sou mandado.  
Mas por mais que me naveguem, me levando pelos mares, mas por mais que me maltratem, carne aberta pela faca,  
**A memória vem e salva, a memória vem e guarda.**  
Trecho de *Era Rei e Sou Escravo*  
(BRANT & NASCIMENTO, 1976; grifos nossos)

O trecho da canção de Brant e Nascimento, citada no prólogo deste capítulo, traz a dureza das experiências negras na história do Brasil. Nesta canção a memória, dentre outros segredos que não puderam ser apagados de nossa trajetória é quem felizmente tem o potencial de salvação! Segundo Santos (2006) é importantíssimo e necessário revelar essas experiências locais para superar a barreira da ausência a que essas culturas foram submetidas. Com esta pesquisa podemos afirmar que as resistências existem e estão em contínuo movimento.

Neste capítulo, procuramos revelar algumas experiências educativas dos movimentos negros registradas na história. Para isso recorreremos à memória, elemento fundamental da educação de tradição africana, do que já pôde ser revelado por uma série de pesquisas anteriores à nossa e nos propomos ao resgate histórico de um passado que guarda o potencial do nosso presente pela reafirmação de valores e tradições *afro-ancestrais*.

Desde que a população africana foi forçosamente trazida ao Brasil, temos diversos registros de formas de resistências individuais e coletivas. No entanto, as análises de vários autores (NASCIMENTO, 2008; GONÇALVES e SILVA, 2000; SANTOS, 2007, PEREIRA, 2008) apenas configuram como movimento social a estrutura que se deu na organização coletiva negra a partir do pós-abolição, embora esta luta se revele herdeira e continuadora de um movimento que se dá desde os primórdios da formação do Brasil colonizado. (NASCIMENTO, 2008).

Dessa forma, consideramos aqui como movimento negro as mobilizações organizadas coletivamente e desenvolvidas a partir do século XX com foco político na questão étnico-racial. Tomo ainda emprestada as palavras do historiador Petrônio Domingues para esclarecer a quais movimentos negros nos referimos pontualmente.

Se se consideram como movimento negro todos os movimentos que organizem em qualquer tempo e aspecto sob qualquer rubrica descendentes de africanos no Brasil (...) estariam faltando, entre outros temas, a história das irmandades negras, dos terreiros de candomblé, da capoeira ou das escolas de samba. **É de movimento político de mobilização racial** (negra) que será tratado aqui, mesmo que este movimento assumia em muitos momentos uma face fundamentalmente cultural. (DOMINGUES, 2007, p.102; grifo nosso)

Questões como combate ao racismo, identidade e valorização da educação foram bandeiras de luta que acompanharam toda trajetória das experiências educativas dos movimentos negros que foram aqui resgatados. Colocar-se em contínuo movimento de organização e reflexão permitiu ao povo afrodescendente ressignificar sua trajetória histórica e política no que se refere ao passado, ao presente e também ao futuro.

Neste universo, ao falar de valores e tradições *afro-ancestrais* nos reportamos aos modos de organizar as lutas negras, ao modo de ser e de viver próprio dos brasileiros e procuramos revelar suas africanidades, isto é, marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do nosso dia a dia (SILVA, 2003).

Quando hoje falamos dos sentidos das africanidades intentamos que elementos da educação de tradição africana possam ser oferecidos a todas as pessoas desta nação brasileira. Conforme afirma Munanga (2001), o resgate da memória dessas histórias negras não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa a todas as ascendências étnicas brasileiras, principalmente a branca, afinal falamos aqui de uma história coletiva, trata-se da reconstrução da Brasil.

Nossa intenção é enegrecer esta reflexão rompendo com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas e que têm sido adversos a africanos e afrodescendentes por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais (SILVA 2010). Como também acrescer ao pensamento ocidental que ainda impera em nossa sociedade outra perspectiva de reflexão que inclui reconhecer a cosmovisão africana presente em nosso cotidiano.

Alojada no útero da ancestralidade está a cosmovisão africana, isto é, sua epistemologia própria que, por ser absolutamente singular e absolutamente contemporânea, partilha seus regimes de signos com todo o mundo, enviesando sistemas totalitários, contorcendo esquemas lineares, tumultuando imaginários de pureza, afirmando multiplicidade dentro da identidade. (...) A cosmovisão africana é, então, a epistemologia dessa ontologia que é a ancestralidade. (OLIVEIRA, 2012, p.40)

## 1.1 Memorial de africanidades

Diz um provérbio africano “Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador”. E para que o caçador perceba que muitos de nossos leões já se levantaram e para que outros leões possam acordar, ousamos soltar aqui o rugido de alguns destes leões.

No período do pós-abolição as resistências coletivas negras foram marcadas por sua luta de combate e denúncia ao racismo, bem como pela valorização da educação (GONÇALVES e SILVA, 2000). Ao longo das décadas do século XX é possível perceber que os movimentos organizados pelos negros foram assumindo diferentes estruturas organizacionais e agregando novos objetivos às suas lutas, contudo, mesmo tendo sofrido mudanças em seus significados e práticas sociais tanto o combate ao racismo quanto a importância da educação continuaram sendo os principais focos destes movimentos negros.

Os índices atuais sobre a análise da população negra<sup>16</sup> – também consequência desse passado escravocrata, dentre outros fatores – bem como alguns estudos sobre a historiografia nacional negra (FERNANDES, 1986; GONÇALVES E SILVA, 2000) indicam que abandono e exclusão foram e são estruturas presentes na configuração da realidade educacional da população negra e afrodescendente. Esses mesmos indicativos, até hoje, movem as atuações dos movimentos negros em suas tentativas de reverter a desigualdade racial ainda presente nos dias de hoje.

O presente capítulo se deteve mais especificamente na dimensão histórica e simbólica de movimentos negros pós-abolicionistas e na questão da educação como elemento comum e primordial às diferentes frentes de combate aqui apresentadas.

Para reconstrução de nossas histórias negras nos apoiamos na mitologia afro-brasileira. Segundo a cosmovisão africana a mitologia dá sentido aos acontecimentos da vida porque relaciona os fatos ao universo cósmico, à natureza, ao movimento, enfim, às forças que em harmonia equilibram nossa atmosfera. Além disso, são parte constitutiva da África que existe em nós, são aspectos identitários afrodescendentes.

Dentre as etnias africanas que foram violentamente trazidas aos solos brasileiros, escolhemos a dos iorubás, situada aproximadamente na região que hoje é conhecida por Nigéria.

---

<sup>16</sup> Sobre índices estatísticos ver IBGE, Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), Unifem (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher) e, mais precisamente, o Relatório Anual das Desigualdades Raciais (IE – UFRJ).

Colonizadores brancos acreditaram que com o processo de escravização seriam capazes de apagar memórias, histórias. Caíram em sua própria emboscada. Não sabiam e jamais saberiam que aqueles africanos traziam grandes segredos. Os negros africanos da etnia iorubá, dentre outros aspectos identitários, trouxeram consigo seus deuses – os orixás, e no Brasil fizeram a sua religião, que chamamos de candomblé<sup>17</sup>. (PRANDI, 2004)

Conta-nos a lenda que um dia *Xangô* sentindo-se ameaçado pelos inimigos, sobe num monte bem alto e bate com todo vigor de seus músculos o seu machado de ferro numa pedra. As chispas que saltam vão afastando os inimigos que fogem. *Xangô* no seu papel civilizador é o dono das organizações políticas e sociais. É o que desconstrói injustiças e valores inadequados e hipócritas. Seus filhos espirituais dão-se muito bem em atividades que envolvam política, justiça, negócios. São bons dirigentes e líderes. Gostam muito do poder, são teimosos, glutões, gananciosos. O símbolo de *Xangô* é um machado de duas lâminas, chamado *oxé*, é o que o une à comunidade na sua origem ancestral (PRANDI, 2004; MACHADO, 2006).

Neste capítulo identificamos *Xangô* como representante de um suposto arquétipo contido nas experiências educativas que selecionamos e trazemos à tona. No fundo de todas elas encontramos a intenção primeira de desconstruir injustiças causadas pelas mazelas da escravidão, do racismo e do preconceito.

E vamos às histórias.

No Brasil de 1900 as resistências coletivas negras urbanas alcançaram, ao que tudo indica, maior destaque nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro<sup>18</sup> posto que a disputa com a população branca, especialmente no mercado de trabalho, era (e ainda é) absolutamente desigual. O contexto sócio-econômico do incentivo à imigração europeia bem como a ideologia social das políticas de branqueamento<sup>19</sup> favoreciam a ascensão social dos recém-chegados imigrantes ao mesmo tempo em que abandonavam e excluía a população negra. Esses fatores foram determinantes para dar impulso às primeiras formas de lutas negras.

<sup>17</sup> Para Prandi, “Segundo os ensinamentos do candomblé, cada orixá é responsável por uma porção do mundo, zelando por uma parte específica da natureza e controlando aspectos do ser humano e das relações sociais. (...) Os seguidores dos orixás creem também que cada ser humano é descendente ou filho espiritual de um determinado orixá, de quem herda características físicas e de personalidade, (...)” (2004, p. 59)

<sup>18</sup> Segundo Nascimento (2008), “A procedência desses documentos, majoritariamente paulista, implica uma provável distorção dos dados, podendo marginalizar manifestações que tenham ocorrido em outros estados.” (p. 95)

<sup>19</sup> A teoria do branqueamento foi criada no Brasil entre fins do século XIX e inícios do século XX. Suas ideias estavam apoiadas em teorias raciais clássicas e, de forma concreta, pretendiam eliminar vestígios físicos, culturais e ideológicos pertencentes à população negra brasileira. Políticas higienistas, ações de extermínio e a construção ideológica de valores branco-ocidentais como superiores aos demais, foram característicos dessa proposta. Infelizmente, valores como esses ainda encontram ressonância na construção do pensamento brasileiro. Para maiores informações ler Hofbauer (1999).

Estudos como os de Santos (2007) e Pinto (1999) apontam que a partir da exclusão da população negra em áreas destinadas ao lazer e recreação, alguns negros em ascensão social decidiram criar seus próprios clubes sociais.

Nestes clubes foram promovidos eventos e atividades típicas de um lazer daquela época, exclusivamente voltados à população negra<sup>20</sup>. Era o início ao enfrentamento de um racismo evidente na sociedade da época, ao mesmo tempo em que se principiava também uma valorização, ainda que incipiente, de valores e culturas afrodescendentes.

Aqui aparece nosso primeiro destaque nesta história do movimento negro. Não se trata ainda de uma organização política coletiva, nem de uma proposta pedagogicamente pensada para intervir na sociedade brasileira, muito menos de uma experiência educativa com enfoque escolarizado, mas é uma vivência afrodescendente gerada em resposta à opressão social vivida pelos negros e que se propõe a enfrentar a normatividade branco-eurocêntrica e excludente da sociedade brasileira.

Informativos de divulgação das atividades destes clubes eram comuns a esses tipos de organizações, segundo Santos (2007) “Esses jornais passaram a divulgar não somente acontecimentos sociais, mas também assuntos de natureza social e econômica da sociedade e, principalmente, assuntos de natureza política.” Portanto, a partir da década de 20, é importante ressaltar que houve uma mudança na condução ideológica desses informativos.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140)

Como se vê esses periódicos procuravam alertar a população negra sobre as condições ideológicas que, segundo seus editores, impediam o acesso real desta população aos espaços sociais. Por meio desses jornais<sup>21</sup> os negros recebiam orientações que objetivavam dar respaldo a uma conscientização política da situação de vida do negro daquela

---

<sup>20</sup> Não falamos aqui de um enfoque com matriz afrodescendente, posto que ainda não era essa a discussão consolidada naquele contexto.

<sup>21</sup> São exemplos de alguns desses periódicos *O Alfinete*, *O Kosmos*, *A Voz da Raça*, e *O Clarim d'Alvorada*. O acervo de alguns exemplares desta gama de jornais está disponível eletronicamente no site do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros (Ipeafro).

época. Outro assunto bastante frequente aos informativos negros foi a escolarização, evidenciada como essencial para galgar espaço de participação social e política. Afirma Nascimento (2008) que essa imprensa era, em primeiro lugar, um órgão de educação e, em segundo lugar, um órgão de protesto.

Essa foi uma experiência ousada. Usar o caminho das letras para politizar uma população que, em sua maioria, não sabia ler parece ter unido ainda mais o povo negro. A experiência do jornal favorecia a reflexão em conjunto porque aqueles que não tinham domínio das letras juntavam-se aos que podiam ler os periódicos e assim, as reflexões das notícias podiam ser debatidas coletivamente.

Podemos associar esta experiência à proposta freireana dos Centros de Cultura, projeto político de educação de adultos pensado por Paulo para o Movimento de Cultura Popular do Recife, na década de 1960. Nesta proposta, Freire expressava sua preocupação em desenvolver uma educação que buscasse a inserção conscientemente crítica das pessoas na sua problemática de vida, agregando-as em grupos, chamados de clubes, que fizessem a leitura daquela situação.

Neste sentido, podemos dizer que o jornal negro, veículo de ações e discursos coletivos que envolviam questões de educação, denúncia e combate ao racismo, funcionava como um “clube de leitura”, cumprindo essa função agregadora e conscientemente crítica, ainda que, por vezes, expressasse certa intenção integracionista.

Junto ao incentivo à educação existiam, nesses periódicos, orientações sobre a educação de estudantes negros que frequentassem o ensino oficial para que não se afastassem da educação de tradição africana, nem se deixassem aprisionar por ideologias das classes opressoras da sociedade. (GONÇALVES e SILVA, 2000). Esse é um elemento fundamental para entendermos que a ideia de educação defendida pelo MN desde o início do século XX, trazia em sua proposta uma concepção valorizadora de suas experiências históricas étnicas e de um pensamento com raízes afrodescendentes.

O movimento da Imprensa Negra foi, portanto, a segunda experiência educativa do movimento negro destacada neste estudo.

A partir da articulação entre produtores e editores desses jornais<sup>22</sup> surgiu uma nova organização coletiva negra. O movimento da Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma organização social da década de 1930, de ações exclusivamente políticas. Buscava a defesa dos direitos dos negros nas mais diversas esferas: educacional, cultural, econômica, social e

---

<sup>22</sup> Correia Leite, por exemplo, foi fundador e diretor do jornal *O Clarim d'Alvorada* e junto com Arlindo Veiga dos Santos e outros fundador da Frente Negra Brasileira em 1931, na cidade de São Paulo.

política, chegando inclusive, a formar um partido político em 1936, o Partido da Frente Negra Brasileira.

Esse movimento que se originou na região Sudeste do Brasil logo foi se estruturando em diversas outras capitais do país. Segundo Jeruse Romão (1999, in LIMA, 2005), uma das mais importantes iniciativas dos organizadores da FNB foi a criação de escolas primárias para alfabetizar negros e não negros, excluídos das escolas existentes naquela época.

Tendo a educação como primordial para a ascensão social dos negros, considerando as precárias condições de vida dos afro-brasileiros, considerando a solidariedade racial para com o seu grupo racial de pertença, entre outros fatores, os integrantes/militantes escolarizados da Frente Negra Brasileira passaram a ministrar aulas voluntária e gratuitamente para os negros analfabetos ou semi-alfabetizados. Mas não se limitavam a isso, havia também outros cursos preparatórios, entre os quais os de inglês e de admissão em outros níveis educacionais. (SANTOS, 2007, p. 80)

É relevante considerar que ainda nesse período, os Movimentos Negros incumbiam-se, muitas vezes, de assumir para si a função política da educação<sup>23</sup>, isto é, criavam seus próprios espaços educacionais na tentativa de garantir o direito à educação por meio da instrução, já que a escola oficial não atendia a todos.

Em verdade, é justo salientar que no 1ª terço do século XX a educação não é reconhecida como dever do Estado, por isso não existe a dimensão pública da educação tal qual a concebemos hoje. O sistema educacional não estava organizado de maneira a atender a demanda da população interessada em estudar. Também não havia interesse do poder público nem de grupos escolares em prover educação e instrução aos grupos subalternos da sociedade. A luta pela escola é um fenômeno que ocorrerá a partir do processo da industrialização. É neste contexto que a FNB vai movimentar-se na direção de gestar a própria educação.

As escolas da FNB abrangiam os ciclos primários e secundários de educação da época. Consistiam, respectivamente, em alfabetizar e profissionalizar alunos negros e os não-negros excluídos daquele sistema social. Havia também outros cursos preparatórios, como os de inglês e de admissão e até uma proposta de criação de um “Liceu Palmares” com o objetivo de ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginásial aos alunos sócios,

---

<sup>23</sup> No jornal Clarim D’Alvorada (periódico da Imprensa Negra), em um de seus artigos, publicados em 1926, fala-se de associações negras que “para facilitar crearam cursos elementares para os filhos de seus associados e de todos que desejassem receber os primeiros conhecimentos de instrução” (24/10/1926, p. 2 in GONÇALVES e SILVA, 2000).

entretanto, a proposta fracassou por falta de recursos (GONÇALVES e SILVA, 2000). Essa é a terceira experiência de movimento negro aqui destacada.

Essa ação de incluir negros e não-negros em suas escolas é como o duplo machado de *Xangô* que visa a justiça para cada um dos dois lados que se opõem numa briga. Por outro lado também revela o sentimento de agregação do povo negro, elemento comum à cultura africana diaspórica<sup>24</sup>. Na situação de escravização a que foram submetidos nossos antepassados, muitos negros encontraram no caminho da união, da criação de novos laços familiares e da solidariedade, o caminho para resistir à opressão. Esta instrução coletiva é também característica fundamental da educação para relações étnico-raciais, em pauta na atualidade.

É a partir do final dessa década de 1930 até os anos 70 que, segundo Pereira (2008), temos a emergência de manifestações culturais negras como forma de resistência ao racismo postulado na sociedade brasileira. Elas dão o novo formato às experiências educativas dos movimentos negros neste segundo terço do século XX. Essas novas organizações tinham como foco além da mobilização popular, a vontade de afirmação de uma identidade negra.

Fontes bibliográficas disponíveis sobre essas manifestações<sup>25</sup> conferem ao Teatro Experimental do Negro (TEN) a representação de uma das organizações negras mais importantes para a luta anti-racismo desta época.

Abdias do Nascimento<sup>26</sup> foi o grande idealizador e fundador do TEN e iniciou suas atividades neste movimento, na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1940.

Na proposta pedagógica do TEN destaca-se a afirmação e valorização da cultura brasileira de origem africana por meio de experiências “educativo-artísticas” que tinham como foco o desenvolvimento da educação popular por meio da conscientização crítica da cultura e história afro-brasileira. Em sua proposta o TEN buscou criar atores e dramaturgos capazes de “ler a realidade” social e protestar contra a discriminação racial. Segundo seu próprio fundador “(...) pretendi organizar um tipo de ação que a um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social.” (NASCIMENTO, 2004, p. 210 *apud* NASCIMENTO, 2008, p.121) Muitos dos trabalhadores que participavam das oficinas do TEN eram analfabetos e foi a partir desta constatação que a educação adquiriu caráter

---

<sup>24</sup> Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições seja feita com base neste processo de cultura local e global, de rompimento e reparação.

<sup>25</sup> Dentre vários pesquisadores sobre este assunto destacamos Santos (2007), Pereira (2008) e Nascimento (2008). Cf. em Referências.

<sup>26</sup> Mais tarde essa personalidade virá a ser reconhecida como um dos maiores ícones na luta de combate ao racismo e valorização da identidade negra, em seus mais diversos aspectos.

primordial nas ações dessa instituição. O palco, então, tornou-se o principal laboratório de ensino aos que queriam alfabetizar-se<sup>27</sup>.

... não se tratava somente de ler e escrever formalmente; não se tratava somente de uma decodificação e reprodução da escrita ou uma identificação de palavras. Tratava-se de uma ação de “re-escrever o mundo” reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial a que estavam submetidos. Tratava-se de aprender a ler e escrever para tornar-se sujeito do seu destino, sem ser “sombra dos outros”. Era uma educação comprometida, que, a exemplo da proposta de Paulo Freire (2000 e 1996), possibilitava “ler a realidade” sócio-racial a partir de uma consciência crítica, reflexiva, posicionada, entre outras características, visando à transformação das relações raciais brasileiras. (SANTOS, 2007, p.88)

Essa proposta político-pedagógica de “re-escrever o mundo” reflexiva e criticamente, questionando a dominação social e racial a que estavam submetidos os pobres e os negros parece ter sido pioneira no campo da educação brasileira. Anos mais tarde ela vai corroborar com o que, nas décadas seguintes, será sistematizado como Educação Popular.

Para o educador Paulo Freire, o conceito de educação popular passa por uma proposta de educação questionadora que reflete criticamente sobre o cotidiano em que se inserem os educandos, permitindo a conscientização local e global de sua condição social, com vias a possibilitar “... que todos os homens e mulheres se façam Seres Mais no processo permanente de libertação.” (FREIRE, 2006).

A pesquisa de Santos (2007) revela o pioneirismo das ações negras em propostas que mais tarde foram conceituadas de educação popular, para isso transcrevemos abaixo o trecho em que o autor discorre sobre este assunto.

Conforme Paulo Freire, “É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 1996: 39). Aliás, Paulo Freire, que foi companheiro do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), afirmou ter ouvido pela primeira vez a palavra “conscientização” e o seu significado profundo no ISEB, por meio dos professores Álvaro Pinto e Guerreiro Ramos. Segundo Freire, “acredita-se que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o Filósofo Álvaro Pinto e o **Professor Guerreiro [Ramos]. Ouvi pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado,**

<sup>27</sup> Embora a proposta formal do TEN não tenha sido endossada pelo Estado brasileiro, dentro dos seus limites esta organização negra “atendeu mais de 600 pessoas em curso de alfabetização de adultos”, no Rio de Janeiro (ROMÃO, 2005, p. 119 apud SANTOS, 2007, p.99).

**porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação da realidade** (Freire *apud* Romão, 2005: 134). Deve-se ressaltar mais uma vez aqui que Guerreiro Ramos foi um dos membros mais ativos do TEN junto com Abdias do Nascimento. Portanto, é plausível sustentar a hipótese de que o TEN também influenciou as idéias de Paulo Freire sobre a educação e, em especial, sobre a educação popular. (SANTOS, 2007, pg 88, nota de rodapé 49; grifos do autor)

Para esta quarta experiência educativa ressaltamos ainda uma característica essencial entre as concepções de educação e cultura presentes nas propostas do TEN: as dimensões do aprender afrodescendente brasileiro. Para este processo de criação do conhecimento há a corporeidade, a valorização dos sentidos para construção do abstrato e a arte, elementos próprios à educação tradicional de matriz africana.

Em suas propostas reivindicativas o TEN marcou diferença em relação aos movimentos anteriores. Pioneiramente ele evidenciava, por meio de suas proposições, que a educação era indiscutivelmente dever do Estado e direito dos cidadãos (GONÇALVES e SILVA, 2000). Essa responsabilização do Estado é fundamental para melhor compreender a dinâmica das relações sociais/raciais no contexto político brasileiro, bem como para definir novos rumos à luta de combate ao racismo no campo da educação.

Dentre suas ações, além de criar peças de teatro, o TEN produzia o jornal *Quilombo* no qual se publicavam artigos sobre educação, cultura, política, economia e artes, além dos históricos eventos organizados pelo MN, dentre eles a Convenção Nacional do Negro (1945-1946) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950).

Para o Movimento Negro Brasileiro (MN), as discussões da segunda metade do século XX tem seu início estes Congressos e Convenções sobre o negro, em grande parte promovidos pelo TEN.

Em nível mundial a década seguinte, 1960, é marcada por uma série de acontecimentos que tem a questão racial como foco de suas manifestações o que também contribui para ampliar o debate em torno desse tema. Dentre eles podemos citar a luta pelos direitos civis nos EUA, representados principalmente por Martin Luther King e Malcom X; a luta pela descolonização de alguns países africanos como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau; a afirmação positiva da identidade negra presente no movimento dos Panteras Negras/Black Power.

O final dos anos 60 é marcado pela imperatividade violenta da ditadura civil e militar que com seus aparelhos repressivos calava e punia severamente ideias que ousassem afirmar que havia algo de errado na organização social brasileira. Essa realidade marcou

passagem na trajetória dos MN. Foi em decorrência de perseguições políticas que, em 1968, Abdias do Nascimento foi forçado ao autoexílio. Essa situação acabou encerrando as atividades do TEN.

Todo esse panorama de fenômenos que envolveram a questão racial na década de 1960 tiveram por base as experiências de vida da população negra brasileira, os movimentos negros que lhes antecederam e também as reflexões de uma série de pesquisas militantes e acadêmicas com enfoque racial<sup>28</sup>. Tudo isso também contribuiu para ampliar o debate em torno das questões da educação da população negra. Propostas pedagógicas discutidas pelos MN, desde a década de 40, por exemplo, destacavam questões de equiparação e promoção educacional da população negra.

Reivindicavam ensino fundamental gratuito para todas as crianças (brancas e negras), ou seja, o projeto educacional visava a sociedade como um todo. O que não ocorre quando se refere ao ensino secundário e universitário. Neste caso, há a defesa de seu grupo étnico.

Fala-se em subsídios para os negros, uma vez que, nesses dois níveis de ensino, a democratização está longe de ser realizada. São muito seletivos e baseiam sua seleção em critérios de classe e de raça (HASENBALG, 1979, BARCELOS, 1992 *apud* GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 149).

Mesmo assim, foi nesse contexto hostil que, em sete de julho de 1978, num ato público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>29</sup>. Segundo Pereira (2010), foi ai também que o movimento negro, influenciado principalmente pelos recentes acontecimentos da década anterior, constituiu um enfático discurso de transformação das relações sócio-raciais.

Não somente no que tange à denúncia do mito da democracia racial, mas também com relação à transformação da própria sociedade como um todo, o que demonstra uma guinada de visão política e uma conseqüente **aproximação com “qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira” e principalmente com grupos de esquerda** que se opunham ao regime vigente. A perspectiva de luta que passou a **articular as categorias de raça e classe** é uma importante característica da política negra que se constitui no Brasil a partir da década de 1970. (PEREIRA, 2010, p. 102-103; grifos nossos)

Essa articulação das categorias *raça* e *classe* marca a especificidade da luta negra a partir da formação do MNU. Esta entidade alcançou representatividade em diferentes estados e cidades deste país. Dentre suas principais estratégias destacamos a promoção de

<sup>28</sup> Dentre as pesquisas acadêmicas podemos citar os trabalhos de intelectuais como Aimé Cesaire, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos e o próprio Abdias do Nascimento.

<sup>29</sup> No início este movimento era conhecido por Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR).

encontros políticos, como o Encontro de Negros do Sul-Sudeste e o Encontro Nacional de Mulheres Negras, que foram fundamentais para a construção das redes de relação que constituíram o MNU no Brasil. Parte deste processo pode ser encontrado em registros sobre os MN desta época<sup>30</sup>.

No campo da educação as organizações negras de diferentes estados utilizaram-se de palestras e cartilhas, com o objetivo de apresentar aspectos pouquíssimos conhecidos da história do Brasil para circular em escolas. A partir de uma análise dos anais dos encontros promovidos por estas entidades do MNU, Rodrigues (2005) aponta como a educação foi mais uma vez se assumindo como tema recorrente no bojo destes movimentos negros e, em seu estudo, agrupou estas perspectivas educacionais em três aspectos comuns:

... 1) reafirmam a centralidade da educação como elemento de mobilização e como o principal instrumento de mobilidade social para a população negra; 2) denunciam, a partir de diagnósticos, a situação educacional dos negros; 3) apresentam reivindicações e propostas de ação com claros objetivos de resgatar a real contribuição dos afrodescendentes para a sociedade brasileira, providência essa considerada importante para se estimular uma identidade negra positiva. (RODRIGUES, 2005, p. 46)

Especialmente nos finais dos anos 70 e durante toda a década de 1980, a questão educacional atingiu um patamar distinto de anos anteriores. Incomodados com o panorama escolar institucionalizado, militantes acadêmicos do MNU, como Ana Célia da Silva, Manoel de Almeida Cruz, mais conhecido como Lino de Almeida (ambos da Bahia) e Maria José Lopes da Silva (do Rio de Janeiro) criaram propostas pedagógicas para denunciar o panorama racista em que se encontrava a educação nacional. Em suas atuações buscaram promover uma nova perspectiva de educação integrando ao currículo oficial de ensino de suas localidades, Salvador e Rio de Janeiro, informações sobre as raízes históricas e culturais da população negra.

Este cenário possibilitou o início da construção de duas propostas pedagógicas. Dentre elas destacamos, nos finais dos anos 1970, a Pedagogia Interétnica (PI) em Salvador e, em 1986, a Pedagogia Multirracial (PM), no Rio de Janeiro. A partir delas, no início do século XXI teremos também a Pedagogia Multirracial e Popular (PM e P), em Santa Catarina. Através dessas Pedagogias<sup>31</sup> que se apresentam como mais uma experiência do MN, temos o combate ao racismo no campo da educação através da revisão de currículos, de práticas

<sup>30</sup> Sobre este assunto destacamos as pesquisas de LIMA (2004 e 2009), Santos (2006) e PEREIRA (2010). Cf. em Referências.

<sup>31</sup> Essas Pedagogias serão abordadas no segundo capítulo dessa dissertação.

pedagógicas e da formação de professores. Outro ponto a ser destacado nestas experiências e que se faz presente na forma africana de se relacionar e de construir conhecimentos é o elemento da cooperatividade, princípio constituinte da elaboração de cada uma dessas propostas.

Podemos dizer que ao final da década de 1980 com o enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade (PEREIRA, 2010), o MN incorporou novas frentes de luta às suas formas de combate ao racismo, bem como ganhou novas configurações com a criação de subdivisões deste amplo movimento em grupos como os da Juventude Negra, o de Mulheres Negras, os de terreiros de candomblé e até de organizações culturais (LIMA, 2009). Essas novas frentes apresentavam à realidade nacional reivindicações que denunciavam particularidades desconhecidas, quando não negligenciadas até aquele momento. É nessa época, por exemplo, que temos a fundação do Geledés - Instituto da Mulher Negra<sup>32</sup>, na cidade de São Paulo.

Especialmente a partir desta época, as experiências educativas dos MN ganham tamanha diversidade que fica difícil categorizá-las num único bloco. Para esta pesquisa, nosso foco será identificar, conhecer e analisar propostas pedagógicas e experiências educativas na trajetória histórica dos MN brasileiros e sorocabanos apontando seu potencial para implantação da Lei 10.639/03 de modo que a cultura africana e afro-brasileira possa permanecer viva. Neste sentido, revelamos

... paradigmas que apontam outras cosmovisões, outras posturas que consideram o mundo numa perspectiva de muitos elementos que se comunicam em constante dinâmica integrativa. (...) Neste contexto há uma necessidade de repensar a educação no seu fazer, no seu jeito de compreender as ciências na relação com a filosofia, com as artes, a história, a tradição e cultura e com o próprio homem. (MACHADO 2004, p.1)

A década de 1990 nos traz à memória a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, ocorrida em 20 de novembro de 1995, na cidade de Brasília. Essa manifestação agregou diversas representações do MN<sup>33</sup> para reafirmar a luta dos afro-brasileiros contra o racismo, as desigualdades raciais e exigir políticas públicas para os negros (SANTOS, 2006).

---

<sup>32</sup> Segundo sua fundadora, Sueli Carneiro, o Geledés foi criado com o intuito de construir um novo espaço político de organização autônoma e independente das mulheres negras. Seu objetivo era procurar estabelecer com o Estado uma relação absolutamente crítica, eventualmente, propositiva e colaborativa. (BORGES, 2009, p.72)

<sup>33</sup> Estas propostas estão em *Executiva Nacional da Marcha Zumbi (ENMZ)*, 1996.

Destacamos aqui o precioso papel da força da coletividade para fortalecimento e alcance de um objetivo comum. As civilizações africanas que foram violentamente trazidas ao Brasil, são reconhecidas pelas suas coletividades, seus reinos, suas famílias ou suas comunidades. Enfim, existiam laços, consanguíneos ou não, que os uniam e os identificavam como grupos. Dentre as estratégias do sistema escravocrata, uma delas consistia justamente em quebrar essa identidade coletiva.

Diz-nos um provérbio africano: “A chuva bate a pele de um leopardo, mas não tira suas manchas.” O negro não perdeu o sentido da sua africanidade, ao contrário a recriou em território brasileiro. As diferentes etnias africanas desterritorializadas<sup>34</sup> (ROLNIK, 1989) criaram um território brasileiro africanizado e, ao contrário do que foi premeditado, uniram-se sob sua condição de opressão e criaram novos laços de coletividade. Reterritorializaram (*ibidem*) sua africanidade com tamanha singularidade que os elementos da nossa cultura negra longe de serem puramente africanos são essencialmente afro-brasileiros.

Esse protesto negro alcançou tamanha repercussão que militantes foram recebidos na sede do Governo Federal em Brasília e entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, propostas dos MN contra o racismo<sup>35</sup>. Em resposta, o Governo FHC criou dois grupos de trabalho, o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI)*<sup>36</sup> e o *Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO)*, que visavam à discussão, elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas à população negra (SANTOS, 2006). Também promoveu por meio da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, na Universidade de Brasília (UNB) em 1996.

Em sua tese de doutorado, Santos (2006) reconhece que essas ações governamentais possibilitaram o início da discussão da questão racial e, conseqüentemente, das desigualdades raciais brasileiras sobre a necessidade de criação de políticas públicas.

<sup>34</sup> Em seu texto “*Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil*”, Rolnik utiliza o termo território para se referir a espaços de construção identitários, “O que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade.” (1989, p. 3)

<sup>35</sup> Dentre elas destacamos, por exemplo, a discussão sobre a implantação de políticas de ações afirmativas para os negros, em pauta nas discussões militantes negras ao menos desde a década de 40, traduzidas principalmente pela política de cotas de acesso à Educação Superior, bem como pela implantação da educação para as relações étnico-raciais no currículo oficial das escolas brasileiras.

<sup>36</sup> Segundo consta em Relatório do próprio MEC sobre a análise de sua produção bibliográfica entre 2004 e 2008. No que toca à Educação das relações étnico-raciais, O livro *Superando o racismo na escola (org. Kabengele Munanga)*, primeira edição feita em 1999, foi organizado a partir dos resultados deste GTI. (BRAGA, Maria Lúcia de S. **Educação das relações étnico-raciais: análise da produção bibliográfica do MEC entre 2004-2008**. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 2009).

Entretanto, ao que tudo indica, afirma que a inclusão da questão racial brasileira na agenda política nacional só se consolidou em 2001, no governo Lula, com a participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

Ainda na década de 1990, o contexto das políticas neoliberais, introduzidas já no final dos anos 1980, reforçou o processo de privatização das estatais e sua ausência das responsabilidades sociais, investiu no sucateamento dos serviços públicos e na privatização, e nesta lógica, produziu condições para institucionalizações de movimentos sociais através de convênios e parcerias. Como bem afirma Monteiro,

Esta é uma questão que nos preocupa no sentido de incorporação pelo Estado de demandas dos movimentos sociais que tem como interesse produzir resultados dentro da lógica do capital e não como forma de garantir o bem-estar da sociedade distorcendo assim a própria razão de ser do Estado do ponto de vista de sua origem. (MONTEIRO, 2010, p.85)

Mesmo assim, nem todos os militantes e movimentos institucionalizados foram “capturados” pela lógica do sistema neoliberal, em sua tentativa de controlar os movimentos sociais. Muitos mantiveram sua autonomia e bandeiras de luta.

Nessa conjuntura tornar-se ONG significou ter acesso a uma maior captação de recursos financeiros. No caso de alguns MN, o caminho encontrado para resistir a essa manipulação foi investir esses recursos em ações e formações de seus militantes. Com isso, um maior potencial de atuação do movimento negro na sociedade pode ser observado.

No cenário do final do século XX a luta anti-racismo atingiu uma atuação mais intensa ao mesmo tempo em que transformou a questão racial num dos focos do debate público nacional, caracterizando aquilo que Pereira (2010) definiu como luta pela promoção da igualdade racial. Nesta análise o autor esclarece que as ações dos MN, ainda que aos poucos, foram incorporando às propostas de denúncia de combate ao racismo as experiências educativas de promoção da igualdade racial. A partir dessa fase, portanto, as ações que vão adentrando o século XXI ganham novas configurações e ampliam sua potencialidade transformadora.

Em 2001, deu-se a participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que foi promovida pela UNESCO e aconteceu em Durban, na África do Sul. Os Planos de Ação desta conferência contaram com uma intensa articulação do movimento negro durante sua fase preparatória (MONTEIRO, 2010) e recomendaram a adoção, pelo Governo Federal e

seus Estados, de medidas de ação afirmativas e ações positivas, conforme podemos constatar no relatório abaixo.

Reconhecemos a necessidade de ser adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação;

Insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial nos serviços sociais básicos, incluindo, educação fundamental, atenção primária à saúde e moradia adequada; (UNESCO, 2001).

Este cenário internacional da Conferência Mundial associado as pressões dos MN, bem como a conjuntura política do Governo Lula que se apresentava como democrático e popular, permitiu que algumas reivindicações do movimento negro pudessem dialogar com a estrutura política brasileira.

Desse diálogo resultou uma gama de ações. Dentre elas, a criação e consequente aprovação da Lei 10.639/03 que ao alterar o texto da LDB 9394/96, torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Neste mesmo ano há também a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Em seguida, o Ministério da Educação (Mec) passa por reestruturação e cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)<sup>37</sup>, que se tornou, no âmbito do referido Ministério, a principal responsável pelas ações voltadas para diversidade e a educação étnico-racial. No ano seguinte, 2004, houve o envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei nº 3627/04, que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências”. Além disso, há também a aprovação do Parecer Federal CNE/CP 03/004 e da Resolução 01/004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as

---

<sup>37</sup> Desde 2010 esta Secretaria passou a chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Relações Étnico-raciais (DCNERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O combate ao racismo e a valorização de nossa identidade afrodescendente, a partir das causas educacionais, estiveram presentes em diversas lutas do movimento negro ao longo do século XX. No início, com a Imprensa Negra e a FNB, a luta tinha o intuito de tirar a população negra da marginalidade social e integrá-la à economia industrializada, ao sistema de ensino, comércio, atividade política e sociedade civil como um todo. Entretanto, esta integração não era uma aceitação cega dos valores hegemônicos europeus, os quais foram muitas vezes alvos de críticas dos movimentos negros aqui citados.

Ainda nesta fase, de maneira geral, a educação dos negros acontecia em espaços dos próprios movimentos negros, que não hesitavam em incentivar e promover a escolarização rechaçando os estereótipos negativos e a linguagem da igualdade universal difundidas por ideologias<sup>38</sup> recorrentes à época.

É possível afirmar que desde a década de 40 os encontros promovidos pelos movimentos negros parecem dispor de uma maior conscientização não só da condição do negro, mas também da importância da valorização de sua herança afrodescendente intencionalmente silenciada pelas elites do país.

A partir da década de 1950, a compreensão cada vez mais ampla do conceito de direitos sociais permitiu aos movimentos negros começar a pressionar o Poder Público de modo que ele respondesse pelas situações de racismo e preconceito a que estava submetida a população negra.

As décadas de 1960 e 1970 trazem o cenário da violenta ditadura civil e militar a que o Brasil esteve submetido. Por outro lado, há um cenário internacional movido a conquistas em torno das questões raciais (direitos civis norte-americanos, independência de países africanos, etc.) que juntamente com a socialização de pesquisas e estudos acadêmicos com foco nas questões raciais, provaram que racismo e preconceito eram condições análogas à organização das relações sociais no Brasil<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Destacamos aqui duas dessas ideologias: i) o mito da democracia racial, que pretende assegurar a perfeita harmonia entre as diferentes etnias constitutivas de nossa sociedade, expurgando qualquer ideia de preconceito ou racismo nas relações sociais e raciais brasileiras; ii) a ideia de branqueamento da sociedade (ver nota de rodapé nº4).

<sup>39</sup> A pesquisa de Florestan Fernandes, em conjunto com Octavio Ianni e que contou inclusive com a participação do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da República, promovida pela UNESCO na década de 50 e 60 provou que, ao contrário do que supunha esta organização internacional em sua tese inicial, o Brasil não era o país da democracia racial. Cf. em Referências FERNANDES, 2007.

Em fins da década de 1970 e, sobretudo, na década de 1980, com o processo de democratização da sociedade, podemos identificar o surgimento de diversas entidades vinculadas à questão racial que nos dão a dimensão da diversidade de movimentos negros em nosso país: blocos afros, terreiros de candomblé, escolas de samba, centros de estudos e pesquisas, coletivos de mulheres, etc. As propostas e ações encabeçadas por essas entidades foram, aos poucos, tornando-se nacionalmente conhecidas e contribuíram muito para tirar nossas lutas do terreno da invisibilidade e da indiferença fortalecendo nossa identidade e militância. Em outras palavras, isso significa dizer que nossas experiências sociais tornaram-se alternativas credíveis ao sistema vigente (SANTOS, 2006).

As reformas neoliberais que configuraram o terreno político a partir de fins do século XX interferiram nas novas estruturas e formas de atuação de movimentos negros, institucionalizados como ONGs.

No início do século XXI, a partir do governo Lula, a compreensão da responsabilidade do Estado na reparação dessas desigualdades, fortes influências de organismos internacionais, como a UNESCO, bem como demandas e pressões dos MN promoveram ações mais pontuais sobre a educação para relações étnico-raciais (ERER) e culminaram na elaboração de legislações com foco no reconhecimento das desigualdades raciais e intenção de reparação dessas condições.

A partir deste momento nos propomos a conhecer alguns limites e aproximações que essas legislações estabelecem com os sentidos de africanidades e nas relações entre movimentos negros e o campo da educação. E reafirmamos ainda que o avanço do debate e das ações sobre a questão racial brasileira foi, é, e ainda será, sem dúvida, fruto da incessante mobilização e ação dos movimentos negros.

## 1.2. Lei 10.639/03

Até o momento buscamos escavar as vivências pedagógicas dos MN revelando o potencial da cosmovisão africana tanto em reivindicações quanto em experiências educativas promovidas por estes movimentos.

Por meio do memorial da história do movimento negro procuramos reafirmar o sentido de se estudar história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, conforme dita a Lei 10.639/03<sup>40</sup>, uma das mais importantes conquistas legais dentre as medidas de ação positiva para o combate à desigualdade racial na área da educação.

A novidade do texto e do sentido desta lei está em alterar e especificar dois artigos da LDB, aprovada em 1996, que dizem respeito a questões étnico-raciais.

O artigo 26, agora alterado para 26-A, inclui conteúdos e áreas (disciplinas) em que a história e cultura afro-brasileira devem ser desenvolvidas. Segundo consta no Parecer Federal 03/004 da referida Lei, este artigo provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, ele exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas para as escolas. Já a inclusão do artigo 79-B trata de incluir o dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Entendemos que a aprovação destes artigos indicam o potencial de reparar, reconhecer e valorizar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e africano, suas africanidades e cosmovisões.

A referida Lei representa um avanço para a sociedade brasileira, pois fornece a possibilidade de contemplar, no interior das escolas, discussões acerca da educação para relações étnico-raciais. Favorece a reestruturação de um projeto político-pedagógico que se pautem numa lógica multiculturalista e multirreferencial<sup>41</sup>, valorizando o pertencimento racial dos alunos, evidenciando a positividade das diferenças étnicas de cada um e reafirmando a educação como um espaço estratégico para construção de uma sociedade mais igualitária.

---

<sup>40</sup> Esta legislação encontra-se em **Anexo**.

<sup>41</sup> A lógica multiculturalista baseia-se nas estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2003). A lógica multirreferencial refere-se aos diferentes modelos cognitivos que podem referenciar epistemologias de conhecimentos.

Contudo, a Lei 10.639 sofreu, na ocasião de sua aprovação, dois vetos. Primeiro, foi vetada a proposta que determinava, no primeiro projeto de lei, que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. Para isso justifica-se que esta determinação não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. Porém, a intenção era garantir o mínimo: pelo menos dez por cento. Ainda que a questão das disciplinas pré-determinadas pudesse mesmo ser revista, em se tratando de Brasil, não há localidade em que essa referência mínima não seja verdadeira afinal, existem fatos e acontecimentos que são comuns a toda unidade política deste país.

Uma das fragilidades da Lei consolidada é que a mesma não aprova a participação do MN nos cursos de capacitação para professores, que deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. Essas são as razões do segundo veto desta Lei, explicitadas nos seguintes termos.

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003, p. 01)

No entanto, em 2004, ela aparece indicada na Resolução 01/2004 que institui as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste documento o MN é apontado como possível colaborador na implementação da Lei, conforme podemos ver abaixo.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino **poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro**, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, **com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências** para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (CNE/CP Resolução 1/2004, art.4º; grifos nossos)

Identificamos aqui um primeiro reconhecimento legal para o desenvolvimento de experiências educativas que, por meio do diálogo com movimentos negros, podem encontrar formas de se viver africanidades na escola e não apenas de se implantar os artigos 26-A e 79-B da LDB. Mesmo assim, embora o documento aponte para a possibilidade de

diálogo entre escola e MN, ainda temos muito que caminhar para vencermos alguns obstáculos nesta aproximação.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns têm o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui pra frente.” (Parecer CNE/CP 003/2004, p.235)

Em 2012, duas pesquisas sobre atuação, formação e conhecimento de professores que atuam na rede pública da região de Sorocaba sobre as questões étnico-raciais<sup>42</sup> foram promovidas pelo grupo organizador do 1º curso de extensão de Relações Étnico-raciais e Educação, promovido no segundo semestre de 2012 pela UFSCar-Sorocaba em parceria com lideranças de movimentos negros da região. Estas pesquisas estiveram sob coordenação do Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcos Francisco Martins e da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Varani.

Dentre outras coisas, os resultados dessas pesquisas destacaram dois dos obstáculos a que anteriormente nos referimos, são eles: i) as resistências de gestores e educadores em evidenciar questões raciais<sup>43</sup>; ii) o investimento em formações iniciais e continuadas que contemplem essa temática.

Deparamo-nos com um cenário educacional que ora ignora os preceitos legais desta conquista social, ora desenvolve práticas pedagógicas que superficializam a temática e tendem a não assumir a postura dialógica e questionadora da relação educacional. Estas situações promovem a desvalorização da história e cultura da população negra incorrendo numa visão universalista ou distorcida sobre a identidade e o patrimônio afrodescendente, minando assim a potencialidade das ações de combate e enfrentamento ao racismo que podem surgir das relações pedagógicas.

É nesta perspectiva que reafirmamos a importância de se valorizar as experiências educativas dos movimentos negros. Neste contexto elas podem contribuir tanto para estabelecer diálogo com as escolas reconhecendo e valorizando a identidade político-cultural da população negra daquela região como para diminuir as resistências já explicitadas.

Outro cenário desafiador no que se refere à implantação da Lei 10.639/03 é a dificuldade de investimento em formações iniciais e continuadas de profissionais da educação. As pesquisas da UFSCar Sorocaba (*ibidem*) reforçaram também que a aproximação

<sup>42</sup> Cf., em Referências VARANI (2012) e MARTINS (2012).

<sup>43</sup> A nosso ver essas posturas confirmam as premissas de Florestan Fernandes (1966) quando discorre sobre dois aspectos da desigualdade racial no Brasil: o *preconceito de ter preconceito* e o *mito da democracia racial*.

destes profissionais com estudiosos da temática e movimentos sociais que militam em favor da reparação, da valorização e do reconhecimento dos negros, principalmente os que têm atuação no espaço da escola, tem o potencial de despertar os professores que ainda não apresentam em seu plano de ensino conteúdos e atividades relativas às questões étnico-raciais.

. A Resolução 01/2004 também pode contribuir para superação destes desafios. Neste documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e que será apresentado a seguir, encontramos algumas concepções e vários sentidos para as vivências de africanidades.

### **1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**

Cientes da resistência dos sistemas de ensino no Brasil ao tratamento da questão racial e da precariedade dos investimentos em formações de professores foi que militantes envolvidos com esta temática evidenciaram a necessidade de se elaborar orientações que culminaram em projetos propiciadores da implantação da lei (MONTEIRO, 2010), como é o caso do Parecer 03/004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais.

... em parte, o movimento social apropria-se desta possibilidade para materializar suas reivindicações e concretizar mudanças necessárias na educação (do currículo especialmente) por meio de diretrizes, ou seja, o movimento utiliza-se das estratégias da atual política educacional de caráter neoliberal. (MONTEIRO, 2010, p. 99)

A Resolução CNE/CP 01/2004<sup>44</sup> intenta regulamentar a alteração da LDB ocasionada pela aprovação da Lei 10.639/03 instituindo as DCN para ERER e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Por isso é também reconhecida como uma medida de ação afirmativa e destina-se a todos os envolvidos com a organização, manutenção e execução do ensino regular no Brasil.

Porém, desde a publicação da Res. 01/004 confirmando a obrigatoriedade e definindo as diretrizes para a implantação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis e modalidades da educação brasileira em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, muito ainda há por fazer no sentido de promover essa abordagem educacional.

No que se refere ao Movimento Negro, diferentemente da Lei 10.639/03, as Diretrizes foram aprovadas com a indicação de participação dele, desde a valorização da história de sua militância até a contribuição de suas experiências e reflexões na construção de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial, em articulação com sistemas de ensino, núcleos de estudo e escolas.

---

<sup>44</sup> Resolução 01/2004. Cf. em **Anexos**

Diálogos com estudos que analisam e criticam estas realidades e fazem propostas, bem como **grupos do Movimento Negro**, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, para que se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. (Parecer CNE/CP 03/004; grifo nosso)

A nosso ver as Diretrizes cumprem a tarefa de fornecer os princípios filosóficos, históricos e políticos constituidores e norteadores de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de africanidades.

Já em sua introdução o Parecer 03/004 salienta que as políticas de ação afirmativa são políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade de um grupo. Acrescenta ainda que a implantação de tais políticas tem como meta o direito do grupo negro de se reconhecer na cultura nacional, expressar suas visões de mundo e manifestar com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.

Podemos dizer que há espaço para que a cosmovisão africana preencha as análises históricas e até sociológicas de nossos acontecimentos históricos, valorizando nossa diversidade e distinguindo-nos positivamente (e não mais hierarquicamente) dos demais grupos que compõe a população brasileira. A partir daí, como bem relata este documento, abre-se espaço para novas perspectivas de aprendizagem: diferentes raciocínios, lógicas, gestos, posturas, discursos. Aqui a mitologia afro-brasileira, por exemplo, perde o lugar de folclorização a que foi relegada no passado e passa a ser valorizada como mais uma forma de se compreender os acontecimentos da vida humana. Nessa perspectiva as manifestações de candomblé são também reconhecidas como expressões do sagrado, tal qual as religiões cristãs. Abre-se assim espaço para os diversos sentidos de africanidades!

Ao abordar os princípios que devem conduzir às ações educativas de combate ao racismo e as discriminações o documento destaca

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e a difundí-lo. (PARECER CNE/CP 03/004, p.242)

É possível ainda encontrar mais referências à exploração dos sentidos de africanidades e, conseqüentemente ao desenvolvimento de uma educação para relações étnico-raciais éticas. As determinações específicas sobre núcleos temáticos e conteúdos a serem ensinados a partir do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana são vastas.

Há também orientações para que os currículos busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem os formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz de cultura africana. A proposta destaca ainda temas relativos ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica, a história da ancestralidade e religiosidade africana, o jeito próprio de ser e pensar manifestado tanto no dia a dia quanto em celebrações como congadas e maracatus, dentre outras.

Todas essas são indicações de como as proposições que orientam a implantação do art.26-A e 79-B da LDB estão longe de serem letras mortas de lei, são antes as próprias luzes de uma fotografia retratada pela lei.

Militantes e pesquisadores de EREER também têm contribuído muito com essa proposta e elaborado uma série de materiais que precisam ser levados e discutidos no interior das escolas, são propostas como a Pedagogia do Conflito, a Pedagogia da Diferença, o Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro, a Filosofia afrodescendente<sup>45</sup>, dentre outros. Evidencia-se assim, mais uma vez, a necessidade de parcerias entre as escolas e os movimentos sociais, universidades e instituições de pesquisas com enfoque racial.

## Primeiras impressões

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos, se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

[...]

NETO, João C.de M. Tecendo a manhã, 1965.

A poesia de João Cabral parece dialogar com os movimentos sociais ao mesmo tempo em que aborda, ainda que sem intenção, elementos da educação de tradição africana.

---

<sup>45</sup> Sobre essas propostas pesquisar os seguintes autores: Rosa Margarida de Carvalho Rocha, Boaventura de Souza Santos, Rosana Batista Monteiro, Luis Fernandes de Oliveira, Mônica Regina Ferreira Lins e Eduardo D. Oliveira.

Para o princípio da coletividade presente nesta educação, o indivíduo reconhece sua singularidade a partir de seu pertencimento social, a partir da sua família étnica, definida por laços estabelecidos para além das relações consanguíneas, como é o caso das famílias de santo, por exemplo.

Os gritos de galo, na metáfora de João Cabral, são como os fios condutores da memória de um povo, são como rugidos de leões. Há aqui um outro elemento constituinte da educação de tradição africana: a tradição oral. Veículo importantíssimo de comunicação e transmissão de valores, de princípios, condutas, histórias, enfim, uma tradição que une passado, presente e futuro em sua forma de expressão.

O povo negro atravessou séculos lutando e acreditando que, também através da educação seremos capazes de promover uma sociedade em que nossos filhos se reconheçam como negros, se orgulhem das superações e das vitórias do passado que herdaram e que, a seu modo, sejam capazes de não admitir a violência que hierarquiza as diferenças sociais porque, como nos ensinou Mandela, serão ensinados a amar. E também a gritar, como fizeram e fazem os movimentos sociais e como poetizou João Cabral.

Foram comunidades negras que juntas, organizadas e sempre gritando (como mostram as histórias que resgatamos neste capítulo) foram, ainda que aos poucos, tecendo novas manhãs para nossa história negra.

Sob este aspecto, as legislações educacionais que aqui tratamos representaram um exemplo de concretização de grandes lutas encabeçadas pelos movimentos negros. Um deslocamento rumo à justiça que buscamos estabelecer em nossa sociedade presente para que num futuro não muito distante tenhamos, de fato, condições equitativas para bem gozar nossas vidas.

Justiça essa, quem sabe, esculpida pelo *Oxé* de *Xangô*. Àqueles que profetizam a fé contida nas mitologias africanas, é chegada a hora de realizar suas oferendas. Que se prepare o carneiro, o quiabo e como na poesia desta história, um bom galo, que são as comidas preferidas deste orixá. Afinal, há ainda muita luta nesta nossa história. Dentre outras coisas, a ação dos movimentos negros agora parece ser a de pressionar os órgãos responsáveis a efetivamente implantar e sustentar políticas públicas capazes de realizar as conquistas das últimas décadas. Então, que se cruzem os fios de sol dos gritos de galo para que novas manhãs tecam-se nessa nossa história negra, e brasileira.

## 2. ENEGRECENDO A EDUCAÇÃO E VIVENDO AFRICANIDADES

Que bloco é esse  
Eu quero saber  
É o mundo negro  
Que viemos mostrar para você  
**Que bloco é esse** – Ilê Ayê, 1974

No primeiro capítulo dessa dissertação procuramos revelar valores da cosmovisão africana e diferentes sentidos de africanidades presentes em algumas experiências educativas desenvolvidas por movimentos negros ao longo do século XX.

Aqui optamos por contar a história de quatro propostas políticas de intervenção na educação desenvolvidas em diferentes momentos de atuação dos movimentos negros brasileiros. “É o mundo negro, que viemos mostrar pra você”, como feroz e lindamente bradou Ilê Ayê pelas ruas da cidade de Salvador no carnaval de 1974.

Inspiramos-nos nas mitologias afro-brasileiras. Na educação de tradição africana contar histórias é uma ação fundamental para dar sentido a fatos e acontecimentos, para interligar e complementar histórias de vida (MACHADO, 2006). Além disso, contar histórias afrodescendentes representa, dentre outras coisas, uma forma de resistência e uma ligação com nossa ancestralidade que, segundo Oliveira (s/d) é elemento fundamental da cosmovisão africana. Quanto a isso este mesmo autor nos ensina que

Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retro-alimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo. (OLIVEIRA, s/d)

Essas histórias tradicionais nos acompanham desde as terras africanas, entretanto, sabemos que foram reconfiguradas no Brasil a partir de todo contexto que permeou a presença africana nestas terras. Isso significa dizer que essas histórias foram ressignificadas pela diáspora negra<sup>46</sup>. Já dizia Machado (2006) “Sem a tradição não haveria

---

<sup>46</sup> Conforme conceituação expressa no capítulo “*Para começo de conversa*”, referenciada em Hall (2003).

identidade. É a tradição que conta a história do pensamento africano, expondo a história da ancestralidade negra na sua integralidade.”.

*Ifá*, o orixá Adivinho não jogou os búzios de nossa história, entretanto, em nossa análise permitimo-nos associar e escolher alguns arquétipos e histórias de orixás para representar os acontecimentos que aqui apresentamos. É para resistir e recuperar a tradição de nossa ancestralidade que trazemos à vida deste capítulo o orixá *Ogum*.

De acordo com a mitologia africana, *Ogum* é irmão do orixá *Oxóssi* e filho de *Iemanjá* com o rei Oduduá, fundador da cidade de Ifé. Apesar de viver os privilégios de um príncipe, *Ogum* era uma figura bastante inquieta e gostava muito de representar seu pai nas lutas pela conquista de novos territórios. Diz a história que *Ogum* tinha por *Oxóssi* afeição muito especial, defendendo-o várias vezes de seus inimigos e ensinando-o abrir seus próprios caminhos na mata, onde reina.

*Ogum* teve muitas mulheres, a principal delas é a orixá *Iansã*, guerreira como ele. Entretanto *Xangô*, que é seu irmão por parte de mãe, roubou-lhe *Iansã* e depois disso *Ogum* passou a viver sozinho, para a guerra e a metalurgia.

Segundo Prandi (2004) *Ogum* é orixá que detém o poder de abrir os caminhos, facilitando as viagens e os progressos na vida. Ele foi o primeiro ferreiro da humanidade, não é a toa que seu símbolo é uma faca, o *obé*. Com seus instrumentos abriu os primeiros caminhos para o resto do mundo, fez sacrifícios de animais, arou e plantou terras, cortou peles de animais, construiu abrigos e assim foi conquistando territórios. Continuou lutando e inventando para sempre porque sempre preferiu o desafio ao poder e, portanto, nunca quis ser rei.

Ao nosso olhar, as experiências pedagógicas que aqui recontamos representam o arquétipo de *Ogum* de luta, conquista e ocupação de novos territórios. Elas apresentam-se como caminhos que escolhemos para conhecer a luta por uma educação a partir de uma perspectiva que inclui nossa gente negra: sujeitos, histórias, sentidos de vida. São propostas questionadoras de paradigmas instituídos, intencionadas a desconstruir distorções, omissões e tiveram como desafio criar projetos político-pedagógicos que também considerassem outra perspectiva de educação, baseada em valores e princípios advindos da história de vida da população negra brasileira e africana.

Vejamos os caminhos percorridos.

A partir da década de 40 do século passado, principalmente com os encontros e convenções promovidos pelo TEN, o movimento negro passou a perceber a educação como

um direito social e começou a movimentar-se para pressionar o poder público a responder pelas condições em que esse direito não era gozado de maneira igual. Mesmo assim, o MN continuou a gestar sua própria educação garantindo escolarização e promovendo reflexões políticas sobre a condição do sujeito negro na sociedade brasileira.

Nas décadas de 1960 e 1970 a efervescência de acontecimentos políticos internacionais de ordem racial (como a independência de alguns países africanos e a luta pelos direitos civis norte americanos), o surgimento do MNU em 1978 e a difusão de ideias de educação que promoviam uma teoria mais crítica às estruturas dominantes que imperavam na escola<sup>47</sup> além de correntes teóricas que pensavam a educação na perspectiva do multiculturalismo, por exemplo, ampliaram o debate sobre o universo étnico-racial e influenciaram muito as novas ações dos movimentos negros no campo educacional.

Dessa forma, as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo MN parecem ter compreendido que até aquele momento a escola agia como simples reprodutora da ordem social dominante e, dessa forma, propagava os valores euro-ocidentais como os únicos verdadeiros, distorcendo e até silenciando as demais culturas. Entretanto, a intenção de criar mecanismos que pudessem interferir nesta lógica demonstrou que a educação escolar também poderia ser espaço de resistência e de construção de novos valores que tem o potencial de combater o racismo.

Neste contexto, as ideias sobre o processo educacional assumiram dois aspectos: primeiro, um caráter de denúncia ao racismo brasileiro; segundo, um conjunto de proposições pedagógicas intencionadas a atuar no campo de educação.

Esses processos educacionais foram então sistematizados como Pedagogias. Sistematizar as concepções político-filosóficas e as propostas pedagógicas dos movimentos negros implicou em socializar o conhecimento crítico que estes movimentos construíram em suas vivências sobre ser negro na sociedade brasileira. E mais, denotaram a organicidade de ações de diferentes grupos, que, mesmo partindo de concepções distintas, estavam longe de posturas e atitudes dispersas. (SILVA, 1997)

Vamos assim adentrar a uma parte do universo da Pedagogia Interétnica, da Pedagogia Multirracial e da Pedagogia Multirracial e Popular. Após pesquisa exploratória sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos Movimentos Negros no Brasil, chegamos às pesquisas desenvolvidas pelo militante acadêmico Ivan Costa Lima. Tanto em seu mestrado quanto em seu doutorado em educação, Lima (2004; 2009) ateve-se à pesquisa

---

<sup>47</sup> Destaca-se aqui o educador Paulo Freire e sua “Pedagogia do Oprimido” e Pierre Bourdieu com sua crítica à escola como aparelho reprodutor da ordem social.

sócio-histórica das Pedagogias desenvolvidas pelos Movimentos Negros de Salvador, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Suas pesquisas descrevem e analisam respectivamente a Pedagogia Interétnica, em sua dissertação de mestrado, a Pedagogia Multirracial e a Pedagogia Multirracial e Popular, em sua tese de doutorado.

A outra experiência relatada refere-se ao Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó também desenvolvido na cidade de Salvador, mas em época distinta da Pedagogia Interétnica. Para esta apresentação utilizaremos a fundamentação da própria autora do projeto, a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanda Machado, que explicitou a proposta em diversos textos de divulgação científica bem como em sua tese de doutorado em educação (2006).

A descrição cronológica dessas pedagogias nos revela como uma experiência foi servindo de apoio e referência para criação da outra e criando um diálogo inter-regional no território brasileiro, mesmo em décadas distintas. Além disso, como no arquétipo de Ogum, esse histórico de pedagogias enegrecidas dos movimentos negros, revelou como cada Pedagogia foi abrindo caminho para a ocupação de novos espaços e novos modos de existir na educação e no mundo.

## 2.1 Pedagogia Interétnica (PI)

Vamos adentrar aqui, ainda que brevemente no cenário da década de 1970 época em que se estruturam as bases sócio-políticas que propiciaram a sistematização da primeira das pedagogias registradas pelo Movimento Negro Brasileiro, a Pedagogia Interétnica.

Na cidade de Salvador esta década foi recheada por organizações negras que pautavam suas atuações em torno da ação cultural e política do povo negro, dessa forma temos o surgimento do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB) em 1974, a Sociedade Malê Cultura e Arte Negra em 1975, o grupo de teatro Palmares Inaron (s/d), alguns Blocos Afros, dentre eles o Ilê Ayê, também em 1974, além de extensões do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) em 1978. Todas elas, de maneira geral, intercalavam as dimensões políticas e culturais em suas bandeiras de luta.

É prudente destacar os militantes envolvidos na trajetória do MN baiano que aqui nos referiremos. Para isso, emprestamos do próprio Lima (2004) o texto em que nos oferece a apresentação deles.

Para captar esta trajetória do MN baiano, busquei, como fontes privilegiadas, dialogar com os depoimentos concedidos pelos entrevistados, a saber: Ana Célia da Silva, professora, fundadora e ex-integrante do MNU, Jônatas C. da Silva, educador e ex-militante do MNU, Lino de Almeida, sociólogo, fundador e ex-integrante do Núcleo Cultural Afro Brasileiro (NCAB), e Manoel de Almeida Cruz, sociólogo e fundador do NCAB (...) (LIMA, 2004, p. 60-61).

O NCAB era o espaço frequentado por estes militantes e foi criado para se repensar, isto é, estudar, pesquisar e difundir cientificamente questões políticas referentes à cultura afro-brasileira por um viés diferente da concepção difundida pela academia baiana da época, a qual pensava esta cultura como uma simples manifestação folclórica “para turista ver”. A singularidade deste grupo estava em que, pela primeira vez, os negros eram os sujeitos reflexivos e não apenas mero objeto da reflexão.

Foi dos debates e seminários promovidos pelo NCAB em parceria com a academia baiana<sup>48</sup>, que encontramos a intenção inicial da Pedagogia Interétnica: combater o racismo na Bahia, por meio do diálogo estabelecido entre relações- raciais e educação.

---

<sup>48</sup> Esses encontros promoviam as interações entre militantes e intelectuais e enfocavam diversas áreas dos conhecimentos das Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia.

A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunicação, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos (CRUZ, 1989, p.51 in LIMA, 2004, p.109-110).

Inicialmente pensada em *Educação Interétnica* a proposta foi conscientemente intitulada de Pedagogia porque foi sistematizada a partir de métodos e técnicas que dessem conta de efetivar o que aquele movimento negro pensava a respeito da história e cultura dos afro-brasileiros para as práticas educativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino (LIMA, 2004).

Neste ponto é fundamental determinar a conotação do conceito *Interétnica* atribuído a esta Pedagogia. A abordagem política desta proposta tem foco nas questões que envolvem os grupos oprimidos da sociedade brasileira e no estudo do etnocentrismo e do racismo<sup>49</sup> buscando, justamente, estabelecer um diálogo horizontal entre essas diferentes etnias por meio do processo educativo. Outro ponto a se destacar aqui é o emprego do termo *etnia*, utilizado como uma categoria capaz de se sobrepor às interpretações dos conceitos de raça, porque, em seu emprego, intenta excluir o caráter biologizante aplicado ao conceito racial ligando-se mais a conceituação de cultura pertencente a um grupo.

Em sua pesquisa sobre a Pedagogia Interétnica, Lima (2004) entende que o emprego do termo *Interétnica* apresenta-se como uma construção eminentemente sociológica, que encontrou no conceito de etnicidade (porque melhor operaria os conceitos de raça e cultura, utilizando-se de bases sociológicas e antropológicas) um diálogo possível com os segmentos acadêmicos, além de um caminho para um enfrentamento, ainda que de forma “suave”, à cultura branco-eurocêntrica já que a sociedade baiana da época não reconhecia o racismo como elemento presente nas relações raciais brasileiras. Todo esse panorama contribuiu para solidificar um dos grandes objetivos que configuravam o movimento negro nestas décadas, qual seja a reafirmação da identidade negra, aqui estabelecida por meio da discussão que gerava em torno do conceito de etnicidade.

Segundo Lino de Almeida, ex-integrante do NCAB, a grande base das ações deste grupo foram as pesquisas científicas como as sistematizadas por Cruz em seu livro

---

<sup>49</sup> Para a Pedagogia Interétnica o conceito de *etnocentrismo* abordado está vinculado ao seu emprego nos currículos escolares, portanto, a atuação da PI é de reavaliar esse destaque da cultura branco-eurocêntrica presente nos currículos da época. Outro conceito bastante difundido é o de *racismo* caracterizado como elemento estrutural das desigualdades existentes entre negros e brancos.

publicado em 1989 e os debates acadêmicos ocorridos nos primeiros anos de existência do NCAB entre pesquisadores militantes e membros da academia baiana. Convém afirmar aqui que, em análise concedida a Lima (2004), Manoel de Almeida Cruz, sistematizador da PI, enumera alguns teóricos cujos estudos serviram de fundamentação à teoria interétnica: Paulo Freire e sua concepção crítica de educação, Allport e seu conceito de Psicologia Social, Franz Fanon e suas análises sobre as relações raciais entre negros e brancos, dentre outros.

A educação interétnica é fruto desse contexto. Nesta concepção educacional a escola, dentre outros fatores, era entendida como espaço de transmissão de preconceitos e estereótipos raciais. Por outro lado, acreditava-se que o processo educacional era uma ferramenta fundamental de combate ao racismo postulado. Contudo é na própria sistematização da PI que se observa a ausência de discussões de conceitos como escola, avaliação, currículo, enfim, conceitos mais ligados à área da Pedagogia, como afirma o próprio Lima (2004). Mesmo assim foram estas ideias que fundamentaram a criação e construção de uma proposta pedagógica pensada para interferir no espaço educacional.

Outro ponto a se destacar nesta concepção educacional é o conceito de espaço de cultura, um dos referenciais da PI expresso em sua sistematização na parte em que aborda o Departamento de Artes (BACELAR, 2003)<sup>50</sup>. Podemos criar aqui um diálogo entre a educação de africanidades e o conceito de espaço de cultura que tinha como objetivo difundir o negro como portador de uma cultura própria de raízes africanas. A arte é elemento constituidor da cultura africana, da educação de tradição africana. O conceito de espaço de cultura abre espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que revelem ao mundo ocidental esse entendimento da arte para cultura africana e mais do que isso, tragam à tona aspectos destas africanidades presentes em nosso cotidiano, tornando vivo o ensino dessa cultura.

Para realizar essa intervenção os militantes do NCAB se encarregaram de elaborar um currículo baseado nos valores culturais dos grupos étnicos dominados e assentados, sobretudo, na questão da educação do negro e do índio. A intenção era que este currículo fosse aplicado em curto prazo no nível que hoje se chama educação infantil e, em longo prazo no que hoje corresponde ao ensino fundamental e médio (LIMA, 2004).

Concomitantemente a toda essa fundamentação da proposta do NCAB, algumas organizações negras em Salvador também preocupadas com a questão racial e a educação, encaminharam ao Conselho Estadual de Educação uma documentação solicitando

---

<sup>50</sup> BACELAR, Jefferson. *Mario Gusmão: um príncipe negro na terra dos dragões da maldade*. 2003. (Tese de Doutorado, Pós-Graduação Ciências Sociais). Salvador, UFBA. In: LIMA, 2004.

ao Estado da Bahia a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo do sistema de ensino do 1º grau, aprovada pela Secretaria de Educação da Bahia em 1985. Para Lima (2004) a introdução dessa disciplina nas políticas públicas parecia ser um caminho mais promissor do que a proposta educacional a que se propunha a PI. Sobre isso afirma

(...) a PI não foi absorvida como uma proposta programática para o conjunto do Movimento Negro em Salvador. Uma possível resposta pode estar exatamente na busca deste viés acadêmico, ou seja, a partir do trabalho científico se legitimar e assim questionar o status quo, por outro lado, há a falta de entendimento do próprio MN, da abrangência desta proposta e sua consequência para sociedade de Salvador. (LIMA, 2004, p.108)

O currículo foi baseado numa metodologia empírica que pretendia mensurar os aspectos sociais (psicológico, histórico, sociológico, axiológico e antropológico) a que estava submetido o racismo em nossa sociedade. A partir desses dados foram estabelecidos confrontos entre ideias preconcebidas e crenças tradicionais que se tivesse contra este ou aquele grupo étnico, possibilitando, desta forma, um relacionamento dialógico e compreensivo entre os grupos étnicos diferenciados.

No plano concreto a PI se propunha a reconceituar os usos e sentidos sobre as ideias de raça, preconceito, discriminação, etnia e cultura, elaborando conteúdos para a didática do negro, do índio e da alfabetização de adultos e utilizando-se, para isso, de diversas linguagens (escola, teatro, imprensa, rádio, história em quadrinhos, pôster, cine, TV, vídeo, palestras) e área de ensino (História, Estudos Sociais, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura, Religião, OSPB, Biologia, Química, Física, Educação Artística e Língua Estrangeira) capazes de discutir o significado da discriminação racial. No que se refere a alfabetização de adultos recomendava a adoção de conteúdos relacionados à situação existencial e concreta e aos valores culturais dos grupos étnicos dominados. Para isso aplicava o método da palavra geradora. (LIMA, 2004)

De acordo com Lima (2004), a sistematização da PI tem início em 1989, a partir da obra do pesquisador Almeida Cruz *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e racismo: uma proposta de intervenção científica para eliminá-los*. A 1ª experiência de implantação da proposta sistematizada ocorre em 1993, por meio da ONG Grupo Cultural Olodum<sup>51</sup> que se apoiou na Pedagogia Interétnica para transformar sua

---

<sup>51</sup> O Grupo Cultural Olodum foi fundado em abril de 1979 com características similares a outros blocos existentes, como o Ilê Ayê. Desenvolvia atividades artísticas e culturais como oficinas e cursos como os de dança afro, percussão, postura e voz, palestras sobre História da África e análise da cultura afro-brasileira e seminários respaldados por assuntos referentes à cultura negra baseados em pesquisas históricas e antropológicas

experiência educativa em uma proposta de educação formal – a Escola Criativa do Olodum (ECO), que pretendia oferecer ensino escolar e profissionalizante.

O grande desafio da PI era não perder a característica de escola musical que era o ponto forte do projeto do Grupo Cultural Olodum e que neste contexto ligava-o diretamente à um dos elementos constituidores da ancestralidade africana. Dentre os elementos constituidores da educação de tradição africana, arte e especialmente música (seus ritmos, sons e acordes percussivos) são fundamentais para compreensão do sentido de se existir em comunidades africanas. A arte e a música estabelecem elo de comunicação entre os sujeitos das comunidades e até entre eles e o sagrado. O desafio, portanto, é manter vivo este patrimônio afrodescendente.

A proposta desenvolvida pelo Grupo Cultural Olodum já era um campo fértil para a implantação da proposta da PI pelas várias ações de valorização da cultura negra que promovia e porque respirava africanidades em seu cotidiano. Mesmo assim a PI estabeleceu como meta o trabalho voltado para a formação de educadores para atuar na ECO e teve como preocupação além de formação específica, a procura por profissionais que tivessem sensibilidade em trabalhar temas relacionados à questão racial. Investiu também na formação de professores da rede pública de Salvador (a partir do convênio estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação) para se apropriarem dessa nova proposta pedagógica. Para tanto, elencaram a “Pedagogia de Projetos”<sup>52</sup> como metodologia capaz de concretizar essa concepção de educação e ensino.

Na estrutura mantiveram as oficinas de caráter cultural e se incorporaram os cursos de alfabetização buscando contribuir com novos parâmetros para o ensino e a aprendizagem escolar, pois o grande desafio era estabelecer um debate entre o currículo tradicional, caracterizado por um padrão cultural centrado numa perspectiva branco-eurocêntrica e uma proposta pedagógica na qual este mundo negro era central,

Mesmo após todo esse empenho, exatamente quatro anos depois, a ECO chegou ao seu fim, por não conseguir apoio do Poder Público nem para sua regularização nem para sua manutenção. No entanto, é importante afirmar que o processo de formação destes

---

sobre os negros e a cultura afro-brasileira bem como o patrimônio cultural dos moradores do Maciel e Pelourinho, localidade onde estava situada a ONG. Até 1994 a linha de atuação da Escola Cultural Olodum era na elaboração de oficinas e cursos, cujo eixo central seria a oficina percussiva. Este conjunto era composto pelas seguintes oficinas: percussão, dança, dicção e postura de voz, confecção de brinquedos, teatro, teatro de bonecos, iniciação a teoria musical, além dos cursos de inglês, história e geografia. É a partir daí que entra a parceria da ECO com a Pedagogia Interétnica.

<sup>52</sup> Saliento aqui que não encontramos, nas pesquisas feitas, referências teóricas por eles indicadas que apresentassem o que conceitualmente a PI entendia por “pedagogia de projetos”.

educadores/as foi uma ferramenta fundamental para um debate mais consistente sobre as relações raciais e para a concretização de uma prática pedagógica preconizada pela PI (LIMA, 2004). Além disso, esta experiência representou uma valiosa vivência da cultura negra, de maneira pioneira e singular na educação escolar deste país. E mais,

O que podemos observar até este momento é a dimensão pretendida pelos dirigentes e pela equipe pedagógica da ECO, que a partir de uma proposta diferenciada baseada na PI pudessem construir uma nova prática pedagógica, uma nova concepção de escola e de um currículo escolar que pudesse dar conta de uma realidade local, no caso de Salvador, tendo como referência uma organização cultural própria e alicerçada na cultura negra, que serviria como parâmetro para problematizar os conteúdos e as contradições de uma escola formal, que até então tinha e tem dificuldades de incorporar esta nova dimensão. (LIMA, 2004, p.135)

Paralelamente à ECO, em 1994 a escola soteropolitana Municipal Alexandrina dos Santos Pita, com apoio do Poder Público Municipal, conseguiu também implementar a proposta da PI. Vários fatores apontam para escolha desta escola, dentre eles a proximidade entre a diretora e o militante Manoel de Almeida Cruz por meio do MN baiano e a localização da escola num bairro periférico da cidade, com uma grande concentração de população negra, segundo a diretora Raimunda Rodrigues Pedro, numa região que antes abrigara o Quilombo Kangurubu.

Esta segunda implantação da PI percorreu processo semelhante ao anterior: apresentação da proposta aos educadores (cursos e seminários sobre a temática, a noção de racismo, cultura, a noção de etnia, a noção de raça, os efeitos negativos da discriminação, as leis proibitivas da discriminação, etc.) e, posteriormente, escolha pelos professores de temas e trabalhos ligados à questão racial em cada disciplina de ensino que fosse próxima ao universo cultural dos alunos. De acordo com uma das entrevistadas,

Então tudo isso foi estudado pelos meninos, e feito trabalhos, o Português também para escrever sobre o negro, buscar poesias, músicas que tinham racismo, as que não tinham e também os autores negros de Portugal, daqui do Brasil... Até Inglês, a professora estava aqui, ela não ta mais não, mas ela procurou as músicas em inglês que falassem, porque nos Estados Unidos tem muito, as músicas em inglês falando que negro é igual ao branco, que o branco não é superior, tudo isso procurou para dar (Raimunda in LIMA, 2004, p.141).

Segundo Lima (2004) a falta de materiais didáticos para elaboração das propostas pedagógicas comprometeu um pouco a qualidade do trabalho a ser pesquisado e desenvolvido pelo grupo de professores daquela escola municipal. Além disso, a meu ver o desenvolvimento das propostas ficou muito mais focado no conteúdo do que nas estratégias e

metodologias. Sobre isso duas considerações são importantes: a primeira é que estes aspectos pedagógicos não estavam bem discutidos e fundamentados em termos de proposta pedagógica da PI. A segunda é que, em se tratando de uma primeira proposta que questionava o paradigma étnico-racial de ensino o intuito era começar do zero, portanto, os conteúdos foram o caminho encontrado. A atual proposta de ERER, já conhecedora deste histórico sabe que a forma como se conduz o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas é fundamental para promover a vida dos sentidos de africanidades.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre **processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas**, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (PARECER CNE/CP 03/004; grifos nossos)

Mesmo assim, ao final do projeto que teve duração de um ano, uma grande exposição foi feita por todo grupo escolar para apresentar os projetos desenvolvidos, nela estiveram presentes também a comunidade escolar e representantes do Poder Público Municipal.

Este mesmo autor afirma ainda que parece ter havido uma identificação grande dos alunos com os temas levantados e isso se refletia nas famílias.

Ao mesmo tempo, este trabalho com a temática racial no espaço da escola acabou se refletindo no ambiente familiar, que pela ausência de um debate sobre a história e cultura negra acabava reproduzindo muito dos mitos construídos socialmente que rejeitam e marginalizam o negro (...) (LIMA, 2004, p. 141)

Após o ano de 94, a discussão sobre as relações raciais não teve continuidade na escola. Segundo a diretora Raimunda, isso se deu porque o governo federal decidiu que as escolas deveriam orientar-se a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Para o pesquisador Manoel de Almeida, sistematizador da proposta da PI, o que aconteceu foi que a mudança da administração pública não deu continuidade à proposta. O interessante, a meu ver, é notar que nenhuma das duas justificativas apresenta uma avaliação dos atores envolvidos no projeto e a intencionalidade deles em dar continuidade à proposta.

Para Lima (2004), as ações referentes à implantação da PI se encerram aí porque o NCAB não teve força política para a manutenção desta proposta de maneira mais ampla, tanto pelas contradições internas inerentes a este movimento, quanto pela introdução de uma nova orientação educacional além, é claro, da já citada dificuldade da comunidade da

época em reconhecer a questão racial como um problema existente no seio das relações raciais baiana (e brasileira).

Reforça-nos ainda, este mesmo autor, que a PI trouxe concretamente a questão da interdisciplinaridade para o espaço escolar. Em âmbito de escola pública, ineditamente a PI contribuiu para construção de um currículo baseado nos valores de grupos oprimidos, redimensionando o debate das questões raciais no campo das relações sociais e, sobretudo, da educação.

As experiências desenvolvidas pela Pedagogia Interétnica, em sendo pioneiras, representaram um primeiro caminho de aproximação da temática étnico-racial com a educação regular. Neste sentido, podemos realizar algumas observações.

Primeiro, é importante lembrar que a sistematização da PI (1989) aconteceu antes de sua aplicação, o que traz uma série de lacunas quanto ao seu registro, pois a vivência, a experiência é processo da condição de aprendizagem, já salientava o ensino de tradição africana.

Em segundo lugar, a experiência da ECO parece ter representado uma tentativa de ocidentalização de uma proposta já africanizada em termos de ensino-aprendizagem e que parece não ter tido continuidade por conta de sua regularização legal. Já a experiência desenvolvida na escola municipal aparentou justamente o contrário, uma tentativa de africanizar uma escola, um currículo eurocêntrico que não logrou experiências futuras que a nosso ver se transformaram em apenas uma pedagogia de projeto. Isto é, uma proposta não incorpora o sentido político-social, não consegue tornar-se parte do Projeto Político-Pedagógico da escola e ganha apenas um caráter pontual. A considerar a importância da temática desenvolvida esta é uma situação que precisa ser revista, repensada.

Nosso objetivo aqui não é o de encontrar respostas e, por isso, deixamos uma indagação: sem prejudicar as propostas africanizadas, já oprimidas pelo processo de educação vigente, qual será o caminho que leva ao justo diálogo entre propostas africanizadas de educação e a educação regular?

## 2.2. Pedagogia Multirracial (PM)

Esta pedagogia desenvolveu-se no Rio de Janeiro no ano de 1987 e tem em Maria José Lopes da Silva a precursora da proposta. Na descrição desse cenário, considerando tratar-se uma década posterior às primeiras manifestações da PI, destacamos três aspectos centrais: o alcance nacional da luta negra a partir do MNU, o fortalecimento das entidades negras locais a partir da democratização da luta negra que se subdividiu em diferentes áreas de atuação: educação, saúde, religião, dentre outras e a mudança na estrutura social e política do país que agora, livre do governo ditatorial, movimentava-se na elaboração de uma nova Constituição.

Segundo Maria José (*apud* Lima, 2009), a militância negra desta época concebia a educação como espaço significativo de luta e reivindicava que a história e cultura da população negra fosse valorizada porque se percebia a exclusão do negro tanto no sistema escolar básico quanto na academia (Lima, 2004). A intenção do movimento liderado por Maria José era, nessa perspectiva, de romper com o silêncio da teoria acadêmica, buscando, para isso, uma reposta em termos de práticas de ensino que evidenciassem o pertencimento racial como dado fundamental na análise do debate sobre o fracasso escolar, entendido desde a reprovação do aluno até a exclusão dele em sala de aula.

Nesse sentido, toda a ação de combate ao racismo seria organizada em termos de uma proposta pedagógica pensada para incidir diretamente na educação regular pública, do ponto de vista dos conteúdos, das metodologias e até da avaliação escolar, tornando-as menos discriminatórias. Assim o fizeram porque acreditam que a escola é um dos espaços onde a história e a cultura da população negra pode e deve ser trabalhada (LIMA, 2009).

O embasamento teórico da PM estava centrado em três grandes ideias. A primeira delas diz respeito ao Multiculturalismo, muito em voga na década de 80. No entanto, M<sup>a</sup> José tecia críticas à concepção multicultural clássica que se focava apenas no aspecto cultural. Para ela o enfoque deveria englobar as questões políticas, além das culturais. Por isso, é apoiada na concepção de multiculturalismo crítico (McLaren) que ela propõe uma pedagogia transdisciplinar anti-racista focada na desconstrução do mito da democracia racial e na superação das desigualdades raciais. Nesse intuito, superar a questão cultural representava reconhecer a escola e seus processos educacionais como *locus* de combate ao mito. A grande contribuição de M<sup>a</sup> José foi ampliar e politizar o conceito de “multiculturalismo” propondo em seu lugar o uso do termo “multirracial”. E como *Ogum* foi abrindo caminhos!

O segundo enfoque teórico da PM, era a proposta freireana de Educação Popular, desenvolvida em Guiné-Bissau, na África e o compromisso de expor o processo de dominação cultural e olhar o saber popular como fundamental na reorientação do espaço escolar. Ainda assim, M<sup>a</sup> José compreendia que as referências de McLaren e Paulo Freire eram ainda insuficientes para as demandas do MN. É aí que aparece a terceira grande influência teórica: Molefi Asante, fundador da teoria afro-centrista<sup>53</sup>.

Esta teoria dá espaço para a principal singularidade que diferenciava a Pedagogia Multirracial da Pedagogia Interétnica. Em suas análises, Lima (2009) nos aponta que a discussão sobre o afrocentrismo era algo ainda inédito no campo de reflexões da educação para o movimento negro daquela época. Segundo M<sup>a</sup> José a questão não era ser interétnica, mas multirracial com enfoque afro-centrado.

Dessa forma, esta proposta se apresentou mais radical em termos de enfrentamento étnico por um lado, pois evidenciou a centralidade da cultura africana e de seus descendentes, conferindo outras explicações para a organização da história e formação da cultura brasileira. Por outro, assim como a PI, a proposta multirracial definiu como princípio fundante o combate ao racismo e também creditou ao viés educativo o campo para a formação de uma nova consciência racial, através da elaboração de uma proposta pedagógica direcionada aos sistemas de ensino, questionando o seu centramento com base na cultura de matriz eurocêntrica. (Lima, 2009). Neste sentido a proposta multirracial em muito se associa aos princípios que regem o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, expresso em determinações do legais.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de **ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira**. Nesta perspectiva, cabe às escolas **incluir no contexto dos estudos e atividades**, que proporciona diariamente, também **as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia**. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem **mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas**. (PARECER CNE/CP 03/004; grifos nossos)

---

<sup>53</sup> A afrocentricidade é uma proposta epistemológica que se ocupa dos africanos enquanto sujeitos e agentes de fenômenos, por conseguinte, atuando sobre sua própria imagem cultural. Acredita que os africanos devem ser colocados em um lugar central, como atores essenciais da trama humana. (NOGUEIRA & MARQUES, 2013 *in* BERINO, A. 2013)

O grande foco da Pedagogia Interétnica, que em décadas seguintes aparecerá expresso em documentos legais referentes à Lei 10.639/03, era garantir o acesso e permanência da população negra à educação regular; reformular os conteúdos de ensino e provocar o debate étnico-racial nos vários espaços de formação e de produção de conhecimento<sup>54</sup> elaborando subsídios que possibilitassem o trabalho pedagógico nos sistemas de ensino.

No campo curricular M<sup>a</sup> José procurou por especialistas que pudessem trabalhar o patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos excluídos numa perspectiva afrocentrada transdisciplinar e em diferentes campos educacionais do conhecimento, a saber: área de alfabetização, cursos de Formação de Professores, ensino Supletivo, na área de História e num campo chamado de Integração Social.

A partir de 1989, apenas parte desta estrutura teórica e política tornou-se conhecida por meio de publicações de artigos em diversos periódicos científicos sobre os Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial. As publicações<sup>55</sup> destinadas às áreas específicas evidenciam os princípios norteadores de cada área, mas pouco especificam os conteúdos a serem desenvolvidos, como se pode notar nas orientações destinadas a formação de professores.

Realização de treinamentos, cursos e conferências, encontros, seminários, palestras e outros que transmitam para os professores uma visão geral e atualizada dos povos e países africanos e uma compreensão global da dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura nacional (...) (SILVA, 2002, p. 35 *apud* LIMA, 2009, p.170-171).

A Pedagogia Multirracial não chegou a desenvolver experiências educativas apoiadas em sua proposta, nem alcançou o patamar das políticas públicas atuantes nos processos escolares das escolas cariocas. Segundo Lima (2009) houve a ausência de uma organização do movimento negro como proponente efetivo desta pedagogia, capaz de torná-la uma bandeira do movimento negro local, além disso, sua sistematização não foi publicada integralmente, o que imprimiu certa dificuldade à apropriação de suas propostas.

Contudo vale afirmar que as proposições da Pedagogia Multirracial serviram e servem de referência teórico-prática para outras propostas de Movimentos negros, como é o

<sup>54</sup> Aqui cabe ressaltar que havia a intenção de superar o debate acadêmico que se colocava num patamar teórico muito distante do cotidiano escolar no que se refere às questões raciais.

<sup>55</sup> Dessas publicações destacamos: caderno número 1, da série Pensamento Negro em Educação, do Núcleo de Estudos Negros (NEN), publicado originalmente em 1997, cujo título é “Pedagogia Multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação”.

caso da Pedagogia Multirracial e Popular, desenvolvida em Santa Catarina e que será apresentada a seguir.

### 2.3 Pedagogia Multirracial e Popular (PM e P)

Um dos papéis das publicações científicas em educação é que reflexões teóricas, propostas pedagógicas e experiências educativas sejam socializadas. Foi dessa forma que a Pedagogia Multirracial tornou-se conhecida na cidade de Florianópolis e transformou-se numa referência teórica para criação da Pedagogia Multirracial e Popular (PM e P), encabeçada pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN).

O NEN é uma organização do movimento negro situada em Florianópolis, em atuação desde a década de 80 e que foi fundada por estudantes universitários e militantes do movimento negro desta mesma região, dentre eles Ivan Costa Lima e Jeruse Romão.

Tendo definido a educação como bandeira de luta o NEN passou a discutir o tema das relações raciais em educação com um olhar crítico e transformador, corroborando desta forma com as outras pedagogias anteriormente expostas. Suas ações pedagógicas configuram-se como ferramentas políticas, pois se propõem a atuar nos espaços escolares institucionalizados.

A Pedagogia Multirracial de M<sup>a</sup> José Lopes, como já assinalamos anteriormente, se tornou referência para elaboração da Pedagogia Multirracial e Popular. No entanto, segundo a pesquisa de Lima (2009) o NEN acabou “lapidando” ainda mais o conceito de multirracialidade a partir de suas próprias vivências. Para isso foi desenvolvendo reflexões e intervenções sobre educação pautado nas especificidades da conjuntura vivida pela população negra em Santa Catarina.

Para Adilton de Paula, militante com larga experiência em educação popular, que trabalhou com P. Freire e Frei Betto, o caráter popular presente na concepção pedagógica assumida por este movimento negro, tinha uma visão da educação popular muito freireana, inclusive como antípoda de uma educação racial. Nesse sentido, o militante procurou aproximar o debate do multirracial com o popular, como aparece num de seus textos (*in* LIMA, 2009) publicado num congresso sobre Educação Popular ocorrido em Criciúma.

A pedagogia multirracial e popular se propõe a ser uma proposta pedagógica capaz de abordar a relação entre as culturas, os valores e as subjetividades, bem como as causas do racismo e suas conseqüências, do ponto de vista histórico. Com tal dimensão o NEN **compreende que a Educação Popular, nasce nas lutas e nas dimensões dos negros no Brasil, que fugidos do cativeiro constroem um projeto de libertação onde as pessoas deveriam estar no centro das preocupações da comunidade.** (PAULA, 2004 apud \_\_, p. 276; grifos nossos)

Ainda sobre o sentido da Ed. Popular, a PM e P compromete-se com a construção de uma escola pública que privilegia a história e as culturas das populações que constituem a sociedade brasileira, seus valores, formas de agir e sentir (PASSOS, 2002), onde a vida cotidiana dos grupos étnicos, raciais e culturais seja à base do conhecimento curricular.

Ao discorrer sobre os sentidos da construção do conhecimento afrodescendente Hampaté Bâ (UNESCO, 2010) afirma que a educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida. Nesse sentido, o NEN reafirmou um elemento constituidor de nossa matriz afrodescendente ao pautar-se em suas próprias experiências de vida e nas experiências dos movimentos negros<sup>56</sup> para construir a fundamentação de sua proposta pedagógica. A base desse novo conhecimento pautava-se em estudiosos da temática racial e da educação<sup>57</sup> (LIMA, 2009). Foi desse processo que nasceram os elementos iniciais de proposta educacional da Pedagogia Multirracial e Popular cujo foco principal se situa em combater o racismo a que está submetida à população negra deste país por meio do processo educacional.

Embora as experiências educativas do NEN acontecessem também em outros espaços institucionais vamos nos atentar aqui às atuações com foco na educação regular porque foram elas que deram sentido ao que mais tarde será concebido como Pedagogia Multirracial e Popular.

A partir de 1995 o NEN recebeu apoio da Fundação Ford para financiamento de um macro programa denominado “Espaços e ações para a conquista da cidadania da população negra no estado de Santa Catarina”. Este programa estava subdividido nas áreas de Justiça: “Justiça, Desigualdades Raciais e Relações de Trabalho; e de educação: “Escola, espaço de luta contra o racismo”, desenvolvido com o apoio da Secretaria de Educação de Florianópolis.

É importantíssimo destacar a diversidade de ações educacionais encabeçadas pelo NEN a partir deste programa educacional, especialmente entre os anos de 1995 a 1999. Nesse contexto, o NEN desenvolveu ações pontuais objetivando desconstruir práticas racistas presentes no cotidiano escolar que culminaram tanto em revisar currículos, conteúdos de ensino e materiais didáticos da rede pública bem como promover formações de professores. Podemos observar isso em texto publicado na revista *Gbala* (1996)<sup>58</sup> sobre as primeiras

---

<sup>56</sup> Dentre estas experiências destacamos: atuações militantes, debates científico-acadêmicos, publicações e, sobretudo, formações políticas dentro e fora dos sistemas de ensino.

<sup>57</sup> Para a temática racial destacamos, dentre outros, Munanga, Schwartz e Fanon. E para temática educacional: Arroyo, McLaren, Gonçalves e Silva e Freire.

<sup>58</sup> Foram reproduzidos aqui apenas trechos da matéria publicada.

inquietações teóricas e a definição dos respectivos eixos de intervenção do NEN na área educacional.

\* Alteração curricular: reivindicação histórica das organizações negras, a alteração curricular significa trazer para a escola, o conteúdo cultural, político, antropológico, sociológico e histórico de um segmento excluído. O currículo não é tão somente a organização dos conteúdos a serem ministrados pelo educador, mas, sobretudo, a carta de intenções de quem o elabora e regula.

\* Formação de professores: (...) introduzir o referencial teórico do movimento negro, as ações voltadas para a formação do educador objetivam capacitá-lo para desenvolver suas atividades para além das datas especiais/comemorativas, enfatizando a relevância [*do tema*] no cotidiano escolar.

\* Material didático: Reconstruímos um jogo africano chamado mancala, criamos um quebra-cabeça do continente africano; reproduzimos a família e elementos da sociedade através de fantoches e bonecos; lançamos uma série de fitas de vídeo – já com 3 números – que abordam temas relativos a geografia africana, história da África e Relações raciais na escola. Organizamos na sede do NEN uma biblioteca com aproximadamente 250 títulos para consulta dos educadores e interessados; elaboramos um caderno “o que você pode ler” com indicações bibliográficas para professores e alunos.

\* Produção teórica: Uma das ações é o jornal Educa-Ação Afro”, com tiragem de 2000 exemplares e circulação prioritária para os professores da rede municipal de ensino, educadores dos movimentos populares, universidade e outros setores do ensino. (GBALA - Revista da Sociedade Afrosergipana de Estudos e Cidadania, 1996 n° 2 *apud* LIMA, 2009)

Acrescenta-se ainda a esse período as publicações no campo da produção teórica representadas pela *série Pensamento Negro em Educação* iniciadas em 1997 e que passa a tornar-se importante referência educacional no debate sobre EREER.

Segundo Lima (2009) a adoção deste programa por parte do poder público foi subsidiado por dois fatores: o primeiro deles é a implantação da Lei 4.446/94, de autoria do vereador Márcio de Souza, que institui a inclusão “história afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis. O segundo fator foi o processo de reorientação curricular no município de Florianópolis. A mudança administrada pela Frente Popular, que aglutinava vários partidos de esquerda, estava preocupada em discutir a pedagogia histórico-crítica abrindo-se para a participação do movimento social. De fato, um contexto bastante promissor para a entrada das propostas e experiências pedagógicas do movimento negro na educação regular.

o programa atuou de maneira intensa na elaboração de cursos, seminários, oficinas, ciclos de estudos. Se incorporando as atividades promovidas pelas universidades do estado e federal, secretarias de educação e organizações populares, buscando transformar atitudes, posturas e os espaços educativos a partir dos referenciais da história e da cultura africana e de seus descendentes. (LIMA, 2009, p.257)

Essas iniciativas contribuíram para transformar o NEN num centro de referência de pesquisa e elaboração de recursos didáticos e pedagógicos na discussão da temática “negro e educação”.

Até aquele momento o grande foco das atividades do NEN havia sido um largo investimento na formação de professores, a nova etapa consistia também em inserir elementos fundamentais da história e da cultura negra no currículo escolar, um grande desafio aos sistemas de ensino daquela região que nunca tiveram seus olhares voltados para esta temática. (LIMA, 2009)

A partir do ano de 2002, o relatório de programas do NEN, financiado pela Fundação Ford, intitulado “Desenvolvimento de políticas para igualdade de oportunidades à população negra de Santa Catarina” estabeleceu como objetivo geral desenvolver a Proposta Pedagógica Multirracial e Popular na perspectiva de construir novas metodologias sobre as relações raciais na educação e na pesquisa. Acrescentou ainda a necessidade de criar recursos didático-pedagógicos afro-brasileiros com a finalidade de combater o racismo e promover a igualdade na escola brasileira.

Para alcançar este objetivo a PM e P propunha-se a: i) empreender a pesquisa e a elaboração de recursos didáticos de referência afro-brasileira; ii) ampliar a atuação do Núcleo de Pesquisa e Formação de educadores sociais, possibilitando a preparação de multiplicadores nos espaços formais e informais; iii) atender as demandas institucionais e dos educadores, advindas tanto das iniciativas legislativas, quanto por discussões a partir dos parâmetros curriculares na discussão da pluralidade cultural e iv) registrar e publicar as sistematizações teóricas e práticas da ação didático-pedagógica desenvolvida pelo NEN. (LIMA, 2009)

Das ações educativas desenvolvidas nesse sentido destacam-se ainda outros objetivos, quais sejam a intenção de combinar o processo de escolarização com iniciativas populares de educação e a preocupação em definir políticas públicas e a formação de professores como elemento dinamizador da PM e P.

Assim o conjunto articulado de ações educativas, experiências em projetos de formação, de produção de materiais didáticos direcionados aos sistemas de ensino, e os acúmulos das experiências sociais e políticas de seus membros que foi encaminhando o aprofundamento da discussão da pedagogia multirracial e popular. (LIMA, 2009, p. 268)

Na análise de Lima (2009), a PM e P foi buscando sistematizar sua proposta pedagógica porque percebia em suas práticas a necessidade de organizar seus princípios,

metodologias e práticas educativas e também porque os sistemas de ensino precisavam reconhecer o NEN como uma organização do MN com capacidade técnica e política a ser consolidado numa proposição.

Há um diferencial na organização estrutural do NEN e que se reflete na complexidade e amplitude de suas propostas e ações, qual seja a formação acadêmico-militante de seus integrantes. É importante considerar que inclusive para os participantes do NEN e elaboradores da PM e P, esta Pedagogia trata-se de uma proposta em construção, pronta a reconsiderar e ampliar noções conceituais e referências de matrizes teóricas. Segundo seus autores falamos de uma proposta de caráter inconcluso e dialético, mas absolutamente propositiva.

## 2.4 Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó<sup>59</sup>

O projeto Irê Ayó<sup>60</sup> foi elaborado a partir da parceria da educadora Vanda Machado com seu marido, o arte-educador Carlos Petrovich e inspirou-se na sua dissertação de mestrado em Educação “Formação de conceitos a partir do universo cultural de crianças da comunidade do Ilê Axé Opo Afonjá” (MACHADO, 1986) sobre as crianças da comunidade Ilê Axé Opo Afonjá.

A ideia do projeto era fazer valer desde o início, os princípios do pensamento africano recriados nas comunidades de terreiro enquanto forma de aprender e ensinar. (MACHADO, 2006). Foi a partir de 1999 que o Projeto começou a ser gerido na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos<sup>61</sup>, na comunidade do Ilê Axé Opo Afonjá, situada na cidade de Salvador. Esta é uma comunidade já envolvida no pensamento africano, onde a matriz iorubana mantém parte de sua essência pela tradição de contar e vivenciar histórias míticas porque tem na religiosidade do candomblé o veículo condutor de suas práticas cotidianas.

O trabalho de observação antes do desenvolvimento deste projeto foi grande, minucioso e aconteceu sob concessão da principal representante do terreiro Mãe Estela de Oxóssi. Desta percepção inicial, destacou a autora

A experiência de ver, comparar e dialogar sobre a paisagem do terreiro amplia por certo a vivência no que diz respeito ao uso adequado da linguagem e todas as suas possibilidades mentais. O mundo da criança do Afonjá é um mundo complexo no seu universo material e imaterial. Daí que esta mesma complexidade é propiciadora da organização do pensamento no processo de aprendizagem significativa. A partir da observação do ambiente e das manifestações concretas da comunidade, as crianças estabelecem relações com diversos elementos potencialmente capazes de interferir no ato de aprender a aprender. (MACHADO, 2006 p.54)

Vanda percebeu que no terreiro, aprende-se pela rememoração vivenciada seguindo múltiplos códigos de comportamentos específicos para a vida comunitária comprometida, inclusiva e solidária. Por isso, o projeto Irê Ayó pensou em desenvolver

<sup>59</sup> *Irê Ayó* na língua iorubá significa Caminho de Alegria.

<sup>60</sup> Para maiores informações ler: MACHADO, Vanda. **Àqueles que têm na pele a cor da noite**. Tese de doutorado em Educação. Salvador: UFBA, 2006.

<sup>61</sup> A Escola Eugênia Anna dos Santos abriga trezentos e cinquenta estudantes e foi municipalizada pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC) da Cidade do Salvador com a finalidade de participar com o fornecimento de materiais didático-pedagógico e necessários ao desenvolvimento das atividades da unidade escolar bem como garantir um trabalho articulado para definição de um currículo que atendesse a realidade identificada na comunidade, visando desenvolver uma ação transdisciplinar no currículo institucional oferecido pela SMEC. (MACHADO, 2006)

práticas de intervenção curricular. Para isso, foi experimentado o exercício da transdisciplinaridade, “... que é fundamentalmente a transposição de referenciais da memória, história e cultura tradicional afro-brasileira através de atividades mediadoras de alcance pedagógico...” (MACHADO, 2006, p. 104-105) considerando a complexidade, os princípios e valores contidos no pensamento africano. Neste sentido, a mitologia afro-brasileira foi um dos principais conteúdos que serviu como pano de fundo de toda essa proposta, pedagogicamente negra. Ainda segundo esta mesma autora

O pensamento africano, destacadamente a mitologia, serve como reflexão para aproximação ou reconciliação da cultura com a ciência, com a Filosofia, com a Psicologia moderna e com a vida, na elaboração de saberes e fazeres e as práticas educacionais. (MACHADO, s/d)

Há aqui duas considerações a fazer: a primeira delas diz respeito a forma de organização do projeto político-pedagógico desta escola e a outra se refere ao uso da mitologia afro-brasileira como conteúdo de aprendizagem no processo de ensino da educação brasileira.

Sobre o projeto político-pedagógico, penso que este processo de observação atenta em que se considera ouvir e perceber para apenas posteriormente e, especialmente junto à própria comunidade, criar instrumentos de intervenção pedagógica, é um caminho sábio e coaduna com o pensamento de tradição africana que preconiza o ouvir e perceber como forma de conhecer a realidade, pois é só a partir daí que se desenvolve a tradição oral. O prof.<sup>o</sup> Mário Azanha (2004) em texto sobre formação de professores, nos esclarece qual o objetivo de uma proposta pedagógica de ensino e, neste sentido, suas afirmações corroboram com as intenções político-pedagógicas do *Irê Ayó*.

O ponto de vista pedagógico não deve, pois, ser uma tentativa de aplicação de conhecimentos auferidos em possíveis descrições e explicações de “fatos” escolares, mas um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos onde ocorrem encontros de gerações numa comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade. (AZANHA, 2004, P.373)

Quanto ao uso da mitologia afro-brasileira, entendemos como riquíssimas o trabalho com as histórias mitológicas porque trazem à tona a cosmovisão africana, isto é, explicitam a forma de compreender os fatos e fenômenos da vida humana. Neste sentido, aborda-se a complexa interdependência entre os elementos constitutivos de nossa realidade,

especialmente os seres humanos, a natureza (em suas diferentes formas de apresentação: ar, água, terra, fogo, etc.), a arte (a dança, a música e a arte em si), a culinária e a religiosidade.

Enfim, a mitologia afro-brasileira envolve uma complexa epistemologia sobre a vida no mundo material, o *Ayé* e também no mundo espiritual, o *Orun*. Uma epistemologia singular e diferente da compreensão ocidental no que se refere a estas mesmas realidades.

Além disso, o trabalho com a mitologia afro-brasileira vem ao encontro dos princípios da Educação para Relações Étnico-raciais expressos no Parecer Federal referente à História e Cultura Africana e Afro-brasileira ao destacar a necessidade de preservar e difundir a educação do patrimônio cultural afro-brasileiro como parte de uma ação educativa de combate ao racismo e às discriminações. Determina ainda, este mesmo documento:

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. (PARECER CNE/CP03/004)

Ainda assim, é anterior a todo esse aporte legal que o projeto Irê Ayó desenvolveu sua metodologia baseada na tradição oral dos “mitos de transformação” da mitologia afro-brasileira. Especificamente, essas histórias relacionam os seres humanos consigo mesmos, com os outros e com a natureza e por isso foram os escolhidos para serem abordados nas aulas desta escola, pois trazem de pronto a relação do indivíduo com a comunidade. E que relação é essa? Para o pensamento de tradição africana o indivíduo é sua comunidade, seu valor individual está ligado à comunidade da qual faz parte. Para Oliveira (2007), isso se faz verdade inclusive na relação que os negros africanos e afro-brasileiros escravizados no Brasil estabeleceram entre si: “Parte-se da África inventada no Brasil que é o lugar daqueles que sobreviveram por um motivo simples: não se deixaram converter em indivíduos, e mantiveram-se comunidades” (in OLIVEIRA, 2012. p.44).

O trabalho com a mitologia está além do que pode ser abordado em termos de gênero linguístico, de filosofia de pensamento, de artes, de ciência. Está na relação positiva que a criança pode desenvolver com o ensino, especialmente na construção de uma identificação étnica negra positiva, como prioriza a Educação para Relações Étnico-raciais. Nas palavras da própria mentora do projeto,

Quando se opta por um trabalho deste teor, vale considerar também a necessidade de acreditar no potencial das crianças. Acreditar no poder transformador da autoestima e na confiança de caminhar com projetos de vida. Que se reconheça que a aprendizagem avança por meio de sucessivas organizações do conhecimento. E que

esta construção acontece a partir de uma motivação genuína. Uma motivação que propicie a criança derramar-se de corpo e alma no que está construindo, seja em forma de texto, reconto, colagem, pintura, dramatização, num processo de lapidação dos sentimentos mais nobres e essenciais. (...)

Os mitos de matriz cultural africana favorecem a construção da identidade da criança afrodescendente, permitindo-lhe a condição de ser, pertencer e participar de seu grupo étnico, reconhecendo os valores da sua comunidade, o que pode lhe servir como exemplo positivo e estímulo para participação na comunidade. (MACHADO, s/d, p.9-11 )

Outra grande frente de trabalho para o desenvolvimento deste projeto foi o investimento na formação das educadoras<sup>62</sup>. Essa formação estava voltada para o encontro da identidade cultural brasileira tomando por referência valores da ancestralidade africana. A intenção era que estas educadoras pudessem se perceber e reconhecer sua identidade dentro daquele contexto de diálogo e vivências com a comunidade do *Afonjá*. Essa relação dialógica é fundamental para construção de uma educação que se intenta libertadora. Como nos ensina Paulo Freire, “Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens...” (FREIRE, 1985 p, 30). As palavras de Machado também dialogam com Freire em suas concepções sobre a educação dialógica e a formação de professores.

Finalmente, elaboramos uma seqüência de diálogos e cenas, onde personagens como os diletos **portadores da cultura local dialogam com as educadoras da Eugenia Anna**.

Esperamos com esta ação **estabelecer uma ponte entre a cultura da comunidade e a criação de vivências pedagógicas**. Vivências pedagógicas que, ao mesmo tempo, possam estar associadas à construção de uma identidade ancestral e à **formação de cidadãos autônomos coletivos e solidários**. (MACHADO, 2006, p. 105; grifos nossos)

Dentre as inúmeras conquistas deste projeto, podemos enumerar algumas conquistas no espaço escolar. O Projeto *Irê Ayó* favoreceu à Escola Eugênia Anna o título de Escola Referência no que se refere ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, concedida pela SMEC de Salvador. Além disso, o Projeto foi acolhido na FACED-UFBA como um esforço investigativo para um currículo multirreferencial inicialmente com orientação do professor Ubiratan Castro, mais tarde, do professor Luis Felipe Serpa e finalmente do professor Dante Galeffi. Durante dez meses, com o pensamento africano do Irê

---

<sup>62</sup> Todo registro desta formação dialógica pode ser encontrado no capítulo intitulado “Prosa de Nagô”, presente na tese de doutorado de Vanda Machado, UFBA, 2006.

Ayó os elaboradores da proposta participaram do Grupo de Estudos na Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) para a Inserção das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como contribuíram com o texto: **Mitos Afro-brasileiros e Vivências educacionais**. Pasta de Textos da Professora e do Professor (2005), divulgado para as escolas municipais pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em Salvador.

Transpor os muros da negritude, esse sim é o exemplo de um caminho bem preparado aos moldes de *Ogum!*

Para Vanda Machado, que idealizou, encabeçou e acompanhou o Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó até o ano de 2003, esta proposta

...chamou atenção pela sua utopia pedagógica acreditável. Utopia criada pelas possibilidades e conseqüências de uma consciência histórica na diversidade e pela criação de ações educativas de combate ao racismo e valorização dos contrastes e diferenças. (MACHADO, 2006, p. 195)

## Segundas impressões

Contamos aqui as propostas de alguns guerreiros/as, iniciantes de um jeito diferente de pensar a educação, de outras abordagens capazes de torná-la popular. As pedagogias aqui apresentadas conceberam a educação, os processos educacionais e mesmo a escola como *locus* de reprodução dos mitos que fundamentam as situações de opressão e desigualdades estabelecidas entre negros e brancos em nosso país. No entanto, visualizaram nestes mesmos *locus* a potencialidade de problematizar e combater o racismo ainda presente entre nós. Dessa forma, em nosso arquétipo de *Ogum* poderíamos dizer que estes guerreiros/as criaram as ferramentas para construção de um caminho, pois organizaram coletivamente propostas pedagógicas intencionadas a atuar no sistema de ensino, sobretudo na rede pública, focadas em resgatar, valorizar e difundir a cultura afro-brasileira e toda herança africana silenciada pela estrutura social construída no Brasil ao longo de vários séculos.

O grande desafio era exatamente adentrar o campo das políticas públicas, incidindo diretamente nas escolas de suas regiões e quiçá de outras. Para isso, procuraram ativamente estabelecer parcerias com secretarias, associações e até com iniciativas privadas (no contexto da estrutura política neoliberal) porém, sempre priorizando uma educação

absolutamente crítica e propositiva a estabelecer uma educação positiva das relações étnico-raciais.

Afora os limites e desafios impostos a cada uma das pedagogias aqui narradas foi possível perceber um elemento próprio à centralidade da cultura africana qual seja a vivência do conhecimento, a valorização da experiência. A PI, a PM, a PM e P e, sobretudo o PPP Irê Ayó foram propostas concebidas a partir dos vínculos de seus propositores com a questão racial, não eram brancos falando de negros, mas principalmente negros refletindo e se recriando, lutando e recuperando o sentimento de igualdade na diferença que os estereotipava. E mais, foi o coletivo negro o responsável pela elaboração de cada uma dessas propostas. Trata-se de um resgate e um respeito ao elemento da coletividade, do comunitarismo, presente na educação de tradição africana.

Cronologicamente cada uma das propostas educativas gestadas por estes movimentos negros foi sendo atualizada e ampliada em suas conceituações teóricas e em suas incisões práticas. No que toca às vivências pedagógicas decorrentes destas propostas, as ações alcançadas foram bastante positivas e servem como referencial de uma metodologia educacional que busca romper com o silenciamento dos conflitos raciais e oferece o potencial de procurar educar negros e brancos no universo das relações étnico-raciais, além disso, trazem exemplos vivos e ricos do ensino de africanidades em qualquer escola brasileira, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Brandão (1995) contribui com uma interessante reflexão sobre a ação popular que parece bem sintetizar a intencionalidade das Pedagogias desenvolvidas por estes movimentos negros.

“...O ato da força do povo recriar alguma coisa sua, própria (...) contra todos os fantasmas globais da cultura de massa (...) pois quando o povo cria, resiste, a cultura popular inventa suas armas (...)”  
(BRANDÃO, 1995)

### 3. AFRICANIDADES SOROCABANAS

escrevo a palavra  
escravo  
e cravo sem medo  
o termo escravizado  
em parte do meu passado  
criei com meu sangue meus quilombos  
crivei de liberdade o bucho da morte  
e cravei para sempre em meu presente  
a crença na vida.  
(CUTI. Cravos Vitais, 1978)

No capítulo anterior compartilhamos algumas propostas e experiências educativas que tomam o universo político e cultural da questão étnica como referência pedagógica para construção e inclusão de novas perspectivas educacionais. Reafirmamos a cosmovisão africana e a vivência de africanidades como práticas de uma educação popular, de uma educação como prática de liberdade.

A partir daqui compartilhamos propostas e vivências de africanidades de alguns movimentos negros sorocabanos, pois acreditamos que suas experiências educativas tem a potencialidade de renovar o pensamento e a prática educacional, sobretudo no que se refere a tornar positiva a educação para as relações étnico-raciais.

Nossa intenção é demonstrar que suas experiências sociais são bem mais amplas e variadas do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. (SANTOS, 2002).

Com este trabalho desejamos revelar elementos da cosmovisão africana presentes no MN atuante em Sorocaba e apontar suas possíveis contribuições na implantação da Lei 10639/03 de modo que a cultura africana e afro-brasileira permaneça viva dentro das escolas e não se transforme em mais uma parte silenciada do currículo. É a crença na vida, como poetiza nosso querido Cuti<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Luiz Silva (Cuti), poeta brasileiro nascido em Ourinhos-SP, militante do movimento negro. Formou-se em Letras (Português-Francês) na Universidade de São Paulo, em 1980. Mestre em Teoria da Literatura e Doutor em Literatura Brasileira pelo Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp (1999-2005). Foi um dos fundadores e membro do Quilombhoje-Literatura, de 1983 a 1994, e um dos criadores e mantenedores da série Cadernos Negros, de 1978 a 1993.

### 3.1 Negros em Sorocaba

Falar da população negra na cidade de Sorocaba, ao menos historicamente, é como discorrer sobre um mito<sup>64</sup>. Nesta cidade, o senso comum foi construído de modo a crer que a escravidão sorocabana foi “branda”, amistosa para os negros, como se fosse possível afirmar que submeter alguém a um regime de escravidão possa ser considerado uma situação branda. Outro fator é a questão do adiantamento da extinção da escravidão em Sorocaba e ainda a reafirmação do mito da democracia racial que torna comum a afirmação frequente de que não há ou houve preconceito racial nessa cidade.

Obras como a do historiador local Carlos Carvalho Cavalheiro (2006; 2007; 2010; 2013) contribuem para desconstruir essa visão por meio de pesquisas históricas.

Segundo dados da pesquisa de Cavalheiro (2006; 2010) os primeiros negros<sup>65</sup> que chegaram a Sorocaba eram escravizados da Guiné, propriedades de Baltazar Fernandes, fundador de Sorocaba. A situação econômica peculiar da região sorocabana – fora do eixo de produção da economia de exportação – explica porque a população escrava não era tão numerosa se comparamos esta região a outras do tipo açucareiras ou cafeicultoras.

No século XVI o cenário escravocrata sorocabano, era largamente composto de escravizados trazidos de outros estados brasileiros<sup>66</sup>. O chamado tráfico interno ou interprovincial era intensificado pelo aumento do comércio local que por sua vez era movido pelas atividades de tropeirismo. Conforme Cavalheiro (2006) Sorocaba contava com uma quantidade considerável de escravizados, embora concentrado nas mãos de poucos proprietários.

O escravo negro começa a participar amiúde do cotidiano da cidade. Em meados do século XIX, já se encontra em Sorocaba escravos trabalhando como ama-de-leite,

<sup>64</sup> Segundo Paulo Freire, em seu livro **Extensão ou comunicação?** (1983, 7ª ed, s/pg), “(...) os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser prêsas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil (...)

<sup>65</sup> Há possibilidades de que existissem negros na comitiva de Afonso Sardinha já em 1589, como participantes na montagem de fornos na região de Araçoiaba. Sobre isso, cf. BONADIO, Geraldo e FRIOLI, Adolfo. **Sorocaba Uma História Ilustrada**. FUA, 2004

<sup>66</sup> Isso não exclui a possibilidade de indicar que esses escravizados pudessem ter procedência africana, como afirma FREITAS JUNIOR, Affonso de. (1929) “Em Sorocaba havia negros de todas as nacionalidades africanas. Benguelas, cabindas, angolas, moçambiques (...)”. Cf. em Sorocaba dos tempos idos. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**, vol. 27, p. 115)

escravo de ganho, tropeiros, domadores e condutores de animais, cozinheiros, roceiros... (CAVALHEIRO, 2010, p.27).

Durante o período em que aqui vigorou o sistema escravocrata, Sorocaba foi palco de uma série de violências contra os escravizados. Pode se afirmar que estes atos partiam tanto do próprio escravo, como do senhor e, inclusive, das instituições que representavam a ordem pública. (CAVALHEIRO, 2006, p. 23).

Contra esse sistema de violência e opressão muitas foram as formas de resistências dos escravizados. Em Sorocaba, assim como em outros lugares do Brasil, o suicídio dessa parcela oprimida da população foi numeroso. Outra forma de resistência negra presente nos registros sorocabanos foram as fugas realizadas individual ou coletivamente, como é o caso do êxodo de Capivari<sup>67</sup>, ocorrido em outubro de 1887.

(...) o escravo negro em Sorocaba não se deixa alienar, procurando de inúmeras formas resistir à escravidão, ainda que em troca de sua própria vida. Não é raro o relato de escravos que no desespero de sua luta acabam se suicidando, deixando-se matar e até mesmo procurando contrair doenças incuráveis. Como também não são raras as notícias de fugas, de formação de quilombos, de revoltas e cenas de violência escancaradas que envolvem o escravo de Sorocaba. (CAVALHEIRO, 2006, p. 11)

Os escravos utilizavam os meios de que dispunham para lutar contra a escravidão. Afirmarões como essa são importantíssimas para confirmar ao negro escravizado no Brasil a condição de sujeito ativo na busca de sua emancipação.

As pesquisas de Cavalheiro (2006; 2010) que tratam do século XIX, especialmente a partir de sua segunda metade, nos traz dados relevantes sobre as condições que foram submetidas a população negra da época. Dentre elas destacamos: a proibição de manifestações afro-brasileiras e de cultura caipira, como fandango, capoeira e batuques, dentre outros. Desde 1850<sup>68</sup> as leis municipais já explicitavam esta postura de opressão e silenciamento das culturas de matriz africana. O desejo da elite local em ampliar o mercado consumidor e implantar a mão-de-obra assalariada; o aumento do valor do escravo a partir de 1850 com a proibição do tráfico negreiro; a diminuição do número de escravos por conta da Guerra do Paraguai (1864-1870); o movimento abolicionista sorocabano, encabeçado pelos maçons da Loja Perseverança III e intensificados pelo apoio de teatros de cunho abolicionistas. Todo esse contexto culminou para que aqui o fim acelerado da escravidão

<sup>67</sup> Sobre este episódio ler *História do Preto Pio e a Fuga de Escravos de Capivari, Porto Feliz e Sorocaba*, de Carlos Cavalheiro (2007). Um interessante relato organizado em forma de literatura cordel.

<sup>68</sup> Código de Posturas da Câmara Municipal de 1850. Acervo particular de Carlos Carvalho Cavalheiro.

acontecesse alguns meses antes da extinção oficial, mais precisamente em 25 de dezembro de 1887.

Desconstruindo a ideia de que Sorocaba foi redentora para com os escravizados, adiantando sua libertação, a pesquisa histórica de Cavalheiro (2010) em sua obra *Vadios e Imorais* permite-nos compreender que a escravidão existiu enquanto serviu aos interesses das elites governamentais e econômicas da cidade. Parte da cultura local também não creditava aos ex-escravos condições que lhes permitissem galgar posições de mobilidade socioeconômica na estrutura social sorocabana.

Pesquisas como essas são importantes para retratar que em Sorocaba, assim como na cidade de São Paulo e no Brasil<sup>69</sup>, a população negra liberta foi relegada a um patamar socioeconômico inferior e com baixas condições de mobilidade social. Com o fim da escravidão, foi também preterida pela população imigrante no que toca aos serviços assalariados de prestígio e ascensão social.

E quando acabou a escravidão, ao negro sobrou a exclusão social. Com raras exceções não havia lugar para ele na nova sociedade industrial e moderna, onde os trabalhadores, na sua maior parte imigrantes, já ocupavam seu espaço. E com a mesma gana o negro continuou a lutar contra o preconceito e por seu lugar na nova conformação da cidade. (CAVALHEIRO, 2006, p.15)

A liberdade em forma de lei infelizmente não garantiu melhores condições de vida à população negra, impedida pela organização estrutural e ideológica da sociedade da época a ascender socialmente. Muitas foram as justificativas criadas para esconder a verdadeira causa que não permitia aos negros conquistar condições de equiparação. Falamos aqui de preconceito e racismo.

A despeito da suposta boa intenção de alguns, o que se pretendia mesmo era continuar explorando a mão-de-obra do negro de alguma forma. (...) Entretanto, o que mais desnuda a hipocrisia da elite sorocabana é o incentivo e promoção de uma guerra à vadiagem ocorrida logo após a decretação do fim da escravidão. A classe dominante queria fazer crer que o aumento da vadiagem estava diretamente relacionado ao crescente número de libertos, do que se depreende que, para essa elite, os escravos não estavam moralmente preparados para a vida em liberdade. (CAVALHEIRO, 2010, p. 100- 101)

O não reconhecimento da condição social de um ser humano livre e detentor de direitos, além das proibições oficiais às expressões culturais e religiosas de origem afro-brasileira, bem como as situações de racismo e preconceito a que estavam expostos

---

<sup>69</sup> Conferir estudos de Bastide e Fernandes, 1959 e Costa Pinto, 1953;

cotidianamente, levaram alguns negros sorocabanos a criarem organizações. Coletividades que pudessem servir de apoio e suporte na criação de novos territórios existenciais. Lugares de encontro e fortalecimento de culturas afrodescendentes comumente compartilhadas e de enfrentamento a essas e outras situações de opressão e racismo.

Essa busca da coletividade foi, antes de uma resposta à situação de exclusão social a que estava submetida a população negra da época, um retorno às raízes africanas. Diz-nos Rocha (2011) que as comunidades tradicionais afro-brasileiras têm a família extensa como verdadeiro núcleo da vida social e engendram um forte vínculo de solidariedade e de fortalecimento da identidade individual e grupal. Nesse sentido, para a cultura africana a singularidade de cada pessoa é construída no coletivo.

O movimento negro nasce mobilizado por este elemento constituidor da cosmovisão africana. E é falando desta coletividade que daremos início a algumas histórias de movimentos negros sorocabanos. Histórias que não estariam vivas sem a resistência de militantes, sujeitos que constroem nossas histórias negras e brasileiras e que tornam viva nossa cultura.

### 3.2 Uma Sorocaba negra em movimento

Ensina-nos o mestre Hampaté Ba (2010) que se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação. Acrescenta ainda que

A fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio. Diz o adágio malinês: “O que é que coloca uma coisa nas devidas condições (ou seja, a arranja, a dispõe favoravelmente)? A fala. O que é que estraga uma coisa? A fala. O que é que mantém uma coisa em seu estado? A fala”. A tradição, pois, confere a *Kuma*, a Palavra, não só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão a fala, por excelência, é o grande agente ativo da magia africana. (Hampaté Bâ, 2010, p. 173)

Este trabalho só foi possível graças aos mestres “tradicionalistas”<sup>70</sup>, conhecedores das histórias negras sorocabanas. Eles não se apresentam como especialistas em africanidades, porque a compreensão africana de mundo não compartimentiza o saber, mas como os define Hampaté Bâ, são “generalistas” porque dotados de uma memória prodigiosa.

É para que não cresçamos sem raízes que aqui agradecemos as sábias palavras de nossos grandes mestres “tradicionalistas”.

Mestre *Ademir Barros dos Santos*, homem culto, sábio e apreciador das coisas simples da vida: uma boa cachaça, uma boa feijoada, uma boa conversa. A bem verdade, Ademir é tão especial que ora apresenta-se na função de Conhecedor, ora na função de *griot*, pois é um excelente contador das histórias negras deste nosso *Ayé* e também do *Orun*. És mesmo um Ferreiro, como teu mestre *Ogum*, esculpe sem medo os caminhos que te apresentam. Obrigada mestre amigo, por todas as vezes em que disseste sim à difusão da nossa cultura.

Mestra *Ana Maria S. Mendes*, mulher de sabedoria, de memória invejável, educadora nata. Suas palavras são pontuais, certeiras e ritmadas como preza a ancestralidade da cultura de tradição africana. Parece conservar a beleza e formosura da orixá *Nanã*, guardiã da sabedoria. Obrigada por não ter jamais desistido de nossa luta.

---

<sup>70</sup> Conforme explicação da nota de rodapé n.4

Mestra *Marilda Aparecida Corrêa*, guerreira da paz. É prazeroso e tranquilo estar ao lado de alguém que com calma e coragem enfrenta as adversidades da vida e, ao seu ritmo, sabe como bem movimentar as águas de um rio. Assim como a orixá *Obá*, transforma-se em guerreira quando necessário. Obrigada pelo seu pioneirismo!

Mestra *Rosângela Alves da Silva*, que deu nome e endereço à vida da cultura afro-brasileira na cidade de Sorocaba enchendo de axé a vida de dezenas de crianças. Deusa dos raios, dos ventos e das tempestades, brilhante, independente, espalhafatosa e corajosa como a orixá *Iansã*. Obrigada pela sua força vital, inspiradora!

Antes que de compartilharmos as histórias ouvidas, ousamos repetir aqui as palavras que iniciam a contação da história de um antigo *Doma*<sup>71</sup>, chamado *Danfo Sine*, o grande *Doma* bambara.

(...)  
Acercai-  
vos e escutai-me.  
Em concordância com vossos dizeres  
Vou contar aos meus ouvintes  
Como as coisas aconteceram,  
Desde vós, no passado, até nós, no presente,  
Para que as palavras sejam preciosamente guardadas  
E fielmente transmitidas  
Aos homens de amanhã  
Que serão nossos filhos  
E os filhos de nossos filhos.  
Segurai firme, ó ancestrais, as rédeas de minha língua!  
Guiai o brotar das minhas palavras  
A fim de que possam seguir e respeitar  
Sua ordem natural”. (Hampaté Bâ, 2010 p, 180)

Dessa forma, pedimos aos nossos ancestrais que nos deem sabedoria para ser fiel às histórias transmitidas, proferindo-as com respeito às tradições africanas.

---

<sup>71</sup> Na tradição bambara (região do Mali), os *Doma* são os “conhecedores tradicionalistas”, “fazedores de conhecimento”. Podem ser mestres iniciados em um ramo específico (ferreiro, tecelão, caçador, etc) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos. Para maiores informações, ler HAMPATÉ BÂ, 2010.

### 3.3 Mapeando formas de organização e resistência da população negra em Sorocaba

Consideramos importante mapear a diversidade de movimentos negros atuantes em Sorocaba para marcar a especificidade de nossas experiências locais no coletivo da grande luta contra o racismo e a favor da equiparação racial. Apoiadas em Santos (2006) acreditamos ainda que, ao revelar estas experiências, através de uma pesquisa acadêmica, contribuímos para torná-las credíveis, pois explicitamos suas potencialidades no diálogo entre africanidades e o campo da educação popular.

Nossos antepassados foram submetidos a uma diáspora negra (HALL, 2003) que trouxe consigo uma série de elementos característicos à população brasileira e que se fazem presentes no cotidiano vivido por cada um dos descendentes desta diáspora, especialmente se negros. Dentre eles podemos destacar as inúmeras formas em que se configuram a injusta opressão racial e a necessária luta pela liberdade, a cultura religiosa de matriz africana em suas mais diversas formas de manifestações, a organização matriarcal das famílias, sobretudo as afrodescendentes e a educação gestada no seio de suas próprias comunidades. É a este último elemento que vamos nos deter a partir de agora.

À luz de teorias que já analisaram o percurso histórico do movimento social negro (PEREIRA, 2010; PEREIRA, 2008b) encontramos a formação dos movimentos negros desta pesquisa situados num período definido por contemporaneidade, porque se iniciaram pós anos-70 do século passado. Para Amílcar Pereira (2010) a hipótese é que a circulação de referenciais teóricos no chamado “Atlântico negro”, numa referência à diáspora negra que se estabeleceu através do Atlântico (África-Américas), tenha contribuído para a construção de muitas das características desta fase do movimento negro, em termos globais.

Segundo Domingues (2007) nesta fase o movimento negro apresenta um discurso mais contundente de denúncia ao racismo e principia propostas e ações na luta pela promoção da igualdade racial (PEREIRA, 2008). Neste sentido, manifestações públicas, uso da imprensa, formação de comitês de base, e outras formas de organização indicam as estratégias de luta utilizadas.

O “afrocentrismo” torna-se um movimento muito presente em práticas, estilos de vida, discursos e forma de resistência à desvalorização e ao desrespeito à população negra. Foi a base, por exemplo, da luta pelos direitos civis norte-americanos, da descolonização de alguns países africanos e até de propostas do movimento negro brasileiro como é o caso da

Pedagogia Multirracial, desenvolvida no Rio de Janeiro e fundamentada nas ideias de afrocentrismo de Molefi Asante.

Foi especialmente a partir do século XXI, conforme apresentamos em nosso primeiro capítulo, que os movimentos negros, assim como outros movimentos sociais, organizaram-se numa estrutura política de formato institucionalizado. Nessa nova conjuntura a maioria deles constituiu-se como uma Organização Não-Governamental (ONG)<sup>72</sup>. Essa nova estrutura requisitou uma maior atenção dos militantes do movimento negro para não serem capturados pelas amarras do sistema neoliberal. Por outro lado, a captação de recursos financeiros regulares advindos desse processo de institucionalização que prevê parcerias com instituições governamentais permitiu aos movimentos negros a execução de ações mais frequentes.

Outra característica importante do movimento negro contemporâneo é a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Para Pereira (2010) essa foi a razão do surgimento de uma das principais organizações do movimento negro contemporâneo brasileiro, o Grupo Palmares, de Porto Alegre. Essa foi também a razão para o surgimento do Instituto de Cultura Afro-Brasileiro (ICAB), como registra a fala da prof<sup>a</sup> Ana Maria Mendes (Apêndice- B1).

Em consonância com estas análises teóricas, aqui em Sorocaba o diálogo do “Atlântico Negro”, acontecia a partir das pesquisas de uma das Câmaras de Estudo do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (NUCAB) que discutia a situação do negro para além dos solos brasileiros, como pode ser observado na entrevista da prof<sup>a</sup> Marilda Corrêa (Apêndice C-1) e nos arquivos de estudos<sup>73</sup> do próprio NUCAB.

O discurso de denúncia ao racismo e as propostas de ações para combatê-lo também estiveram presentes na contemporaneidade da historiografia negra sorocabana, como pode ser observado em práticas desenvolvidas pelo NUCAB e pela Fundação Cafuné.

Em nossa pesquisa, a vivência de projetos pedagógicos dos movimentos políticos de mobilização racial que revelaram especificidades da cosmovisão africana, foi o eixo-comum que caracterizou uma das estratégias de luta utilizadas por movimentos negros sorocabanos. É inclusive esse o recorte que utilizamos para pré-selecionar os movimentos que tiveram suas histórias aqui narradas porque eles caracterizam a educação como prática

---

<sup>72</sup> Ver explicação sobre o que representa ser uma ONG de cunho racial no contexto da nossa atual política neoliberal, no subcapítulo 1.1.

<sup>73</sup> Estes arquivos encontram-se na sede do NUCAB (Biblioteca Aluísio de Almeida) e estão sob responsabilidade da prof<sup>a</sup> Ana Maria Mendes.

libertadora e inserem suas vivências no campo que a ciência ocidental chama de educação popular<sup>74</sup>.

Ao vasculharmos formas de mobilizações políticas em torno da questão racial, identificamos os seguintes movimentos negros atuantes em Sorocaba: a Sociedade Recreativa e Beneficente 28 de Setembro (Clube 28), o Movimento de Mulheres Negras de Sorocaba (Momunes), o Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (NUCAB), o Centro Cultural Quilombinho (CCQ), a Ação Periférica, a Associação Raízes e a ONG Avante Zumbi, essa última, embora fisicamente situada na cidade de Votorantim, desenvolve diversas atuações em Sorocaba. Todos esses movimentos serão brevemente identificados a seguir.

---

<sup>74</sup> Cf conceito exposto no capítulo “Pra começo de conversa”.

### 1) Sociedade Recreativa e Beneficente XXVIII de Setembro (Clube 28)<sup>75</sup>

Esta entidade foi criada em 1945 e funciona num casarão localizado à rua Machado de Assis, nº 112, na região central de Sorocaba. Atualmente está sob direção de Fábio Isidoro.

O espaço físico do Clube está passando por uma ampla reforma que intenta ampliar as possibilidades de ocupação dessa entidade por militantes do movimento negro e demais membros da sociedade civil. A intenção é recuperar a característica de clube recreativo e de lazer, agora não mais destinado especificamente à população negra, embora não-negros sempre tenham sido bem-vindos. Mas, de acordo com a nova ordem social, destinado a valorizar e difundir a cultura africana e afro-brasileira em seus mais diversos aspectos, especialmente no que se refere à sua parte política e cultural.



Fábio  
Presidente da Sociedade Recreativa e Beneficente 28 de Setembro



imagem do Clube 28 anterior à reforma



imagem do Clube 28 durante a reforma

<sup>75</sup> A descrição aqui apresentada conta com a colaboração e revisão de Rosângela Alves, atual secretária financeira da entidade.

## 2) Movimento de Mulheres Negras de Sorocaba (Momunes)<sup>76</sup>

Esta ONG iniciou suas atuações em 1999 e foi fundada pela militante Maria José Lima.

O Momunes surgiu a partir de demandas apresentadas pelas mulheres do projeto “Coral das Mulheres Negras” que demonstravam a necessidade de outros tipos de apoios assistenciais para desenvolver sua cidadania plena, bem como manter-se no coral. Assim Mazé, como é conhecida a fundadora da entidade, decidiu organizar as ações que vinha desenvolvendo e estendê-las a outras mulheres, estava fundado o MOMUNES.

Na atual direção da entidade encontramos Cátia Martins como presidente e Adriana Martim Souza Costa como vice-presidente e coordenadora geral.

Diante da diversidade e amplitude de projetos desenvolvidos o Momunes conta com sua sede oficial localizada à Rua Orestes Ângelo Colo, nº62 no Jd. São Marcos, região leste da cidade. Neste espaço, conhecido como “Espaço de Convivência Momunes” (ECIM), o grupo desenvolve o projeto “Momunes em Ação” que são oficinas culturais e cursos em que se promove e difunde a cultura afro-brasileira com foco na geração de renda. Dentre os cursos há a capoeira, o artesanato, a culinária, as oficina de artes, as oficinas de musicalidade e construção de instrumentos e o teatro.

Há ainda dois outros projetos desenvolvidos em diferentes sedes, são eles: “Projeto Casa de Passagem” que atende mulheres em situação de vulnerabilidade social das mais variadas causas: situações de cárcere privado, moradoras de rua, acompanhantes de pacientes internados em hospital público da região, dentre outras. Este projeto acontece numa casa localizada à rua Major João Elias, 373 na Vila Carvalho, região oeste da cidade. Há também o “Projeto Recomeço”, que diferentemente dos demais trabalhará com o público masculino, trata-se de um projeto de reintegração social para ex-dependentes químicos. Este projeto, que ainda está por começar, ficará localizado na antiga sede da entidade localizada à rua Major João Lício, na região central da cidade.

Curiosamente, segundo dados fornecidos pela vice-presidente da entidade, apenas 3% das mulheres atendidas são negras.

---

<sup>76</sup> A descrição aqui apresentada conta com a colaboração e revisão da atual vice-presidente desta entidade.



Maria José Lima  
Fundadora do Momunes.



Adriana Martim Souza Costa  
vice-presidente e coordenadora geral do Mmunes



Sede "Projeto  
Recomeço"



Sede  
"Casa  
de passagem"



Coral das  
Mulheres  
Negras

### 3) Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (NUCAB)<sup>77</sup>

Fundado em 1992 pela antiga Faculdades Integradas Dom Aguirre (FIDAS), hoje conhecida por Universidade de Sorocaba (Uniso). O Núcleo funciona no piso superior do prédio da Biblioteca Aluísio de Almeida, localizada no campus da UNISO situado à Rod. Raposo Tavares.

Teve como 1º presidente o já falecido professor Jorge Narciso de Matos. Atualmente representam a entidade a profª Ana Maria S. Mendes, que responde pela direção geral e o militante Ademir Barros dos Santos, responsável pela “Câmara de Difusão Cultural”.

Suas ações atuais correspondem principalmente a palestras, produção de artigos e elaboração de cursos de formação de profissionais da educação para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, nos moldes do que sugere a Lei 10.639/03.



Profª Ana Maria de Souza Mendes  
Atual diretora do NUCAB



Ademir Barros dos Santos  
Diretor de Estudos Culturais



Biblioteca Aluísio de Almeida



Sala do NUCAB (dentro da Biblioteca Aluísio de Almeida)

---

<sup>77</sup> Todo o histórico desta entidade pode ser lido no subcapítulo 3.5.2

#### 4) Centro Cultural Quilombinho (CCQ)<sup>78</sup>

Fundado em 2003 pelas militantes do movimento negro sorocabano prof<sup>a</sup> Marilda Ap. Corrêa e prof<sup>a</sup> Rosângela Alves da Silva.

Atualmente está localizada à R. Caramuru, 203, no bairro Vila Leão.

Atende, em média, 60 crianças divididas nos períodos da manhã e da tarde, conforme matrícula delas no ensino regular. Oferece vivências de capoeira, dança afro, teatro, música (coral e percussão) e artes plásticas. Ao mesmo tempo é sede de diferentes projetos itinerantes que têm a questão étnico-racial como foco de suas propostas. Essas atividades são oferecidas à comunidade interessada com intuito de conhecer, valorizar e divulgar a cultura africana e afro-brasileira.

Além disso, tem parceria com as secretarias de educação das cidades de Sorocaba e Votorantim e atua especialmente na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e para o ensino de EREER por meio de vivências de africanidades em sua sede e também por meio da formação pedagógica de profissionais da educação.

Responde pela sua atual direção Luisa Alves, como presidente da entidade e a prof<sup>a</sup> Rosângela Alves da Silva, como coordenadora de projetos.



Prof<sup>a</sup> Marilda Ap. Corrêa e Prof<sup>a</sup> Rosângela Alves da Silva (co-fundadoras da ONG CCQuilombinho)

---

<sup>78</sup> Todo o histórico desta entidade pode ser lido no subcapítulo 3.5.5



Fachada externa da ONG CCQuilombinho



Fachada interna da ONG CCQuilombinho

## 5) ONG Ação Periférica

Criada e presidida pelo militante Márcio Roberto dos Santos, mais conhecido por Márcio Brown.

A Ação Periférica é um movimento em atuação desde 2006. Segundo Brown, suas práticas giram em torno dos assuntos e temas que circunscrevem o universo da periferia, tais como a questão da juventude (lazer, genocídio, igualdade racial, combate às drogas, etc), e a promoção e difusão política e cultural do Hip Hop.

Dentre suas atividades principais destaca-se o projeto “Nossa Cara Preta”, destinado a explorar o universo do Hip Hop. Para este projeto, há a promoção de eventos políticos e culturais como o “Hip Hop Mulher”, em que se discute e incentiva as atuações femininas no Hip Hop; os campeonatos de grafites, BBoys e MC’s. Há também a Revista Nossa Cara Preta com circulação frequente entre os movimentos negros da região.

No âmbito político a Ação Periférica já planejou e sediou a Semana da Juventude Negra, em que se discutiu politicamente o papel de atuação desta juventude no século XXI. Outra ação foi o apoio deste grupo para o estabelecimento da Lei Municipal que instituiu a Semana do Hip Hop na cidade de Sorocaba.

Para Brown, a Ação Periférica é uma grande ferramenta de atuação política, social e cultural dentro da periferia, principalmente através do Hip Hop. Sua intenção é levar essa linguagem do centro à periferia da cidade, e vice-versa. É por isso que embora grande parte das ações do grupo aconteçam na Zona Norte da cidade, para primeira sede da entidade o grupo está pleiteando uma localização central.



Márcio Brown  
Fundador e atual  
presidente da Ação Periférica



Evento promovido pelo  
“Nossa Cara Preta”

6) Associação Raízes

Primeira ONG sorocabana voltada para discussão e promoção de assuntos referentes à Saúde da População Negra.

Foi fundada por Regina Pedroso, militante do movimento negro sorocabano, em 9 de agosto de 2005.

A primeira atuação política desta ONG foi promover o 1º Encontro de Quilombos e Quilombolas de Sorocaba e Região. Neste encontro a questão da anemia falciforme ganhou o centro das discussões e Regina percebeu a necessidade de dar ao tema um enfoque ainda maior, elencando-o como bandeira principal de sua entidade. Em seguida, a Associação Raízes organizou o 1º Fórum de Saúde da População Negra de Sorocaba e Região, no Clube 28 de Setembro. Deste encontro participaram além do estado de São Paulo, o estado de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Atualmente suas principais atuações referem-se a palestras em escolas públicas de Sorocaba e região para discutir e apresentar o tema da anemia falciforme. Doença que muito acomete a população negra e afrodescendente, mas que segundo Regina, é bastante negligenciada pela classe médica.

Infelizmente, Regina confirmou que até o presente momento a secretaria municipal de saúde nunca demonstrou interesse em desenvolver políticas públicas voltadas à saúde da população negra. Não há inclusive dados coletados que permitam encontrar os números e demandas desta população.



Regina Pedroso  
Fundadora e Presidente da Associação Raízes

## 7) Associação Avante Zumbi

Esta organização surgiu da necessidade que seus representantes identificavam na população negra da cidade de dialogar politicamente sobre as questões de cunho racial. Segundo Carlos dos Santos Penha, popularmente conhecido como Penha, um dos fundadores desta ONG, o academicismo de outros movimentos negros dificultava o acesso da população às discussões raciais.

A articulação de vários atores sociais negros propiciou que o nascimento deste movimento negro acontecesse em 2006, em caráter regional. Inicialmente a Avante Zumbi chegou a ter sede nas regiões de Salto de Itu, Itapetininga, Itu, Laranjal Paulista e Votorantim.

Embora localizada na cidade de Votorantim, a Associação Avante Zumbi tem ampla divulgação e atuação na cidade de Sorocaba. De 2008 a 2010 teve sede em Sorocaba, na Zona Norte da cidade, entretanto, esta representação não existe mais. Atualmente a Avante Zumbi não tem sede própria, mas todo o seu corpo diretor é residente da cidade de Votorantim, local em que desenvolve a maior parte de suas atuações.

Das atuações desenvolvidas em Sorocaba destaca-se: i) a participação e apoio político para reconhecimento e decretação da data de 20 de novembro como feriado municipal; ii) a promoção e realização de missas afro em igrejas católicas da cidade; iii) o incentivo e a elaboração do 1º curso de formação de professores promovido pela UFSCar/Sorocaba em parceria com movimentos negros da região.



Carlos Saldanha Penha  
Fundador e atual presidente da ONG Avante Zumbi

É importante considerar que os movimentos negros sorocabanos estão localizados, sobretudo na região central da cidade. Contudo, o censo do IBGE (2010) aponta que esta não é a área de concentração da população preta e parda que reside em Sorocaba.

Região ponderada/raça-etnia	PARDA	PRETA	BRANCA
Norte	77.694	14.675	212.197
Oeste	20.483	4.040	91.629
Leste	18.070	3.724	86.024
Centro	2.387	992	22.714
Sul	2.617	583	22.213
<b>Total</b>	<b>121.251</b>	<b>24.016</b>	<b>434.777</b>
<b>Percentual</b>	<b>20,67%</b>	<b>4,09%</b>	<b>74,11%</b>

Gráfico 1: Dados da população por cor/raça e por área ponderada censitária de Sorocaba (SP). Fonte: Censo do IBGE 2010.<sup>79</sup>

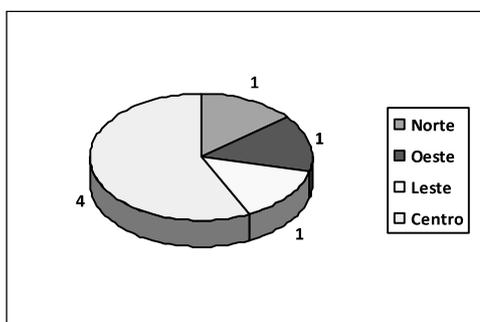


Gráfico 2: Distribuição do MN nas regiões de Sorocaba (SP).

Como é possível analisar, apenas um dos movimentos negros sorocabanos desenvolve parte das suas ações na zona norte da cidade, onde está localizada a esmagadora maioria da população negra.

<sup>79</sup> Para os fins dessa pesquisa não foram consideradas as estatísticas referentes à população indígena e amarela, presentes na pesquisa realizada pelo IBGE.

É provável que para aumentar a participação popular nestes movimentos, bem como para garantir maior alcance de suas ações, especialmente entre a população negra que reside em Sorocaba, os MN possam ampliar suas atividades para outras regiões da cidade. Transitar entre o centro e a periferia, como se propõe a ONG Ação Periférica parece ser um caminho necessário. A parceria de MN com as escolas públicas da cidade, a exemplo do que realiza o CCQuilombinho, também é uma possibilidade de ampliação do contato com a população negra da cidade.

### 3.4 Educação de africanidades em Sorocaba

Na intenção de difundir a história e cultura africana e afro-brasileira em Sorocaba, explicitando sentidos e vivências de africanidades como educação como prática de liberdade, essa pesquisa se desenvolveu em diálogo com as experiências pedagógicas dos movimentos negros desta mesma cidade.

Nossa intenção foi revelar o potencial que essas experiências sorocabanas carregam ao trazer à tona, a partir de suas vivências, a cosmovisão africana como elemento constituidor da produção do conhecimento. E porque falamos desta cosmovisão, retornamos em nossa análise a mitologia afro-brasileira, já que contar histórias é característica fundamental da educação de tradição africana. Além disso, como bem afirma a profa. Ana Maria (Apêndice B-1, p. 175) é preciso “*demarcar o seu território na grande trama*” que é a história dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro.

É justamente do diálogo e da proximidade entre as experiências destes movimentos negros sorocabanos que temos a impressão de que cada um dos movimentos aqui narrados foi sendo gestado no interior do anterior. É como se, no sentido feminino do termo, cada movimento negro sorocabano representasse a mãe de um filho (a) que nasce na década seguinte. Que *Iemanjá* seja a representante desses movimentos e como o símbolo da fertilidade que ela mesma representa no panteão das religiões afro-brasileiras, continue a engendrar novas crias e parir novos movimentos.

Nesse sentido o percurso do Instituto de Cultura Afro-Brasileiro, mais tarde chamado de Núcleo de Cultura Afro-Brasileiro, foi mãe da Fundação Cafuné e do Projeto Curumim do qual o Centro Cultural Quilombinho reconhece-se filho. Embora alguns desses movimentos já estejam extintos, como é o caso da Fundação Cafuné e do Projeto Curumim, suas experiências serão reafirmadas para transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2002) através da militância negra no território da educação sorocabana.

Antes de nos determos mais descritivamente ao período pós-anos 1970, que diretamente se relaciona às entidades com as quais dialogaremos aqui, vamos listar algumas

organizações que se ergueram anteriormente a este período, indicando assim as primeiras formas de resistências coletivas sorocabanas do período pós-abolição<sup>80</sup>.

Logo nos primeiros anos do século XX algumas associações recreativas negras foram fundadas em Sorocaba, são elas: Clube Recreativo 13 de maio, de 1908 e Club 13 de maio Sorocabano, de 1909.

Pouco depois o movimento político e social que se estendeu por diversas cidades e estados, como já mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, teve sua representação também nessa cidade. A Frente Negra Brasileira de Sorocaba foi oficialmente fundada em 2 de abril de 1932, em solenidade realizada no Palacete Scarpa, em que foi registrada a posse do 1º corpo diretor da Frente Negra de Sorocaba tendo o Sr. Salerno das Neves (grande liderança negra da época) como presidente<sup>81</sup>.

Segundo relatos da entrevistada profª. Ana Maria Mendes, o objetivo inicial da FNB de Sorocaba era a integração desta população por meio da promoção de acesso a um lazer que lhes fora negado – a diversão em clubes recreativos.

Mas aqui em Sorocaba, no pouco tempo em que ela atua, é no sentido de aglutinar o segmento promovendo o benefício do lazer. Um lazer que era cerceado por questões raciais mesmo, de racismo, quando por uma atitude de racismo essas questões de lazer eram abjetadas. Então, a FNB aglutina e promove isso. (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 169)

Ao que Ademir dos Santos complementa dizendo que também a versão política da FNB estava presente, mas assim como no movimento nacional, foi abafada com o início do Estado Novo<sup>82</sup>, em 1937.

Em pesquisa sobre a militância de mulheres negras em Sorocaba, PEREIRA (2014) entrevistou a profª. Ondina Seabra, a mais antiga militante negra viva de Sorocaba que lhe revelou existir um núcleo educacional – Escola Luis Gama, fundada pela Frente Negra Sorocabana e localizada na região central da cidade.

O núcleo funcionou inicialmente na Rua Dom Antonio Alvarenga. Teve cursos profissionalizantes. A alfabetização acontecia na rua do Viaduto Jânio Quadros e tinha uma professora chamada Rute Vera Cruz que era minha amiga. As pessoas ficavam sabendo dos cursos através do boca a boca. A maior dificuldade era conter a evasão escolar. (Ondina. In PEREIRA, 2014.)

<sup>80</sup> Destacamos aqui que há registros de resistências coletivas anteriores ao período do pós-abolição conforme aparece nos registros de CAVALHEIRO, 2010.

<sup>81</sup> Essas informações estão disponíveis nas pesquisas de Carlos Cavalheiro, 2013 (Cf. em Referências). Há também registro desse evento no Jornal Cruzeiro do Sul de 1933, página 01.

<sup>82</sup> Programa de governo de Getúlio Vargas.

Esse é um dado valioso no que se refere à valorização da educação por um movimento social, bem como ao fato deste movimento promover o acesso da população negra aos bancos escolares numa época em que isso era ainda escasso. Como nos confirma o artigo “Movimentos da comunidade negra de Sorocaba” produzido pelo prof. Jorge Narciso de Matos para a 1ª edição do jornal negro sorocabano “O Tambu”. Nele consta que “Na sede central da Frente Negra eram mantidas escolas primárias e secundárias. Eram, também, fornecidas bolsas de estudos àqueles mais esforçados. Escola de teatro, de oradores; além de um sistema de assistência social aos mais carentes (...)” (O TAMBUR, nº1, pg. 4)

Em seguida, em 1945 com o fim do governo Getúlio Vargas, temos a fundação da “Sociedade Recreativa XXVIII de Setembro” que, mais tarde passará a denominar-se “Sociedade Cultural, Recreativa e Beneficente XXVIII de Setembro”, popularmente conhecida como “Clube 28” ou “Clube 28 de Setembro”. Esse clube sucede a organização recreativa da Frente Negra Brasileira, extinta com o governo getulino e nas palavras do militante Ademir dos Santos, representou um quilombo dos tempos modernos.

É comum ouvirmos de antigos frequentadores do clube que seus bailes eram memoráveis e cumpriam muito bem a função de promover o lazer e integrar a população negra da época.

É justamente no bojo dessas integrações do Clube 28 que alguns de seus jovens frequentadores, recém-formados pelos cursos profissionalizantes das escolas regulares de Sorocaba e incomodados com o pouco e, muitas vezes distorcido, conhecimento que tinham sobre a situação política e histórica do negro no Brasil, decidiram reunir-se para pensarem juntos sobre estas questões.

Nós éramos todos os jovens... Jorge, Bernadino, Zé, Zezinho, Claudinei, Natel, Fausto... e agora o sobrenome dele...Costa!, Maria Dulce Cardoso (falecida), o Claudinho Cardoso, enfim éramos todos mais ou menos da mesma idade e que acabávamos, que Jorge [Narciso] convidou pra pensarmos juntos, pra trabalharmos juntos, pra descobrir essa história. E qual não foi nossa surpresa que a gente viu que a gente não sabia nada! Absolutamente nada! (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 170 )

É aqui, com a formação desse pequeno grupo, que adentramos oficialmente a década de 70 nesta nossa cronologia da história dos movimentos negros sorocabanos.

### 3.4.1. Instituto de Cultura Afro-Brasileiro (1979 – 1992)

“A partir do movimento inicial de sujeitos negros unidos e organizados para pesquisar sobre sua própria história foi que em 1979, a Sociedade Cultural e Beneficente 28 de Setembro, conhecida na cidade como “Clube 28 de Setembro” ou ainda “ O 28”, numa reorganização estatutária, elencou como seu objetivo desenvolver a questão cultural negra. O 28 decidiu então institucionalizar os negros autodidatas que se reuniam naquele local para pesquisar a questão racial. Em solenidade que contou com a presença do Secretário de Cultura do Estado de São Paulo – Dr. Antonio Henrique da Cunha Bueno, além do presidente da Diretoria Executiva do 28, Darcy Thimóteo de Oliveira, do mentor e também presidente do Conselho Consultivo dessa entidade, Prof. Jorge Narciso de Matos, dos demais conselheiros e membros daquela Diretoria, bem como de sócios e convidados, foi que em 28 de Setembro de 1979 se fundou oficialmente, na sede daquele Clube, o Instituto de Cultura Afro-Brasileiro (ICAB).

Sim, cria-se o Instituto, aliás, o único órgão que está no Estatuto, é o Instituto de Cultura Afro-Brasileiro. Cria-se o Instituto e a partir daí ele começa então a se desenvolver, ele tem uma característica própria, se o Clube ainda, naquele momento, conseguia cuidar do lazer, a gente ia cuidar de outra parte. Ia aprofundar esse lazer. Era muito que as nossas reuniões aconteciam sempre aos domingos, às 10h da manhã, depois de uma noite de baile. (Ana Maria. Apêndice A-2, p.173 )

As reuniões do ICAB contavam com um grupo considerável de negros e negras interessados no assunto, e curiosamente, com um único não-negro simpatizante à causa, o Dr. Antonio Santana Guimarães, advogado e conselheiro do Clube 28.

Na 1ª página da 1ª edição do jornal negro sorocabano O Tambu, aparecem descritos os quatro objetivos do Icab, quais sejam:

- a) abordar a questão racial sem aplicações ou exageros piedosos, proporcionando a todos indistintamente, a oportunidade de rever conceitos, reformular dogmas estabelecidos por preconceitos oriundos de informações tendenciosas e radicais;
- b) contribuir de maneira realística para a formação de uma consciência crítica entre os negros brasileiros;
- c) propiciar uma visão ampla da África de hoje, uma análise das ideias dos grandes líderes e pensadores africanos, com a consequente difusão do pensamento negro africano;
- d) a organização política, econômica e representativa, suas acusações, enfim, seu programa de luta. (O TAMBUBU, 1ª ed, pg.1)

A proposta pedagógica inicial foi a formação de um grupo multidisciplinar, voltado à pesquisa, estudo, sistematização e difusão da história e da cultura africanas e suas sucedâneas, ocorridas nos países para onde os negros foram conduzidos como escravizados. Para o desenvolvimento dessa proposta organizaram uma metodologia que denominaram de “Câmaras”<sup>83</sup>. Eram como grupos de estudo organizados para pesquisar diferentes assuntos relacionados à causa negra.

Ai então era feito este trabalho que é o “Câmaras” que eles falavam, ai você tinha a Câmara da Saúde, a Câmara do Trabalho, a Câmara da Educação, então tudo isso chegava até a gente. Ai a pessoa ia lá, como se fosse defender uma tese, ele apresentava, levava toda matéria que havia pesquisado de todas as formas né, vídeo tudo, apresentava e esse material era depois registrado. Então o Nucab tem esse acervo, todas as pesquisas, todas as propostas e projetos e está tudo registrado lá, é muito legal, era um trabalho bem organizado, era um trabalho bem pontual (...)  
(Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 188)

Os questionamentos dos integrantes do ICAB sobre o pouco conhecimento que possuíam de sua história coletiva enquanto atores sociais negros brasileiros, bem como de suas críticas ao universo escolar que omitia e mascarava a possibilidade de valorização da história e cultura negra foi o estopim dos estudos.

(...) você só conta os sucessos, omite os percalços, omite quem, de fato, trabalhou pra que aquela cabeça sobressaísse na multidão, então isso foi muito interessante pra nós e também muito importante porque quando a gente fez isso a gente começou a perceber o quanto a gente era importante. O quanto nós éramos individualmente importantes, mas uma importância que a escola não nos tinha dado, esporadicamente passava um professor e dizia assim: “continue estudando que você vai dar certo”, só! Quer dizer, era muito pouco, pra essa tal da autoestima *{ênfase silábica}* que hoje nós trabalhamos, né? (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 176)

Dentre os assuntos pesquisados, Ana Maria dá destaque a dois deles: primeiro a pesquisa teórica que eles fizeram para entender o que de fato representou a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários para a população negra do século XIX, combatendo assim omissões da historiografia nacional (principalmente as difundidas pelas escolas); segundo, ao fato concreto de perceberem o racismo presente na sociedade sorocabana quando organizaram um levantamento de dados para identificar a inexistência de negros atuando no mercado formal. Aqui revelamos a primeira atuação deste grupo enquanto movimento social.

---

<sup>83</sup> Denominação dada à formação de subgrupos constituídos a partir do interesse, experiência ou formação acadêmica dos participantes do ICAB sobre determinada área específica de conhecimento. Trata-se não de uma compartimentação do saber, mas de uma reorganização do conhecimento por demanda do grupo.

Nessa situação o grupo de pesquisadores procurou desvendar se havia lixeiros negros na cidade de Sorocaba, pois preconcebiam que para o cargo de lixeiro a não exigência de qualificação profissional denunciaria o espaço ao qual estavam relegados os negros da cidade. Qual não foi a surpresa do grupo ao perceber que a população negra estava excluída a tal ponto da organização social que sequer ocupava o posto de lixeiro.

Ora, pra ser lixeiro que era funcionário público municipal, ele precisava saber botar o dedão no fim da página né? *{Ironia}* e nem assim ele era funcionário público? E nem assim ele era admitido? Pra ser lixeiro, não tinha lixeiro preto em Sorocaba? Pra nós foi assim, nos deu a dimensão do racismo que vivíamos. Daí sim a gente entendeu.

(...) Isso pra nós foi muito doloroso! E a ação foi ir visitar o prefeito, para se apresentar e na conversa tentar descobrir o que nós tínhamos como certeza. Quando nós contamos a ele que não tinha lixeiro preto o homem quase caiu da cadeira. Porque ele também não sabia. Não sabia e não tinha se apercebido. É aquela naturalização do racismo que nós falamos hoje, mas a gente já vê isso há muitos anos. (Ana Maria. Apêndice A-2, p.171-172 )

A partir dessa passagem podemos destacar dois elementos importantes para nossas reflexões: a questão da naturalização do racismo, já assinalada pela entrevistada e a questão do racismo institucional, pauta de políticas públicas apenas no século XXI.

Quando não entendemos o racismo como um tipo de ideologia que serve à manutenção do *status quo*, baseado na exclusão e na supremacia de determinados grupos que pretensamente pensam que suas formas físicas e étnicas são naturalmente superiores às outras, o que promove a subalternização e até a eliminação destes outros grupos, naturalizamos o racismo. No caso brasileiro, o racismo científico, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento se não atingiram seu objetivo final, cumpriram muito bem a função de naturalizar as diferenças verificadas entre negros e brancos em nossa sociedade a ponto de muitos não mais as verem como uma condição de injustiça social decorrente da estrutura sócio-histórica brasileira. Forjam-se assim mentalidades que “nem percebem” ou não julgam necessário refletir sobre a ausência de negros em determinados espaços socialmente valorizados, como as universidades públicas ou a esmagadora presença deles em espaços subalternizados, como é o caso das favelas. O prefeito sorocabano que à época aqui relatada “não sabia e não tinha se apercebido” sobre a ausência de pessoas negras no mercado formal de trabalho, inclusive nas posições em que não eram exigidas qualificações profissionais específicas denota a existência da naturalização do racismo.

Quanto ao conceito de racismo institucional ele pode ser caracterizado como a atuação do racismo em instituições sociais, dizendo respeito às formas organizacionais como

elas funcionam e ocasionando o fracasso dessas organizações em promover um serviço profissional e adequado às pessoas por causa de sua cor, cultura, origem racial ou étnica (PNUD, 2005)<sup>84</sup>. O fato de o poder público municipal não “ter se apercebido” da ausência de negros em sua estrutura organizacional seria, nos dias de hoje, considerado uma infração ao art.39 do Estatuto da Igualdade Racial. Segundo ele

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implantação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas. (Lei 12.288/10. cap. V)<sup>85</sup>

Assim que o grupo do ICAB conseguiu reverter aquela situação “*não sei como e da onde surgiu um motorista negro que passou a ser chefe de uma equipe de lixeiros*” (Ana Maria. Apêndice A-2, p. XX) os militantes iniciaram uma intervenção educativa, ainda que os objetivos não lhes fossem tão claros e sistematizados. A prática consistiu em assistir moral e psicologicamente o primeiro lixeiro negro da cidade de que se tinha conhecimento: “*Ele não veio fisicamente para o grupo, mas a gente ficou assistindo o rapaz, de sorte que ele soubesse da importância do papel dele.*” (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 172)

Há aqui um elemento importante e que merece ser apontado. Trazer o rapaz para o grupo poderia representar uma ação pontual e ainda mais eficaz para combater a naturalização e institucionalização daquele racismo. Além disso, promover aquela discussão com todo o grupo envolvido (a equipe de lixeiros) contribuiria sobremaneira para reeducar as relações étnico-raciais entre eles.

Todas essas situações aconteceram em anos que beiraram o início da década de 80 e para o cenário nacional do movimento negro, paralelamente, tivemos a fundação do MNU, em 1978, na cidade de São Paulo. Ana Maria nos relata que esteve presente ao ato, embora não colocasse tanta confiança na força coletiva unificadora a que se propunha o movimento. Para esta militante as singularidades das lutas negras eram tantas e tão diversificadas que tornava-se impossível aglutiná-las em torno de um movimento único. Fato é que em Sorocaba, não houve mesmo extensão formal do MNU.

---

<sup>84</sup> PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Relatório de revisão anual: Programa de Combate ao Racismo Institucional, componente saúde. Brasília:PNUD, out./nov.2005

<sup>85</sup> Conferir em Anexos

Neste mesmo ano outro acontecimento que ganhou destaque para além de sua localidade foi a identificação da comunidade do Cafundó<sup>86</sup>, situado num bairro rural de Salto de Pirapora, cidade localizada na região de Sorocaba. Esta identificação deu-se de maneira violenta quando da disputa territorial entre proprietários de terra daquela região e essa comunidade quilombola.

Aconteceu um crime em Salto de Pirapora, um amigo nosso [*referência ao jornalista Sérgio Coelho de Oliveira, repórter regional do jornal O Estado de S.Paulo*], não era do grupo, aliás branco, mas amigo, ele foi cobrir como jornalista essa história e chegou lá e encontrou um grupo de negros que tinha uma linguagem própria e que se dizia dono da terra. É aí que nós temos o contato com o Cafundó. (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 174)

Segundo Ana Maria foi o jornalista Sérgio Coelho quem buscou o apoio da Unicamp para evitar que o fato acabasse sendo simplesmente notícia. Foi neste cenário que o linguista Carlos Vogt e o antropólogo Peter Fry<sup>87</sup> debruçaram-se por longos anos e desenvolveram uma série de pesquisas que, em 1996 culminaram num relato de 10 anos de pesquisas publicadas no livro “Cafundó – A África no Brasil”.

No relatório técnico-científico da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) sobre a comunidade de quilombo do Cafundó encontramos registros preciosos que corroboram com as revelações de nossas entrevistas.

Desta forma, o Cafundó vira objeto de conhecimento geral e provoca o interesse de outros grupos afinados com a luta de valorização dos negros, notadamente o Movimento Negro Unificado (MNU) e o **clube social 28 de Setembro, da comunidade negra sorocabana.**

A intervenção destas duas entidades marca o início de uma série de benefícios assistenciais auferidos pela comunidade. É por meio delas que eles conseguem, por exemplo, assistência jurídica no caso do assassinato do capanga do fazendeiro. Mas a atividade principal, **sobretudo do 28 de Setembro** - cujo presidente também era membro do Rotary Club de Sorocaba - **é o auxílio material à comunidade, ou seja, doações de roupas, alimentos, sementes**, etc. (ITESP, 2009, p.27; grifos nossos)

É o que nos confirma Ana Maria ao revelar que para os jovens do ICAB essa “descoberta” moveu ações de ordem concreta que culminaram em arrecadações de donativos para suprir as necessidades básicas dos moradores do Cafundó, já que estavam vivendo em situação de miséria.

---

<sup>86</sup> O Cafundó é um bairro da zona rural localizado a 14 km do município de Salto de Pirapora, distante 30 km de Sorocaba, habitado por duas parentelas de origem negro africana: os Almeida Caetano e os Pires Cardoso. Para mais informações ler VOGT e FRY, 1996.

<sup>87</sup> Peter Fry é um intelectual que atualmente se opõe à política de cotas e embora tenha desenvolvido esta pesquisa sobre o Cafundó não é considerado um militante intelectual das causas raciais.

Além disso, tanto do ponto de vista político quanto psicológico, conforme nos relata Ana Maria

Foi um achado! Graças a Sérgio Coelho de Oliveira. Mas, isso nos aproximou muito mais da vida do negro numa visão geral. Nós éramos todos bichinhos da cidade, nascidos no máximo, no mínimo, no paralelepípedo, quando alguns até já moravam em zonas asfaltadas. Quer dizer, a gente não tinha noção da vida no campo, de como teria sido a vida no final do século XIX, quando muitos negros já estavam libertos. Também não tinham terra, como seria a sobrevivência dessa gente? E foi quando a gente encontrou o Cafundó que a gente viu o ontem e o hoje ali, na nossa cara, na nossa mão! O Cafundó é a nossa vivência com o passado! (Ana Maria. Apêndice A-2, p.174 )

A sociologia das ausências a que se refere Santos (2002) dialoga conosco aqui. Nesta teoria o autor define que *seletividade passiva* consiste naquilo que numa dada cultura se tornou impronunciável devido à opressão extrema de que foi vítima durante longos anos. É este o silenciamento revelado na fala de Ana Maria “*a gente não tinha noção da vida no campo, de como teria sido a vida no final do século XIX, quando muitos negros já estavam libertos*”. A fala da entrevistada toma uma amplitude ainda maior quando traduz em palavras as lacunas existentes entre o passado e o futuro “*o ontem e o hoje ali, na nossa cara, na nossa mão!*”. Para Hannah Arendt (1954) é nesta lacuna que reside o campo de nascimento das crises contemporâneas. Nesse sentido ousamos afirmar que o passado da história do negro e o futuro que lhe tentamos desenhar revelam a crise presente em nossa sociedade para lidar com as questões de ordem racial.

Essa noção do silenciamento sobre a constituição da identidade sócio-histórica negra reorientou os estudos dos pesquisadores do ICAB e incluiu, por meio da história oral, as histórias de vida de gente negra em suas rodas de reflexão sobre a história do negro no Brasil e, especialmente, na região de Sorocaba.

Ai nós continuamos estudando, ai sim nós resolvemos que o que a gente precisava mesmo era conhecer-se! E você só se conhece se você tem história! Se você consolida sua visão, a sua formação, e nós descobrimos que esse negócio de história não é só livresco, está dentro da sua casa. Junto da sua família conta-se a história! História é vida, a vida vivendo! Então você precisa valorizar e ai até você conseguir perder aquele vezo de que só os fatos notáveis é que são história, pra que haja o registro de um fato notável, quantas histórias o compõe. Quantas pessoas participaram e cada uma trazendo a sua história de vida, então você vai vendo, tecendo algo que te suporta, que te conta porque você tá no mundo. Porque você faz parte dessa trama, você tem quantas contribuições? **Quando você conta sua própria história de vida, você conta os valores que existem dentro dela**, que lhe foram passados, quer dizer, se são valores eles vem de gerações anteriores, até você. E se eles são valores familiares, você é capaz de demarcar o seu território na grande trama. Então, isso nós temos feito como um exercício constante, quando **cada um de nós contava a história de família**, nós descobríamos algumas ligações e outras

tantas diferenças, mas que faziam parte da composição de fatos históricos. (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 175-176; grifos nossos)

Aqui ressaltamos um elemento importantíssimo para o conceito tradicional de educação africana: a ligação entre o homem e a palavra, expresso por meio da oralidade. A esse respeito Hampaté Bâ nos esclarece que

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.

(...) nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.167-168)

É importante registrar que os integrantes do ICAB estabeleceram significativas relações com o grupo do Cafundó a ponto de alguns de seus membros conseguirem se comunicar com eles através da língua própria daquela comunidade, a *cupópia*.<sup>88</sup>

Depois desses intensos movimentos iniciais, toda a década de 80 foi preenchida com as pesquisas das Câmaras de Estudo, com as visitas ao Cafundó, com eventos políticos e seminários, como a “Semana de Estudos e Debates sobre o Negro”, realizado em parceria com a Faculdade de Filosofia de Sorocaba, em 1981; a “Semana da Consciência Negra”, seminário realizado no Clube 28 de Setembro e coordenado pelo sociólogo Clóvis Moura; e com outra experiência educativa interessantíssima, a produção do jornal “O Tambu”<sup>89</sup> em 1983. Este jornal se propunha a registrar acontecimentos relacionados à causa negra, denunciando situações de racismo (aos moldes dos objetivos da Imprensa Negra, na década de 20 do século passado) e revelando histórias não contadas por meio de textos

---

<sup>88</sup> O trabalho do linguista Carlos Vogt foi exatamente o de tentar entender como se organizava a *cupópia* em sua estrutura linguística. Uma das afirmações foi de que tratava-se de usos da herança de línguas africanas aqui no Brasil somadas suas imbricações à língua de origem portuguesa. No Cafundó, ao falar a “língua”, seus usuários acrescentam a sua identidade étnica de pretos e à sua identidade social de peões “caipiras” o status de “africanos”, afirmou Vogt. (VOGT & FRY, 1996)

<sup>89</sup> Nos registros eletrônicos disponíveis em <http://www.sorocaba.com.br/enciclopediasorocabana/index.php/files/?local=autores&autor=ademirbarrosdosantos>, de autoria de Ademir Barros dos Santos. Acessado em 04/02/2014 encontra-se a seguinte informação:

“(...) o primeiro número do jornal O Tambu, composto por oito páginas escritas a máquina, e reproduzidas por fotocópia! O Jornal evoluiu e, dois meses depois, já era impresso em gráfica, em formato mais elaborado e contando com patrocinadores; depois, circulou por todo o território nacional, tendo sido enviado para todas as instituições congêneres.”

científicos produzidos a partir das pesquisas de seus militantes. Talvez este tenha sido o principal veículo comunicativo que sistematizou e tornou pública algumas das reflexões deste grupo.

No âmbito das experiências educativas o ICAB promoveu discussões políticas sobre negritude em escolas públicas da região nos meses de maio e novembro, em evento intitulado *Dia de Conscientização Étnica*, além disso, participou no espaço universitário, da Comissão organizadora das comemorações do Centenário da Abolição que também promovia reflexões sobre a questão da negritude, só que agora no nível superior.

Foi então que o início da década de 90 anunciou uma nova organização estrutural que conferiu ao grupo do ICAB um novo título, com novo endereço e novas oportunidades de ação, ainda mais ampliadas.

### **Considerações**

O estopim dado pelo ICAB à pesquisa sobre a questão étnico-racial brasileira demonstra a importância e o pioneirismo dessa instituição para a história do movimento negro sorocabano. Deste pioneirismo damos destaque à revisão de assuntos referentes a conteúdos curriculares formais, como a Lei do Ventre Livre e dos Sexagenários; a identificação de uma situação que apenas ganha abordagem e título jurídico no século XXI – o Racismo Institucional e, por último, embora não fique evidente na fala da entrevistada qual a concepção de educação que embasou os estudos, a metodologia de pesquisa e as experiências educativas desenvolvidas pelos militantes do ICAB, é possível afirmar que pensar a questão étnico-racial sob aspectos diversos como educação, saúde, política, história, geografia, dentre outros, como faziam as “Câmaras de Estudo” do ICAB, indica a complexidade com que essa instituição concebia as questões relacionadas à causa negra. Essas experiências nos ensinam ainda que tarefas superficiais de abordagem das questões raciais nas escolas, como eventos pontuais no Dia da Consciência Negra não conseguem dar conta da dimensão que circunscreve o objetivo de reeducar as relações étnico-raciais porque não as priorizam como elemento constituidor do projeto político-pedagógico da instituição.

Além disso, a valorização das histórias de vida por meio do resgate da tradição oral, como fizeram os integrantes do ICAB em suas primeiras pesquisas, é uma experiência educativa riquíssima que dialoga diretamente com a concepção tradicional de educação africana e com o sentido de educação popular.

As ações do ICAB se expressam nos preceitos expressos das Diretrizes Curriculares Nacionais, publicada trinta e cinco anos depois de sua criação.

Diálogos com estudos que analisam e criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro (...) são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, para que se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. (PARECER CNE/CP 03/004)

No momento em que se propõe a desenvolver ações educativas formativas nos espaços escolares, esta entidade demonstra acreditar que o espaço educacional tem o potencial de fomentar outra perspectiva de ensino e dessa maneira contribuir para uma educação positiva das relações étnico-raciais. É a ação no presente com intenção de chacoalhar o futuro, parafraseando a poesia *Vem cantando*, de Cuti (1978).<sup>90</sup>

### 3.4.2 Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (1992 - ainda em funcionamento)

A década de 90 trouxe uma nova configuração para o cenário educacional de Sorocaba. A antiga FAFIS (Faculdade de Filosofia de Sorocaba) e a FACAS (Faculdade de Ciências Contábeis) fundiram-se numa única Instituição de Ensino Superior denominada FIDAS (Faculdades Integradas Dom Aguirre). Contudo, para ganhar o reconhecimento de Universidade uma Instituição de Ensino Superior necessitava obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão<sup>91</sup>. Segundo Catani e Oliveira (*in* OLIVEIRA e ADRIÃO et al, 2002) esse princípio garante que toda universidade deve ter a pesquisa como mediação para o ensino e a extensão. Dessa forma, a pesquisa é colocada no centro de uma relação de produção do trabalho acadêmico, não podendo ser desenvolvida separadamente, assim como o ensino e a extensão. No caso aqui narrado, a pesquisa e extensão aconteceriam por meio da criação de Núcleos de Estudo e Pesquisa.

Icab - Instituto de Cultura Afro-Brasileira; mudou para NUCAB porque incorporado à Universidade, e como a estrutura da Universidade é de Núcleos, não de Institutos... então, muda-se, para dar legitimidade à Universidade [Uniso] porque, como ela queria ser comunitária, tinha que ter uma ação comunitária e ação comunitária quem

<sup>90</sup> Há um trecho desta poesia disponível no início dessa dissertação no capítulo intitulado “*Eu, caçador de mim*”.

<sup>91</sup> Esta referência se encontra no art. 207 da Constituição Federal de 1988. Aqui não consideramos os acréscimos conceituais decorrentes da aprovação da LDB 9394/96 posto que ela se deu no período posterior ao que nos referimos.

tinha aporte, aqui em Sorocaba, era o Icab. A partir daí, ela tem um braço na comunidade; que braço? O Núcleo de Cultura Afro-Brasileira. (Ademir dos Santos, Apêndice A-1, p. 163)

É nesse contexto que se dá a aproximação da Universidade de Sorocaba com o Clube 28 e seu instituto de pesquisa, que foi consensualmente cedido à esta Universidade e, a partir de então, intitulado de Núcleo de Cultura Afro-Brasileira (NUCAB).

Desde os primeiros momentos nossos objetivos se identificaram com os da benemérita Fundação Dom Aguirre e, com ela, ao longo destes anos, temos estabelecido uma profícua parceria. Assim, hoje, quando passamos a pertencer à estrutura das *Faculdades Integradas Dom Aguirre*, estamos bastante felizes por nos integrarmos na luta maior que objetiva oferecer condições para o desenvolvimento, a par do excelente ensino aqui ministrado, da pesquisa e também da irradiação cultural através da extensão. (MATOS, 1994, pg. 27)

Ainda segundo o relato do Ademir dos Santos foi também aí que se iniciou a biblioteca da universidade (Biblioteca Aluísio de Almeida), a partir dos volumes do antigo ICAB (doados pela biblioteca particular de cada um de seus pesquisadores, especialmente do militante e acadêmico prof<sup>o</sup> Jorge Narciso de Matos<sup>92</sup>).

O objetivo inicial deste Núcleo era desenvolver pesquisas e gerar trabalhos que visassem ao conhecimento e à difusão das raízes culturais africanas que influenciam a formação cultural brasileira. Dessa vez a metodologia incluía além das Câmaras de Estudo e do diálogo com as instituições educativas e demais sujeitos interessados no assunto, o desenvolvimento de programas de difusão cultural e de intercâmbio com instituições congêneres.

No NUCAB as reuniões das Câmaras de Estudo eram comandadas pelo prof.<sup>o</sup> Jorge Narciso e seguiam uma organização e metodologia criteriosa. Os registros de Ademir dos Santos nos explicitam todo esse funcionamento.

O NUCAB manteve a estrutura de trabalho do ICAB, que consiste na existência de Câmaras de Estudos, que procuram abranger todas as áreas do saber, sempre com ênfase nos estudos africanistas. Assim, o NUCAB, através de suas Câmaras desenvolve pesquisas nos seguintes campos:

- Estudos Jurídicos - formula estudos de usos, costumes e desenvolvimento das

---

<sup>92</sup> Jorge Narciso de Matos foi docente de História Contemporânea da África na UNISO (Curso de História), foi presidente do conselho consultivo do Clube 28 de Setembro, presidente do Conselho Superior da Fundação Cafuné, dentre outros. Para maiores informações, cf. a biografia da vida de Jorge Narciso em CAVALHEIRO, 2013.

ciências jurídicas, especialmente no que se refere à preservação dos direitos humanos no Brasil;

- Estudos Políticos e Sociais - desenvolve estudos comparados, que se relacionam com o comportamento e desenvolvimento político e social da comunidade negra;
- Estudos da Cultura Artística – tem, como objetivo, estudar, promover e favorecer as principais expressões da cultura artística (música, artes cênicas e plásticas), tendo como principal parâmetro o desenvolvimento das artes no continente africano.
- Estudos do Folclore - desenvolve o estudo das assimilações já efetuadas e incorporadas à vida do brasileiro, bem como da preservação das expressões folclóricas ainda vigentes.
- Estudos da História e da Literatura - objetiva a formulação de estudos da evolução histórica dos povos africanos, através de trabalhos comparativos do desenvolvimento da arte literária afro-brasileira através dos tempos.
- Estudos da Qualidade de Vida - desenvolve suas atividades através de trabalhos que objetivam a preservação da saúde e qualidade de vida, através de estudos comparados.

Complementa, esse conjunto, a Câmara de Difusão Cultural, que serve como instrumento de irradiação dos trabalhos gerados pelo Núcleo. Referidas Câmaras são integradas por pesquisadores e estudiosos, aplicados, idealistas, voluntários, de diferentes formações acadêmicas, com o ânimo de ampliar e compartilhar conhecimentos. Nesse mesmo sentido, o NUCAB conta com expressivo quadro de consultores técnicos, nacionais e internacionais, integrado por reconhecidas personalidades que se destacam por sua experiência em suas áreas respectivas de estudos. (SANTOS, registros eletrônicos) <sup>93</sup>

O contexto internacional relacionado à negritude também era pauta das discussões daquele núcleo de pesquisadores.

E ai eles trabalhavam com Câmaras de assuntos relacionados à negritude, questão afro: África e Brasil. Mas eles tratavam muito mais dos assuntos da África que do Brasil em si. Sempre liam uma reportagem da Folha de S. Paulo, o qual sempre, as vezes, citava sobre algum preconceito, sobre algumas coisa que tivesse acontecido com um negro e já retratavam também o dia da África, os países que tinham sua liberdade e tal. (Marilda Corrêa, Apêndice A-3, p. 185 )

Para atingir seu objetivo de difusão cultural o NUCAB desenvolveu parcerias com ONGs, grupos e Instituições que tinham na questão racial o foco de suas atividades ou ainda que se predispunham a abrir seu espaço de comunicação com a sociedade para divulgar as ideias e reflexões promovidas pelos integrantes do NUCAB. É o caso do programa radiofônico idealizado pela prof<sup>a</sup> Ana Maria, produzido pelo NUCAB e apresentado pela Rádio Jornal Cruzeiro do Sul, de maio de 1997 a dezembro de 2001. <sup>94</sup>

A difusão cultural acontecia também entre os integrantes do próprio NUCAB, como nos explica o Ademir dos Santos no relato das atividades da Câmara de Preservação Cultural, que era de sua responsabilidade.

<sup>93</sup> Cf em Referências.

<sup>94</sup> Cf em Referências SANTOS, registros eletrônicos.

Aliás, pro NUCAB, a gente já havia trazido o *Hip Hop*, que também, ao nosso olhar, até por desconhecimento, era uma coisa ruim, não prestava! Mas a gente trouxe o Márcio [Brown] para o povo conhecer, pra fazer uma apresentação na minha Câmara do NUCAB; afinal, *Hip Hop* é ação social e cultural. (Ademir dos Santos, Apêndice A-1, p. 165)

Em matéria de práticas educativas este movimento negro diversificou suas atuações com atividades e cursos abertos à comunidade sobre questões do continente africano e o contexto de africanidades no Brasil. Nesse sentido, o NUCAB promoveu formações por meio de cursos como “*Introdução à Cupópia do Cafundó*” promovido de 15/2 a 10/5/1997 e de 14/3 a 30/5/1997, sob coordenação do prof<sup>o</sup> Jorge Narciso de Matos; palestras, como “*Dia da Conscientização Étnica*”, realizada por quatro anos a partir de 1998; produção do jornal O Tambu<sup>95</sup> destinado à população negra; e até eventos como a “Gincana Cultural Afro-Brasileira”<sup>96</sup>, promovida em maio de 1988 e realizada em comemoração aos 100 anos da Abolição, sob coordenação da prof<sup>a</sup> Rosângela Alves, dentre outros.

Essas atuações aconteciam, em sua maioria, na própria Universidade de Sorocaba (UNISO) e, eventualmente, eram promovidas em parceria com alguma outra instituição. Nesse sentido, é o próprio Ademir quem nos alerta para um limite percebido nessas ações sociais: o fato de elas não serem bem divulgadas, nem mesmo dentro da própria universidade em que estavam situadas, comprometia o ideal de difusão das raízes culturais africanas a que se propunha o Núcleo.

Só que era mal divulgado dentro da própria universidade: tanto assim que tem gente que passou pela UNISO durante o tempo de maior atuação do NUCAB, mas nem sabe o que é NUCAB. Nós tivemos até um cine-clube lá, que ficou durante seis meses, e o mais que tivemos de público foram quatro pessoas, que pegamos ali na hora, no corredor. (Ademir dos Santos, Apêndice A-1, p. 168)

Nos últimos anos o NUCAB tem frequentemente desenvolvido práticas que estendem a questão da educação das relações étnico-raciais para além do campo da Pedagogia, afinal o racismo atua em praticamente todas as instâncias das relações sociais.

Sobre essa questão formativa, a última ação pesada que nós tivemos foi em 25 de Março de 2010, acho, quando começamos a fazer o que seria o Ciclo das Abolições, porque nessa data aconteceu a primeira grande abolição no Brasil, no Ceará. E ia até 25 de Maio, que é o Dia da África. Então, teríamos esses dois meses pra fazer o que quiséssemos com foco nas africanidades, e a Uniso abriu as portas. Então, em março

<sup>95</sup> Cf. no subcapítulo 3.5.1

<sup>96</sup> Nesta gincana as equipes eram formadas principalmente por integrantes das escolas de samba de Sorocaba e estudantes negros que através de atividades lúdicas se mobilizaram para valorizar e enaltecer o povo negro da cidade de Sorocaba. Essas informações estão disponíveis no site [www.quilombinho.org.br](http://www.quilombinho.org.br), acessado em 3/3/2014.

daquele ano, começamos com a área do Direito e levamos lá cinco professores da área, da Uniso. O auditório lotou, deu o intervalo e ninguém foi embora! Ninguém saiu nem pra tomar lanche! A última ação de grande impacto foi essa. (Ademir dos Santos, Apêndice A-1, p. 168 )

Além disso, o Núcleo tem também estabelecido diálogo com instituições congêneres, como é o caso da Secretaria Estadual de Educação, por meio da Oficina Pedagógica do Estado e também do Departamento de Ciências Humanas da UFSCar Sorocaba, atuando na elaboração e promoção de cursos voltados à formação de professores com vistas a atender as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER. Essas últimas atuações do NUCAB revelaram que suas atividades formativas têm o potencial de promover uma aproximação positiva com o patrimônio cultural afrodescendente, como no conta Ademir dos Santos sobre as atividades do Ciclo das Abolições, desenvolvida na Uniso “(...) até os professores começaram a ir no NUCAB levar fotografia dos parentes deles buscando se identificar com a negritude.”(Apêndice A-1, p.164). O aparecimento desse resultado aqui é importantíssimo, pois ele explicita o que representa, dentre outros sentidos, tornar positiva a educação das relações étnico-raciais, como consta nos registros do Parecer Federal “(...) para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação, e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver de se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. ” (PARECER CNE/CP 03/004).

Após esse período as atividades formativas em caráter de pesquisa e extensão parecem ter cessado, ao menos até o momento. Entretanto, o objetivo inicial de difusão do patrimônio afrodescendente continua em atuação através da publicação de pequenos livretos informativos de autoria do militante Ademir dos Santos. Dentre os livretos, todos organizados a partir de referências científicas oficiais, destacamos dois: *O Negro Legal* (UNISO, 2010), que discorre sobre legislações referentes à população negra; e *Religiões: a matriz africana e seus reflexos afro-brasileiros* (UNISO, 2012). Outra forma de difusão ainda atuante são as palestras, artigos e entrevistas proferidas por Ademir dos Santos e pela prof<sup>a</sup> Ana Maria Mendes. Estas atuações mantém viva uma das primeiras intenções educativas do NUCAB: promover o diálogo com instituições congêneres.

Segundo Ana Maria a atual atuação do NUCAB consiste em pressionar o Poder Público na implantação de políticas destinadas a diminuir a desigualdade racial, criando novas medidas e colocando as já existentes em ação, como é o caso da Lei 10.639/03.

(...) você tem um período em que você realiza, um outro período em que você trabalha pra que a pasta de governo trabalhe Política Pública, é papel do governo trabalhar Política Pública, então você não pode dizer “Eu faço e você fica quieto”, a gente tem que influir, a gente tem que buscar, pressionar sim e querer saber o que está acontecendo. Neste momento nós estamos numa verdadeira queda de braço, porque você faz e cobra do Poder Público o que ele tá fazendo. Você vai perguntar pra ele se ele já instalou. E pro Governo Municipal a gente trabalhou todas as instâncias de governo pra explicar pra ele o que era a Lei 10.639/03, desde o Conselho Municipal de Educação. (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 179)

Atualmente o NUCAB funciona no piso superior do prédio da Biblioteca Aluísio de Almeida, localizada no campus da UNISO situado à Rod. Raposo Tavares. Até o ano de 2003, reunia-se, todo primeiro sábado de cada mês para realizar os seminários promovidos por suas Câmaras de Estudo. Essa metodologia já não vigora mais nos dias atuais. Ainda assim, conta com uma biblioteca particular, composta a partir dos primeiros títulos da biblioteca da UNISO, em sua maioria referentes à cultura afro-brasileira, diaspórica e africana e que continua a ser constantemente incrementada. Em seu acervo conta também com todo o registro das pesquisas realizadas durante o funcionamento das “Câmaras de Estudo.”

Nos dias de hoje o espaço do NUCAB, sob coordenação da prof.<sup>a</sup> Ana Maria Mendes, tornou-se uma referência local para os estudos sobre o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras, indo ao encontro do disposto no Parecer CNE/CP 03/004, referente à implantação da Lei 10.639/03 que altera o artigo 26-A e 79-B da LDB.

### **Considerações**

Tornar-se Núcleo de uma Universidade realmente conferiu ao grupo de pesquisadores negros sorocabanos uma amplitude ainda maior de sua proposta pedagógica porque colocou as atuações desse grupo em condições favoráveis a promover o diálogo com outras instituições de ensino. Para isso corroboraram os seguintes fatores: i) as atividades de extensão a que se propunha o Núcleo; ii) o respaldo do apoio institucional da UNISO; iii) o objetivo dos militantes enquanto movimento negro.

Através dessa pesquisa inicial podemos afirmar que o NUCAB representa um precioso espaço de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

A diversidade das atuações educativas promovidas por esta instituição e seus agentes militantes continua a ecoar nos dias de hoje. As palestras proferidas por seus representantes e a difusão dos livretos informativos sobre o patrimônio cultural

afrodescendente mostram que a militância continua viva e atuante, pronta a colaborar com a educação das relações étnico-raciais.

Quem registrou o limite das atuações desenvolvidas pelo NUCAB foi Rosângela Alves, uma de suas ex-integrantes.

(...) o que eu achei assim que eles não conseguiram segurar, foi trazer gente nova, trazer jovens, mas as pessoas que passaram pelo NUCAB, eles estão aí fazendo a diferença. Muitos jovens que foram estagiários né, que foram bolsistas do NUCAB, estão muito bem, e isso é muito importante que seja registrado. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p.191)

De fato, o que existe no NUCAB na atualidade é fruto de atuações desenvolvidas por Ademir dos Santos e Ana Maria Mendes. Não identificamos nenhum novo militante disposto a dar nova vida às propostas educativas dessa instituição.

(...) os objetivos do Instituto, apesar de tanto tempo ainda tem muito fôlego e muita coisa precisa ser feita. Uma das nossas reais necessidade é exatamente a parceria com outros grupos pra que nossas histórias não morram conosco. Porque cada comunidade se resolve ao seu jeito e essas histórias precisam ser trocadas, precisam ser catalogadas. (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 180)

Ao analisarmos o percurso do NUCAB identificamos uma possível pista para essa dificuldade que foi o fato deste movimento negro não ter incluído nos seus objetivos a preocupação com a formação de novos militantes/representantes nem com a discussão sobre os novos sentidos da militância que representam.

(...) a gente nunca teve a pretensão de trabalhar [*a formação militante,*] a militância nossa é constante, serena, vívida. Não temos que abraçar causa nenhuma, nossa causa é negra e isso vem de muito tempo. Não preciso levantar bandeira, não preciso fazer passeata, não preciso fazer nada. Eu preciso é contar pra gente que existe negro e que negro tem história. Que existe negro e que negro sabe falar. Contar pra gente que existe negro e negro sabe escrever. É só isso! (...) todos nós, ou pelo menos a maior parte de nós frequenta outros grupos sociais, faz parte de outras entidades e dentro dessas entidades é negro, é NUCAB. A nossa intenção é essa! (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 178)

Reelaborar conceitos, aprofundar conhecimentos, redefinir posturas, num crescente fazer político em busca da organização da ação afro-brasileira cidadã (SILVA, 1997) é, sobretudo, tarefa militante. Urge a necessidade da potencialidade do novo para dar continuidade à luta dos movimentos negros em Sorocaba.

Não podíamos aqui finalizar a história do NUCAB sem ressaltar a questão da memória. Afinal, NUCAB é a preservação de nossa memória, é história de militantes e ações

do movimento negro sorocabano. Preservar esta memória não é apenas olhar o passado, mas também estabelecer diálogos com ele, absorvendo a sabedoria de nossos ancestrais, na certeza de que abrirão caminhos para novos tempos. Este é um movimento que procura manter viva a ancestralidade africana!

### **3.4.3 Projeto Curumim (1994 -1997)**

Como apresentamos nos primeiros capítulos, o racismo que se expressa em nossa sociedade afeta aqueles que o sofrem de maneira distinta: alguns se afastam daquilo que se torna ou que os tornaria alvo do preconceito. Muitas vezes cabe aqui um afastar-se de si mesmo e uma terrível crise no que se refere a formação da identidade étnica da pessoa. Nesse sentido, a formação pessoal ou social da identidade étnica, principalmente em sociedades racistas, pode ser pensada como o resultado das relações que estabelecemos com nós mesmos e com nossos outros significantes. (SILVA, 2002)

Outros, aos sentirem-se “atirados ao chão” pela situação conflituosa a que foram expostos, conseguem reunir forças para se reerguer e modificar o cenário daquela situação, promovendo a reflexão dos presentes e até de outros que estarão por vir. Alguns, inclusive, imprimem suas forças em ações que geram mobilizações coletivas de enfrentamento direto ou indireto ao racismo. Nesta situação falamos de sujeitos que se deixam afetar pelas marcas da vida que se fazem em seu corpo criando um novo sentido que permite sua existencialização – e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência.(ROLNIK,1993)

É neste campo de novos sentidos potencializados pelas marcas da vida que se encontra o contexto social que permeia o nascimento do Projeto Curumim. Em 1992, ao adentrar uma loja de cosméticos, no centro da cidade de Sorocaba, a prof<sup>a</sup>. Marilda Corrêa foi publicamente acusada pelo segurança da loja de ter furtado um vidro de esmalte. Após reverter a situação e provar aos presentes que tratava-se de um grande “equivoco” do funcionário, a prof<sup>a</sup> violentada pelas marcas do racismo, iniciou uma auto-reflexão sobre a presença dele no cotidiano da sociedade brasileira.

A partir daquele momento, eu comecei a ter uma reflexão. Eu já tinha terminado a faculdade e tudo. Comecei a ter uma reflexão: “Se isso tá acontecendo comigo que sou professora, que já tenho uma profissão (e a gente tem visto os meus alunos dentro da sala de aula, e eu sempre trabalhei na periferia, aqui na Zona Norte da

cidade de Sorocaba sempre teve maior número de negros nas escolas), eu falei assim “Nossa, se isso tá acontecendo comigo, imagine com essas crianças o que não vai acontecer?”(Marilda Corrêa, Apêndice A-3, p. 184 )

Pode-se afirmar que a reflexão é um elemento essencial na formulação de propostas de resistências, de criação de algo novo. O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cujas marcas são as matérias-primas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir. (ROLNIK, 1993)

Marilda sentiu-se então mobilizada a frequentar a Biblioteca da Uniso para pesquisar assuntos relacionados à questão racial. Nesta ocasião, ao conversar com uma conhecida, então funcionária desta biblioteca, foi informada de que ali, aos sábados, acontecia a reunião de um grupo de pesquisadores sobre cultura afro-brasileira, era o NUCAB. Em pouco tempo, Marilda já fazia também parte deste grupo de pesquisadores.

E cheguei com a maior cara de pau mesmo, sentei no meio de Jorge Narciso, Ana Maria e naquela época estava o Tim. Eles estavam falando da negritude, conversando e eu citei e falei o que tinha acontecido comigo. “Ah, tá bom então”, disse o Jorge Narciso. “Então neguinha, você vai continuando aqui com a gente, vai presenciando as nossas reuniões e se você gostar você fica. E eu fui gostando. (Marilda Corrêa, Apêndice A-3, p. 185)

À pedagoga Marilda foi concedida a “Câmara da Educação”. Após um tempo na coordenação dessa câmara, Marilda tomou a iniciativa de apresentar ao grupo a ideia de estruturar uma atividade em que crianças negras pudessem, dentro da Universidade, vivenciar e aprender sobre histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

Jorge é o seguinte, eu gostaria demais de fazer uma atividade com crianças aqui porque eu sou professora. Porque não adianta nada eu pegar e ler as coisas aqui, ler artigo e trazer aqui e ler na nossa reunião. Eu gostaria também de participar, de trazer as nossas crianças pra conhecer o que é uma faculdade. (Marilda Corrêa, Apêndice A-3, p. 123 )

O objetivo era mostrar às crianças negras que elas podiam chegar à Universidade, que aquele era um espaço que também lhes pertencia e do qual elas poderiam realmente fazer uso. A essa proposta se conferiu o nome de “Projeto Curumim”.

Em língua tupi-guarani a palavra *curumim* significa criança. Segundo a prof<sup>a</sup> Marilda Corrêa, o nome teria sido *erê* se naquela época os militantes envolvidos com o projeto soubessem que essa era a palavra que correspondia a criança na língua *iorubá*.

Aqui podemos destacar três elementos da centralidade da questão racial presentes nesta intenção inicial e que pode estar presente também nas práticas pedagógicas

escolares, nos projetos políticos pedagógicos e até nas políticas educacionais (GOMES, 2000), a saber: educação, raça e cidadania. Na descrição do objetivo do Projeto Curumim a educação está representada pelo espaço da Universidade, a intenção de pertencimento, por sua vez, diz respeito à questão racial e a ação de fazer uso desse contexto faz referência ao conceito de cidadania porque garante o usufruto de um direito social, o direito à educação.

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica. É considerar que a Educação lida com sujeitos concretos. (...) É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. (GOMES, 2000, p. 90 In CAVALLEIRO et.al., 2001)

Ao que nos consta, o Curumim foi o primeiro projeto educacional do movimento negro de Sorocaba, de que se tem notícia, que se propôs a promover a valorização e difusão do patrimônio afrodescendente, especialmente entre crianças negras. Fundado em 1994 pela professora Marilda Aparecida Corrêa, funcionou na UNISO e teve como colaboradores diretos o prof<sup>o</sup> Jorge Narciso e a prof<sup>a</sup> Ana Maria Mendes.

A metodologia utilizada consistia em oferecer às crianças diferentes aulas/oficinas, em sua maioria voltadas à difusão das culturas afro-brasileiras e africanas, durante as tardes de sábados, em períodos quinzenais. Para o desenvolvimento destas atividades educativas contou-se com o apoio dos seguintes profissionais militantes: Onildo Aguiar<sup>97</sup>, como professor de língua iorubá; Air Sudário (maestro), que dava aulas de canto e era responsável pelo coral, mais tarde substituído pelo Sr. Gerson; a Heloísa, como prof<sup>a</sup> de português, a própria Marilda que dava aulas de cidadania e história do negro, a prof<sup>a</sup> Rosângela Alves que dava aulas de reforço escolar, além do prof.<sup>o</sup> Celso, que dava aulas de inglês.

Isso, ai tinha o professor Air Sudário que dava aula de canto, e a Heloisa e a Marilda que trabalhavam mais na parte de história com as crianças, e eu era professora, que ficava ali, ajudando, disciplina, escutando também e participando de tudo também, mas elas que punham a mão na massa. (...) Sábado a tarde (...) então as crianças ficavam das 13h as 17h, no horário que era o NUCAB. (...) Acho que umas 10, 15 crianças mais ou menos. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 126)

Segundo relatos de Marilda, participavam do projeto crianças de 4 a 12 anos de idade, dispostas de maneira variadas, sem a segmentação idade/série comum às escolas

---

<sup>97</sup> Onildo de Deus Aguiar é também poeta, escritor e pesquisador autodidata da vida, música, histórias e culturas africanas, tornando-se especialista em música africana e negra da Diáspora. Foi pesquisador atuante do NUCAB e produtor do Programa Radiofônico dirigido por esta entidade de 1997 a 2001.

regulares<sup>98</sup>. É importante frisar também que, exceto pelas aulas de reforço escolar, as demais atividades eram desenvolvidas por meio do uso social da oralidade, resgatando um princípio constituidor do processo de construção do conhecimento na cultura afrodescendente.

De seu ponto de vista, em curto prazo, o projeto cumpriu o objetivo previamente almejado de inserir crianças negras no contexto da questão racial por meio do universo afro-brasileiro. Em longo prazo, a professora narra duas histórias, em particular, que para ela representam uma vitória que tem em sua trajetória “o axé” do Projeto Curumim.

Embora muitas não tenham tido a condição de concluir o estudo, por questões econômicas, financeiras. Aqueles que tiveram e que como exemplo eu cito a Luisa (filha da Rosângela Alves) e a Isabela Prates (que chegou a ser até estagiária do NUCAB). Era isso mesmo que eu queria que acontecesse, dessa forma. Que a criança que saísse dali tendo conhecimento de quem ela era enquanto negra, que ela tinha condição de fazer uma faculdade e ser até estagiária dentro de uma universidade e, principalmente, se despontar para o mundo afora. (Marilda Corrêa, Apêndice A-3, p. 124 )

Este, no entanto, não era um movimento institucionalizado e corroborando com o histórico de grande parte dos movimentos negros brasileiros, ele acontecia a partir da mobilização e do financiamento dos próprios militantes do NUCAB. Movendo recursos próprios, esses militantes se organizavam para que o projeto funcionasse efetivamente: Jorge Narciso (que fornecia a maior parte da verba para o projeto) se encarregou de arrumar um transporte através do qual as crianças poderiam ser trazidas para o projeto e levadas para casa. O percurso passava por diferentes regiões da cidade e era custeado pela própria fundadora do projeto, que se encarregava de fazer este trajeto pela manhã e ao final da tarde. Quem podia levava sua(s) criança(s) até a Universidade e “*aqueles que não tinham condição eu ficava quase uma hora andando de carro pela cidade apanhando as crianças*”, nos conta Marilda (Apêndice C-1, p. 123 ). Graças às solicitações de Jorge Narciso, os lanches e refeições foram custeados pela UNISO. Segundo Marilda, quando havia festas e projetos extras quem contribuía sobremaneira era a prof.<sup>a</sup> Ana Maria Mendes.

Toda essa mobilização dos agentes envolvidos com a proposta deste projeto precisava contar com um apoio fundamental: a credibilidade das famílias. Afinal o grupo familiar é um elemento forte na construção da identidade pessoal e social de um indivíduo.

---

<sup>98</sup> No jornal Cruzeiro do Sul em notícia divulgada em 9/11/1995, localizada à Seção “Arte e Lazer”, pag.18, registra-se a presença de 22 crianças participantes neste projeto.

Permitir que o tema racial fosse abordado de maneira direta era e ainda o é, para alguns, uma situação bastante delicada, pois para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados, como bem nos lembra o Parecer referente à Lei 10.639/03 (CNE/CP, 03/004).

Algumas mães das crianças que participavam do Projeto Curumim integravam o Momunes<sup>99</sup>, e isso já inseria a família no contexto das discussões raciais. Eram famílias muito favoráveis ao Projeto e diziam que sentiam mudanças no que toca à autoestima das crianças e sua identificação positiva com a questão racial a partir do conhecimento que adquiriam nas oficinas de que participavam.

Participavam, era muito legal porque assim eles falavam: “Que coisa bacana isso que está acontecendo conosco, a gente sente a diferença nos nossos filhos, aquele negócio da questão de gostar de ser negro e tal.” (Marilda Corrêa, Apêndice A-3, p. 124)

O projeto Curumim funcionou por três anos e meio. E terminou porque a estrutura em torno da qual ele havia se organizado já não se mantinha mais. Além do aspecto financeiro (tudo era custeado pelos próprios militantes), cada um dos colaboradores estava também envolvido com outras ações do movimento negro que os impossibilitava de continuar a desenvolver as aulas no Projeto Curumim. Este era, por exemplo, o caso do prof<sup>o</sup> Onildo que, envolvido com o Programa Radiofônico do NUCAB na rádio Cruzeiro FM, não conseguia mais comparecer ao Curumim.

(...) a Marilda continuou no NUCAB, a Marilda sempre atuou no NUCAB, foi o Curumim que parou, mas a Marilda continuou, no NUCAB, nas pesquisas e tal. Eu também continuei no NUCAB, a gente não parou de frequentar o NUCAB, depois eu me afastei um pouco mais do NUCAB, depois que entrei no Momunes, eu participava, mas não ficava tão ativa quanto a Marilda, como a Eloísa ficou, mas eu participava das reuniões sim. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p.185)

Podemos afirmar que o Projeto Curumim trazia, em seu útero, o DNA que mais tarde daria origem ao Centro Cultural Quilombinho, que ainda estava por nascer.

## Considerações

---

<sup>99</sup> O Momunes é o nome do Movimento de Mulheres Negras de Sorocaba. Para maiores informações ler o subcapítulo 3.3.

De alguma maneira, o Projeto Curumim propiciou que algumas das pesquisas teóricas realizadas pelos militantes do NUCAB superassem os muros da academia e chegassem ao conhecimento das crianças, por meio das oficinas coordenadas por seus militantes. Essa experiência educativa encheu de riqueza e vida a proposta pedagógica de ambos os movimentos.

Outro fator fundamental que contribuiu para isso foi a afro-ancestral metodologia da oralidade que equalizou a apropriação do conhecimento em se tratando de um grupo diversificado: o projeto era frequentado por crianças de 4 a 12 anos, com histórias diferenciadas. Nesse sentido, parece que o objetivo do projeto, associado à metodologia empregada permitiu que aquelas crianças negras olhassem a si próprias como produtores e reprodutores de uma cultura significativamente rica e importante. Como pode ser observado nas falas dos familiares que se colocaram positivamente diante dos resultados alcançados pelo Projeto.

Por outro lado, não se observou nenhum diálogo entre o Projeto Curumim e as escolas regulares de ensino, que muito teriam a aprender com o Curumim em sua maneira de promover a reflexão e discussão das questões de ordem racial, numa época em que esse era ainda um assunto inexistente nas pautas de reflexão das escolas sorocabanas.

A partir de elementos constituintes do universo da cosmovisão africana, poderíamos finalizar com a seguinte reflexão: em matéria de orixás, a divindade *Exu* representa a comunicação entre os homens e os orixás, ele é o provocador de mudanças. Representa o movimento, o caos, o sexo, como ato multiplicador da humanidade e, por isso mesmo, difusor do *axé*<sup>100</sup>.

No ritual do candomblé, para que inicialmente se cumpra a função de comunicação com os orixás é preciso fazer o *padê*<sup>101</sup> ou *ipadê* que é um ritual de encontro entre o passado, o presente e o devir, devotado a *Exu*, elemento dinâmico propiciador de comunicação entre os seres humanos e as diferentes dimensões cósmicas (MACHADO, 2006).

---

<sup>100</sup> Axé é uma força mágica, uma energia religiosa e também uma energia vital. Ele está contido em todas as coisas que se movimentam ou que tem vida. Há axé em seres humanos, em animais, em plantas, em forças da natureza como o vento, as águas. O axé existe no mundo e em cada um em diferentes quantidades. (PRANDI, 2011)

<sup>101</sup> *Padê* é o momento em que os atabaques falam, evocam os ancestrais, convocam entidades de todos os mundos valendo-se da comunicação estabelecida através de seus sons.

O axé de Exu parece ter incidido sobre o Projeto Curumim. Seu fim representou um novo movimento, esparramando-se em fluxos ressonantes e se multiplicando anos mais tarde naquilo que viria ser inicialmente denominado de Projeto Quilombinho.

#### 3.4.4 Fundação Cafuné (1990 – 2004)

A palavra “cafuné” é uma palavra brasileira de origem banto e significa carinho. À essa definição alguns militantes do NUCAB associaram o sentido do novo projeto que pretendiam desenvolver: **Caixa de Auxílio e Financiamento ao Universitário Negro**.

Foi nos anos 90 que esses militantes deram início a um novo projeto: a Fundação Cafuné. Seu objetivo era proporcionar o ingresso de alunos negros na Educação Superior, numa época em que cotas de acesso ao Ensino Superior haviam sido discutidas apenas em âmbitos do próprio movimento negro.

(...) em 90 surge a Cafuné, que era formada de um grupo do Icab. Os instituidores são um grupo dentro desse mesmo NUCAB, desse mesmo grupo de jovens, agora já não tão jovens assim, mas que descobrem que o segmento negro precisava fazer alguma coisa para diminuir as distâncias. Se nós tínhamos conseguido chegar à profissionalização (na época ao terceiro grau), chegar ao ensino universitário, quantos não conseguiram? Quantos não conseguiram? Some-se a isso, a cara da nossa região, que até ali, politicamente não tinha conseguido nem mesmo um aceno de uma extensão de um curso universitário da universidade pública pra região (...)  
(Ana Maria. Apêndice A-2, p. 176)

A proposta da Fundação Cafuné foi idealizada por um pequeno grupo de militantes, entre elas as prof<sup>as</sup>. Ana Maria S. Mendes, Ondina Seabra e o prof<sup>o</sup> Jorge Narciso de Matos, dentre outros. Seus objetivos eram favorecer a participação de estudantes negros na sociedade através da permanência deles em cursos de Educação Superior bem como promover atividades que possibilitassem o desenvolvimento de uma conscientização étnica positiva.

Paralelamente às ações da Fundação Cafuné, em meados da década de 90, no plano nacional, tem início um tímido debate sobre o combate à discriminação racial por meio de políticas públicas, especialmente na área da educação <sup>102</sup>. A “*Marcha Zumbi dos Palmares*

---

<sup>102</sup> É importante afirmar que esse debate está há muito presente nas discussões dos MN. Nascimento e Nascimento (2004, p.123 apud SANTOS, 2007, p.92), por exemplo, nos informam que a Convenção Política do Negro realizada em 1945 lançou um manifesto às forças políticas da nação onde já se reivindicavam políticas de ações afirmativas por meio de cotas para candidatos negros nos partidos políticos, antes da Constituinte de 1946.

*Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*”<sup>103</sup> promovida pelos MN trouxe essa discussão para um plano mais caloroso atingindo inclusive o próprio Governo Federal.

De maneira a contribuir com as análises das atuações desenvolvidas pela Fundação Cafuné, parecer ser prudente conceituar o que definimos por ações afirmativas como um todo, apontando algumas de suas potencialidades e desafios na área educacional.

As ações afirmativas são medidas políticas de reparações e reconhecimento que visam promover uma maior diversidade social de grupos sub-representados em certos espaços sociais. Essas políticas são orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (CNE/CP 03/004, p. 233).

No plano internacional o Brasil assumiu o compromisso de desenvolver medidas como essas ao assinar o acordo da Convenção da Unesco em 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino e também o Plano de Ação de Durban referente à Conferência Mundial de Combate ao Racismo, em 2001. A partir daí, por meio de alguns ministérios, o Brasil deu início à criação de programas de ações afirmativas visando beneficiar a participação da população negra em diferentes espaços sociais, dentre eles a Educação. No âmbito da Educação Superior essas medidas se traduziram, dentre outras propostas, na política de cotas raciais de acesso ao Ensino Superior.

Densos debates tem sido travados sobre as formas de acesso e seleção desses estudantes por meio dos diversos programas de cotas adotados pelas universidades brasileiras, entretanto, em que pese o fato dessas experiências serem recentes há aspectos positivos a serem destacados: i) a democratização do acesso às Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) promove uma maior diversidade étnica entre os estudantes e mobiliza essas instituições a reorganizarem suas estruturas, principalmente pedagógicas, para receber uma representação mais fidedigna da sociedade brasileira em seu espaço escolar; ii) o debate das desigualdades raciais e do impedimento da mobilidade social por parte de alguns grupos tem sido continuamente aprofundado; iii) os direitos sociais e a compreensão dos conceitos de democracia no plano das políticas públicas têm ganhado contornos ainda mais amplos e diversificados.

---

<sup>103</sup> Na carta entregue ao Presidente da República (FHC) durante esta Marcha, o último parágrafo do item que 3, que tratava especificamente de questões de educação, registrava como reivindicação “Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.”

Por outro lado, um dos grandes desafios das políticas de cotas diz respeito ao aprimoramento contínuo de seus diagnósticos e instrumentos de avaliação, redefinindo suas estratégias de atuação de maneira a promover uma diminuição real da desigualdade educacional entre negros e brancos. Esta breve introdução ao assunto é capaz de nos oferecer alguns elementos para análise da política de cotas adotada pela Fundação Cafuné.

De volta à história sorocabana, o caminho encontrado por este coletivo consistiu em conceder bolsas de estudos a estudantes negros que não pudessem pagar integralmente a mensalidade das faculdades. “Isto porque a vida individual de cada um dos membros do grupo apontava, e aponta até hoje, ser a questão da escolaridade o maior entrave para a inserção do jovem negro no processo de participação nos benefícios que a sociedade pode oferecer.” (SANTOS, registros eletrônicos) <sup>104</sup>

Sobre a seleção étnica desses estudantes, nos registros eletrônicos de Santos (cf. em Referências), encontramos uma afirmação que parece nos fornecer alguns indicativos desse processo. “A Fundação atende as pessoas carentes, mediante processo seletivo, dispondo, para isso, de seletivo grupo de voluntários entre instituidores e colaboradores (...)”. Acrescenta-se aqui o fato de que a grande parte dos intelectuais contrários a essa política <sup>105</sup> criticam, dentre outros fatores, justamente a questão da identificação do alunado negro, isto é, dos critérios raciais para seleção desses estudantes. Entretanto, segundo depoimentos concedidos na reunião de análise dos resultados desta pesquisa <sup>106</sup>, em que compareceram, dentre outros, Ana Maria S. Mendes, Marilda Ap. Corrêa e Ademir dos Santos, ex-integrantes do processo de seleção da Fundação Cafuné, os militantes afirmaram que por tratar-se de uma entidade de caráter privado, a Cafuné recebia a inscrição de todos os que a procuravam e, em sua fase de seleção, escolhia discriminadamente candidatos negros com condição moral e financeira de contemplar os outros 50% da bolsa de estudos que lhes era concedida.

Para efetivar o objetivo da proposta política da Cafuné foi necessário que integrantes do próprio NUCAB, agora também associados à esta Fundação, contribuíssem com um valor mensal <sup>107</sup> para ser doado ao caixa da instituição. No entanto, as doações não eram suficientes para contemplar os custos estudantis universitários. Foi fundamental,

---

<sup>104</sup> Cf em Referências.

<sup>105</sup> Diversos artigos do antropólogo Peter Fry, por exemplo, apresentam esse ponto de vista.

<sup>106</sup> Esta reunião de participação na pesquisa aconteceu em 15 de julho de 2014, na atual sede do CCQuilombinho e contou com a participação do historiador Carlos Carvalho Cavaleiro e sua família, da prof<sup>ª</sup> Dra. Dulcinéia de Fátima F. Pereira e da prof<sup>ª</sup> Dra. Rosana Batista Monteiro, juntamente com seus familiares, além dos representantes acima citados.

<sup>107</sup> Na época esse valor foi definido em cinco dólares. Segundo relato da prof<sup>ª</sup>. Ana Maria, por conta da inflação da época eles não conseguiam trabalhar com o dinheiro nacional, por isso optaram pela estabilidade financeira oferecida moeda norte-americana.

portanto, o apoio de duas grandes instituições da época, a Fundação Dom Aguirre e a Associação Cristã de Moços (ACM) que ao abraçar a causa, a convite dos militantes do NUCAB, se propuseram a oferecer ao projeto da Fundação Cafuné uma bolsa de estudos anual e completa. Os membros da Fundação, por sua vez, conseguiam dividir essa bolsa integral em duas “meias-bolsas”. Os outros 50% dos custos de cada estudante eram supridos por eles mesmos. A cada ano, portanto, duas novas bolsas eram ofertadas a universitários negros de Sorocaba. “*É, dividíamos em duas meias-bolsas e com isso nós conseguimos formar 40 universitários, passaram pelas nossas mãos 40 jovens que foram à universidade.*” (entrevista Ana Maria. Apêndice A-2, p. 177)

Um dos principais resultados almejados pela Fundação Cafuné era receber a contribuição de ex-bolsistas para viabilizar os estudos de outros jovens. Entretanto, isso não foi alcançado. A ação de incentivar esses estudantes a participar das atividades do NUCAB cumprindo o objetivo inicial de promover atividades que possibilitassem o desenvolvimento da formação de uma consciência étnico-racial positiva também não logrou resultados tão promissores quanto eram esperados. A própria Ana Maria nos revela que a participação do bolsista era ínfima nesse sentido, “*Muito poucos, muito poucos [participavam das reuniões]. Uma coisa Mariana, que nos marcou muito, nós nunca conseguimos adesão sincera do beneficiado.*” (Apêndice B-1, p. 177)

A não adesão dos estudantes negros atendidos pela Fundação Cafuné na causa racial e na contribuição com o benefício de que até então haviam usufruído fere um dos principais elementos constituidores de emancipação racial: a conscientização étnica. É a própria Ana Maria quem nos aponta uma possível causa para justificar a não militância do beneficiado pelas causas raciais.

(...) eu acho que também é fruto... da discriminação que o sujeito sofre durante toda uma vida e quando ele vê negro, aí ele diz “também não, agora também é muito pra minha cabeça”. Ele acha que é mais uma dominação. (...)  
Você não faz ideia das lutas pra conseguir que esse povo colaborasse, contribuísse pra formar outro. Claro, se ele chegasse e dissesse: “Olha, pessoal, não tô ainda em condição de contribuir...”, ele não ia morrer por causa disso, mas ele nem aparecia. A gente ia atrás e ele se achava perseguido, foi muito difícil a gente trabalhar com isso. Aí você vê, mais uma vez, outra face da discriminação: quando que o sujeito fica tão ferido que qualquer aproximação, ele rejeita. E ele não acredita nele porque se ele ganhou a bolsa e agora ele vai ter que contribuir pra formar outro, devia ser uma questão de orgulho dele. (Ana Maria. Apêndice A-2, p.177)

Segundo Santos (2005) essa é a dinâmica perversa que acaba por inculcar o preconceito naquele que é vítima do próprio preconceito, ou ainda como afirmou Luis de Aguiar Costa Pinto em seu estudo publicado no livro *O negro no Rio de Janeiro*,

É neste ponto, aliás, que se encontram os sinais mais evidentes de uma tensão em processo, pois aqui se nota que a elevação profissional, cultural e social do negro, que de uma parte é apresentada como condição necessária para gozar plenamente a vida quotidiana, transforma num dos fatores principais de sua frustração, **tornando o próprio remédio um elemento de agravação do mal que pretende curar.** Quando uma situação racial atinge esse círculo vicioso é que ela está seguramente rumando para um estado de crise, em relação ao qual a inadvertência, além de ser um erro, é quase um crime. (1953, p. 319; grifo nosso)

Diante dessa constatação parecia ser preciso desenvolver estratégias diferentes tanto para garantir a permanência dos estudantes negros na Educação Superior quanto para mobilizá-los para lutas da militância negra. No entanto, antes que uma reorganização estrutural pudesse ser realizada em suas propostas e ações, uma nova medida adotada pelo Governo Federal anunciou o fim do projeto na Fundação.

Então quando o governo lança o primeiro PNDH<sup>108</sup>, das políticas direcionadas para os grupos chamados minoritários, e daí se cria a expressão “ação-afirmativa” dentro do país, lógico, ela é importada, mas dentro do país começa a se falar claramente de ação afirmativa, a gente já sabia que dava certo. A gente já vinha fazendo. A gente só se encolheu quando o governo lançou o ProUni<sup>109</sup> e as Universidades e os Institutos particulares, se aliam a esse Projeto do Governo, então ai já não necessitava mais, então as “bolsas-doação” deixaram de existir. (Ana Maria. Apêndice A-2, p. 177)

No ano de 2004, as instituições cortaram as bolsas concedidas à Fundação Cafuné porque, dentre outros motivos, entendiam que através do Programa do Governo Federal de bolsas ao ensino universitário ProUni (Programa Universidade pra Todos), destinado à população carente, já realizavam, obrigatoriamente ou não, sua contribuição social.

Reforçamos aqui que o ProUni trata-se de uma política de caráter universalista, o foco, portanto, é o recorte sócio-econômico, não o racial. Reiteramos que as desigualdades

---

<sup>108</sup> O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi criado pelo Governo Federal em 1996 e teve a intenção de promover debates e fomentar propostas a serem discutidas no Congresso Nacional sobre a questão dos direitos humanos. Atualmente essa medida está definida como Política e não mais como Programa.

<sup>109</sup> O Programa Universidade pra Todos foi criado em 2004, pela Lei 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Esta informação está disponível no Portal do Mec: [www.portalmeec.gov.br](http://www.portalmeec.gov.br), acessado em 10/2/2014

apontadas por uma série de pesquisas, dentre elas o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010, realizados pelo Laeser da UFRJ<sup>110</sup>, nos confirmam que as diferenças raciais, infelizmente, conseguem ampliar os índices de desigualdade sociais brasileiros, tornando-os ainda mais desiguais quando incluímos o recorte racial em suas análises.

### **Considerações**

No bojo das experiências desenvolvidas pela Fundação Cafuné destacamos, em primeiro lugar o caráter pioneiro e político das intenções de sua proposta, posto que assumir a política de cotas é, antes de tudo, assumir uma postura política que promove ações transformadoras diante das desigualdades raciais presentes em nossa sociedade.

É possível dizer que a ausência de um esclarecimento sobre uma proposta pedagógica para este projeto tenha sido um dos motivos de suas limitações. Era preciso creditar ao espaço educativo das Universidades e IES a potencialidade de discutir questões referentes a ERER, promover formações políticas focadas tanto nos alunos bolsistas quanto na estrutura curricular e humana dos cursos das faculdades envolvidas. Em nenhum momento desta pesquisa de campo foi possível perceber qualquer referência quanto ao papel dessas Instituições na recepção e manutenção desses estudantes negros no seu espaço escolar.

A atuação deste coletivo com intenção de promover acesso a estudantes negros no Ensino Superior marca o pioneirismo da proposta desta entidade. Mesmo em nível nacional, quando o debate sobre os sentidos da política de cotas apenas se iniciava, em Sorocaba ela já se apresentava como possibilidade.

Discutir ações afirmativas requer tratar de conceitos e proposições que estão além do que permite a adoção do sistema de cotas. Pensamos que talvez devêssemos pontuar as atuações da Fundação Cafuné como uma medida de cotas que precisava de reparos para ser mais bem estruturada e assim promover efetivamente uma ação afirmativa à população negra.

Entendemos que políticas de cotas como a intencionada pela Fundação Cafuné precisam continuar a existir como medidas paliativas criadas para complementar a ação

---

<sup>110</sup> Conferir explicações no cap. “Pra começo de conversa”.

dessas políticas universalistas que, sozinhas, não dão conta de atingir o segmento negro da população.

A questão das cotas raciais para o acesso da população às Universidades e IES situadas em Sorocaba como pauta de discussões dos movimentos negros apresenta-se ainda como uma discussão da atualidade.

### 3.4.5 Centro Cultural Quilombinho (2003 - ainda em funcionamento)

Em 2001, em parceria firmada com a Fundação Douglas Andreani (FDA),<sup>111</sup> o Momunes<sup>112</sup> ofereceu à comunidade negra de Sorocaba um curso de pós-graduação em gestão administrativa que tinha como objetivo desenvolver recursos técnico-administrativos necessários para criação de uma instituição ou micro-empresa.

(...) esse curso era gratuito para indígenas e afrodescendentes. Nós conseguimos reunir 45 negros, e tinha uma índia (descendente) na sala, e esse curso era voltado à valorização humana, **é um curso de gestão empresarial**, e foi mudanças de águas na minha vida, na vida de Marilda e também na vida de quem fez este curso. (Rosângela Alves; grifo nosso. Apêndice D-1, p.199)

É importante ressaltar que o processo de institucionalização dos movimentos sociais que aconteceu durante os anos 90, produziu outros modos de organização do MN e, em muitos casos, gerou uma estrutura de funcionamento nas respectivas ONGs e OSCIPs que em muito se assemelha à estrutura de organização empresarial privada que tem no mercado capitalista o foco de seu trabalho. É por isso que o curso embora intitulado “Gestão Geral e

---

<sup>111</sup> Essa Fundação é parte do Instituto Superior de Formação Continuada Douglas Andreani, localizado em Campinas. Segundo consta, tem como missão formar profissionais para estimular e desenvolver pesquisas e promover atividades de extensão relevantes à comunidade. Ao que tudo indica os militantes do MN de Sorocaba realizaram o curso de “Gestão Geral e Gestão Sistêmica” em que foram expostos a diferentes ferramentas de gestão para escolherem, conscientemente, um sistema de gestão que desse conta de suas demandas administrativas de maneira eficiente. No blog do diretor principal da FDA está registrado que, em função da Fundação receber consultoria internacional da empresa Diagrama Consultoria Empresarial Ltda. eles começaram a apoiar gratuitamente a gestão de escolas, hospitais e de grupos representativos de minorias sociais. Em seu histórico consta que realizou 10 cursos de Pós-Graduação gratuitos para comunidade negra e indígena nas cidades de Campinas, Belo Horizonte, Piracicaba, Bauru e Sorocaba.

Disponível em [www.portalsabedoria.com.br/fda](http://www.portalsabedoria.com.br/fda) - acessado em 30 de janeiro de 2014. (O site foi atualizado em setembro de 2009) e também no blog: [profandriani.blogspot.com.br](http://profandriani.blogspot.com.br) – acessado em 30 de janeiro de 2014.

<sup>112</sup> Cf. explicação no rodapé da pg. 77

Gestão Sistêmica” foi caracterizado, na fala da entrevistada, como um curso de gestão empresarial. Essa é uma situação bem delicada e requer que nossos sentidos afrodescendentes ponham-se atentos para não serem cooptados pela organização de um sistema que tende a homogeneizar planejamentos e atuações sociais.

Como já foi dito, desta iniciativa participaram muitos militantes negros. Para nossa análise destacamos a presença de Ademir dos Santos (NUCAB), Rosângela Alves e Marilda Corrêa (NUCAB/ Momunes). A partir da proposta pedagógica sugerida pelo curso da FDA e com o histórico do que já haviam desenvolvido no Projeto Curumim, Rosângela e Marilda decidiram criar uma nova proposta pedagógica de educação étnico-racial para crianças.

(...) quando nós entramos no curso, nós tínhamos que desenvolver um trabalho de campo, podia ser fictício ou você poderia realmente desenvolver. É, eu fui lá perguntar para o diretor e falei: “Viu, eu tenho uma ideia assim, assado, e eu não gostaria de trabalhar na ficção, gostaria de trabalhar, de colocar essa ideia em prática”. Ele adorou a ideia e falou assim: “Estamos aqui para te ajudar”, e realmente ajudaram a fazer essa construção quer dizer, essa desconstrução. Porque para nós foi uma desconstrução de valores para a gente construir novos valores. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 192)

Para o desenvolvimento das atividades do curso de gestão os professores da FDA dividiram os militantes em diferentes grupos de estudo, compostos aleatoriamente. Os grupos deveriam criar projetos para serem desenvolvidos nos moldes da gestão sistêmica apresentada pelos proponentes da FDA.

A ideia de desenvolver um projeto real e voltado à cultura afro-brasileira que trabalhasse principalmente com a autoestima das crianças vem, segundo Rosângela, da dor de ter sofrido diferentes situações de racismo enquanto criança. Depois, da intenção de ser educadora e da importância de repensar a postura dos educadores no tratamento das relações étnico-raciais.

Nós fomos crianças negras e **sentimos essa dor**, depois em nossa trajetória nos tornamos educadoras. Minha preocupação acabou sendo maior na postura dos educadores, o que faz toda a diferença. Tanto que nas escolas que eu passei, eu **fiz a diferença primeiro com meus pares**. Se eu não faço a diferença primeiro com meus pares não adianta eu estar lá na sala de aula somente com meus alunos, porque a minha função também pode ser a de **mudar a visão dos meus pares sobre a criança negra** e isso faz toda a diferença. (Rosângela Alves; grifo nosso. Apêndice D-1, p. 196)

O processo de aprendizagem para a concepção de educação tradicional africana entende que a aprendizagem passa pelos sentidos. Assim é na religiosidade, nas danças e nos rituais que se constituem as singularidades do patrimônio cultural afrodescendente. Ao

abordar os diferentes significados do conduzir a própria vida entre afrodescendentes e africanos, Silva (2010) destaca a ação de pôr sentido no mundo e em si mesmo, como um elemento constituidor desse patrimônio. Nesse contexto, e também na fala de Rosângela, isso representa usar as estruturas cognitivas da cultura de seu povo, da sua comunidade, da sua “raça” para interpretar o ouvido, o visto, o vivido. E então, vai se aprendendo a pôr sentido no que está ao seu redor, na vida e em si próprio. (SILVA, 2010, p. 189)

Entretanto, a ideia do Projeto Quilombinho apresentada durante o curso não ganhou a adesão dos membros do grupo de Rosângela, mas contou com o apoio e experiência da amiga Marilda Corrêa (fundadora do Projeto Curumim), naquela ocasião pertencente a outro grupo. Juntas então decidiram tocar tudo paralelamente ao que desenvolviam com o grupo a que pertenciam.

(...) eu e a Marilda então começamos a trabalhar paralelamente, porque nossos grupos não quiseram aderir à gente. Eu estava em um grupo, seis homens (...) e eles trabalhavam todos em empresa e eu era a única pedagoga, então a visão deles em relação a nós que somos pedagogas é que, “ai você é muito fraquinha, inferior”. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p.192)

Resistir e assumir a ideia do Quilombinho foi muito importante para as duas pedagogas e foi também ao encontro do que era ensinado como filosofia do curso.

(...) porque para nós foi uma desconstrução de valores para a gente construir realmente nossos verdadeiros valores, porque nós descobrimos que podíamos sonhar, porque na vida você passa sempre achando que você vai fazer um concurso, que através desse concurso você vai sobreviver, vai se aposentar e vai morrer. Ai, naquele momento a gente aprendeu que os sonhos podem se tornar realidade, que o mundo não é só Sorocaba, só aquela instituição, que a gente pode abrir um leque grandioso e foi isso que aconteceu dentro da FDA,(...) (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p.192)

É importante destacar que as duas militantes trabalhavam como professoras da Rede Municipal e receberam apoio administrativo da Secretária de Educação da época para cursarem essa pós-graduação. Dentre os benefícios que lhes foram concedidos tiveram justificadas as faltas na escola previstas pelo curso e foram realocadas em outro espaço da escola diferente da sala de aula – a secretaria, de maneira que tivessem mais tempo para produzir seus estudos.

(...) você imagina, eu era mãe, tava com o Momunes e dando aula em dois lugares e tendo este curso pra fazer. Só que sorte que dentro da Prefeitura também nós tivemos uma Secretária de Educação, que ela acabou nos afastando, afastou eu e a Marilda, pra uma secretaria e nós cumpríamos o horário na secretaria da escola, pra

dar tempo pra gente ir na faculdade. E quando tínhamos faculdade a gente faltava, então foi muito, muito bom o que aconteceu para a gente poder fazer esse curso. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 193)

O processo do Projeto Quilombinho foi apresentado ao professor da FDA e a partir da aprovação dele Marilda e Rosângela decidiram “sair a campo” para angariar apoio de empresas particulares para execução daquele sonho. Porém, logo na primeira busca foram surpreendidas pela forma de organização do investimento financeiro de empresas privadas em projetos sociais, situação da qual ambas não tinham a mínima ideia. Naquela ocasião, para as empresas da região, Marilda e Rosângela eram duas pessoas desconhecidas com um simples projeto de papel nas mãos. Tudo ainda estava no plano da ficção.

A partir dessa constatação e de mais alguns “nãos” elas entenderam que começar seria muito difícil, ninguém investiria em um projeto que não existia, ainda mais de duas pessoas “desconhecidas”. Tanto Ademir dos Santos quanto a própria Rosângela Alves, em suas entrevistas, citaram uma passagem que julgaram decisiva para o pontapé inicial de execução do Projeto Quilombinho: o conselho de D. Benedita Alves, a mãe de Rosângela.

Aí minha mãe, na grande sabedoria dela, falou assim: “Viu gente, vocês tem que começar, parem com esses papéis, parem!” (...) junta a criançada que é da rua, vai fazer alguma coisa, junta criançada, junta família mesmo, já que vocês querem fazer isso!”(Rosângela Alves, Apêndice D-1, p.195)

As vozes ancestrais tem lugar de ouro na filosofia africana, na forma de educar-se entre afrodescendentes e africanos (SILVA, 1996 e 2010). As simples e objetivas palavras emitidas por Dona Bene (como gosta de ser chamada entre os seus) ecoaram de maneira consistente na prática daquelas militantes. É como Cangoma, do jongo cantado por Clementina de Jesus que chamou o povo que estava “durumindo” a levantar-se e agir<sup>113</sup>.

Movidas de esforços próprios e sob conselhos e orientações de pessoas com mais experiência de vida, no caso a Dona Benedita e o Ademir dos Santos, como preza a educação de tradição africana em respeito à sabedoria dos mais velhos, foi que elas conseguiram estruturar o começo de tudo: juntaram a criançada da família e do bairro, buscaram o apoio do Clube 28 na concessão do espaço e da estrutura física do local, levaram duas cestas básicas (as cestas delas, benefício dos funcionários da Prefeitura) para alimentar as crianças naqueles primeiros dias, angariaram alguns amigos voluntários que se

<sup>113</sup>

Nas primeiras estrofes desse jongo, de domínio público, canta-se: “Tava durumindo... Cangoma me chamou. Disse: Levanta povo, cativo se acabou!”

prontificaram a dar aulas e juntaram algumas mulheres do Momunes, que também tinham seus filhos no Projeto, para fazer comida.

(...) nós pegamos, foi o pessoalzinho de casa, aí foram alguns da igreja lá do São Benedito, que a gente conhecia, a Marilda também trouxe uma turminha dela, deu mais ou menos isso: 15 crianças...

(...) Basicamente no começo foram só crianças negras, acho que tinha só um vizinho nosso lá [não negro], e o resto eram todos negros. Mas essa não era nossa preocupação, nossa preocupação sempre foi trabalhar a questão cultural... Afro-brasileira! (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 196)

Finalmente em 26 de abril de 2003 nascia o Projeto Quilombinho, localizado na sede do Clube 28 de Setembro, atendendo duas turmas e, portanto, funcionando em período integral. O projeto tinha como objetivo principal favorecer o acesso daquelas crianças ao patrimônio cultural afro-brasileiro e africano através de aulas e oficinas lúdicas. Esse objetivo, aliás, continua sendo basicamente o mesmo.

(...) nossa preocupação sempre foi trabalhar a questão cultural afro-brasileira. (...) porque a gente trabalha a autoestima, e essa autoestima tem que ser estimulada para as crianças negras, porque a gente tem que deixar que elas apareçam, que elas deixem de ser invisíveis, dentro da educação, então nossa preocupação foi sempre essa. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 196)

Por um ano o Quilombinho funcionou no Clube 28. O espaço físico já não comportava tão bem o número de crianças que atendia, muito menos a demanda que se formava. Além disso, a estrutura de funcionamento do Projeto se reorganizava no seu dia a dia já que não contavam muito com um planejamento prévio porque também não havia recurso humano nem capital financeiro que possibilitasse isso.

Naquela época Rosângela morava no Jd. Paulistano e para ir ao Clube 28 passava pelas ruas do bairro Vila Leão, onde funcionava a sede do Instituto Paulo Betti. Esse Instituto pertencia ao ator Paulo Betti e tinha como objetivo oferecer oficinas de teatro ao público interessado.

Em 2004, Paulo Betti estava envolvido com a direção do filme Cafundó, que narra a história de João de Camargo, grande liderança religiosa negra da cidade de Sorocaba. Tendo tomado conhecimento da proposta do projeto Quilombinho por meio de informativo de jornal da região, decidiu aproximar-se da entidade para tentar encontrar um ator mirim, negro, que pudesse representar João de Camargo em sua infância. Encontrou o menino Wesley Aprile que possibilitou um primeiro laço entre o ator e o projeto Quilombinho.

Foi assim, passando diariamente em frente ao Instituto e encontrando-o sempre fechado, pois seu horário de funcionamento era apenas no período noturno que, movida por sua intuição, Rosângela decidiu entrar em contato com o ator Paulo Betti para solicitar autorização para uso do espaço físico de seu Instituto a fim de realizar lá as atividades do Projeto Quilombinho.

(...) eu passava todo dia em frente do Instituto [*Instituto Paulo Betti*] e via sempre fechado, foi aí que tive a ousadia de buscar um sim porque o não eu já tinha. Desci a escada e falei com a produtora, a Cassiane, ela falou assim: “Nossa, isso é coisa de João de Camargo! O Paulo vai vibrar, eu tenho certeza que vai dar certo!” (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 199)

Neste caso a intuição revela um elemento de africanidades que, aos olhos da cosmovisão africana pode ser identificado como a *Força-Vital*, em termos mais africanos e também mais populares, o *Axé*.

O *Axé* é essa força sagrada do mundo invisível que favorece o equilíbrio entre as forças atuantes nas comunidades (OLIVEIRA, 2003). É como uma relação dialética entre o segredo e o sagrado.

A *força vital*, outro elemento da cosmovisão africana, é um princípio de vitalidade que anima os seres animados e inanimados e que precisa ser preservada, respeitada e renovada. É a força do existir e do criar; é ela que organiza o universo. Cada ser criado possui força vital e deve preservá-la e mantê-la durante sua vida, fortalecendo os elos com seu grupo, com a sociedade e com o cosmo, contribuindo para o bem-estar do grupo e fortalecendo a vida e a harmonia vital. (ROCHA, 2011, p.35)

O pedido foi feito e a resposta foi um vigoroso sim: “*Rosângela, foi João de Camargo quem mandou, quero vocês lá, amanhã se possível*”, foi o que, segundo Rosângela bradava Paulo Betti.

Assim, após uma pequena reforma realizada em curto prazo (que contou com a ajuda de três pessoas: o amigo Major Rolim, o cunhado Luis, além da própria Rosângela) o projeto Quilombinho, em agosto de 2004, passou a funcionar numa nova sede, localizado à Rua Caramuru, 203 no bairro da Vila Leão, próximo ao centro da cidade<sup>114</sup>. Este ainda é o endereço desta instituição, embora a estrutura física do local (antigas moradias da família do ator Paulo Betti) já tenha passado por uma série de reformas que incluíram, inclusive, a construção de novas instalações.

---

<sup>114</sup> O Centro Cultural Quilombinho e o Instituto Paulo Betti tem, legalmente, um contrato de comodato de imóvel desde 2005.

Sede própria alcançada, o próximo passo agora era firmar novas parcerias, especialmente com o Poder Público para conseguir receber investimentos financeiros regulares, bem como se inscrever em Programas de incentivo à Educação e Cultura, ampliando suas potencialidades educadoras.

A primeira coisa foi conseguir ser de Utilidade Pública, então entramos em contato com a vereadora Tânia Bacelli. Uma pessoa que confiou cegamente na gente porque não tínhamos nada. Pensamos nela por ela ser mulher e ter mais sensibilidade. Ela fez a Lei e nos tornamos de Utilidade Pública. Depois nós procuramos o Bernardino que fez nosso primeiro Estatuto, registramos e nos constituímos como ONG. Depois nos inscrevemos no Conselho Municipal Da Criança e Adolescente, que foi um parto pra conseguir. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 198)

O caminho não foi fácil e para receber verba municipal o Quilombinho, assim como qualquer outra instituição, precisava provar que já estava em funcionamento há dois anos. Nesse entremeio o Quilombinho fez parcerias com outras instituições sociais, a primeira delas foi o Centro Educacional Comunitário do Parque Esmeralda, hoje Pastoral do Menor. Depois diversos parceiros apoiaram as atividades do Quilombinho, dentre eles a ONG Doce Lar do Menor Irmã Rosália, a Padaria Real e o Colégio Objetivo Sorocaba. Tudo isso só acabou em 2007, quando finalmente o Quilombinho pôde firmar convênio com o Poder Público.

Aí que a gente descobriu que ONG é justamente isso: primeiro você faz, depois você vai buscar o papel. Impressionante como a gente tem que pensar tudo ao contrário. E agora nós estamos na fase, que é ao contrário, agora a gente tem que pegar o papel primeiro. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 195)

A Secretaria de Cidadania foi a primeira instituição com quem o Quilombinho estabeleceu convênio, através do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e depois do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA) . Veio daí o primeiro apoio financeiro destinado anualmente ao Projeto, cerca de 800 reais por mês, para atender, em média, 30 crianças. Com essa verba já era possível contar com uma renda fixa para arcar com alguns custos do Projeto. Obviamente essa renda não era suficiente e, mais uma vez, eram os próprios militantes quem custeavam os gastos extras.

Era meu salário, a cesta básica da minha mãe, meu fogão, minhas panelas. Os vizinhos de casas também, a gente pegava sacola, pegava coisas. Porque a gente começou com 2 cestas básicas. Uma minha e outra da Marilda e assim foi a primeira semana.(...) A gente sobrevivia assim, de doações, de eventos e de pedir mesmo. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p.199)

Nesta nova etapa outra entidade que tornou-se grande parceira e realizou muitos eventos em prol do Quilombinho foi o Rotary Club de Sorocaba.

(...) o trabalho do Quilombinho foi ficando conhecido e chega um convite por meio da Secretaria da Educação. Eles estavam montando um projeto do Rotary e me convidaram pra ser a secretária do projeto. (...) E daí contei a história do Quilombinho pra eles né, e daí consegui a adesão deles. (...) Fizemos jantares, almoços e até carnaval e metade da verba ia pro Rotary e outra parte ia pro Quilombinho. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 203)

Deixando um pouco de lado o histórico inicial do Quilombinho, vamos nos ater agora aos aspectos pedagógicos que definem seu trabalho.

Segundo consta em histórico da entidade descrito no livro sobre movimentos sociais da região de Sorocaba (cf. MARTINS, 2012), a concepção de educação sistematizada por esta entidade define-se como uma pedagogia atuante no campo da educação não-formal<sup>115</sup> e que se organiza em prol do princípio da diversidade (diferentes grupos etários, sociais e étnicos). Seu compromisso refere-se a oferecer a cultura afrodescendente como parte integrante da formação do povo brasileiro. Para tanto, justifica o fato de a escolarização formal ainda colocar essa cultura como elemento à parte da cultura nacional e, dessa forma, reafirma a importância de seu papel enquanto movimento negro.

No que se refere ao seu objetivo maior pontua

Nosso principal intuito é valorizar e difundir a cultura afro-brasileira na cidade de Sorocaba, atingindo todas as faixas etárias, mas com foco principal no grupo de crianças e adolescentes. O objetivo é promover além de conhecimentos culturais e conceituais, um convívio de respeito e o resgate da auto-estima da população afrodescendente. (SILVA, 2012, p. 191 apud MARTINS, 2012)

A metodologia desta proposta pedagógica coloca a história e a cultura afro-brasileira e africana como centro de todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Para isso, desenvolve oficinas de capoeira, canto, música, dança, teatro e cidadania. E, em caráter opcional, danças populares de matriz africana como jongo e maracatu, além da bateria de samba. Todas essas atividades são desenvolvidas num espaço único e coletivo: um quiosque circular de telhado de palha. É lá que a diversidade do Quilombinho assume sua identidade ancestral e dialógica. A horizontalidade das relações humanas e o resgate de elementos

---

<sup>115</sup> Não encontramos referências nos documentos da organização que fundamentassem o que eles entendem por educação não-formal.

comuns à cultura africana como o desenvolvimento de técnicas artísticas como pintura, modelagem, escultura e especialmente as vivências de danças e músicas como forma de lazer e comunicação. Segundo Ademir dos Santos,

Quando se vai analisar a escolaridade de base africana, e ela pode ser encontrada aqui no Cafundó e nos terreiros de candomblé, ela é informal, estritamente informal. É um tipo de educação que nunca se ensina nada pra ninguém, o que é típico, por exemplo, no candomblé. **As pessoas vão aprendendo por curiosidade e observação, e daí perguntam e quem sabe supre as perguntas; tem coisas que demoram anos pra aprender.** (...) o Quilombinho tem muito disso (...) A partir do momento que se começa a criar curiosidade, cria-se ambiente para o aprendizado, o que produz acesso não traumático ao conhecimento, e o conhecimento dá poder! **A didática africana é diferente da europeia porque acontece por demanda do grupo que está aprendendo, e é passada por oralidade.** É o que acontece com os griôs. **A oralidade permite que eles atualizem o conhecimento, que a escrita, às vezes, engessa.** (Ademir dos Santos, Apêndice A-1, p. 169-170; grifos nossos)

O diálogo e a participação da comunidade nas atividades oferecidas pelo Centro Cultural Quilombinho (CCQ) é o principal elemento constituidor do seu aspecto de difusão. Dessa forma, elencam *O bloco de carnaval Amigos do Quilombinho*, o *Projeto Panela do Samba* e a concessão do espaço físico da entidade para realização de eventos que promovem a cultura afro-brasileira, dentre eles, Hip Hop, Samba Rock, Maracatu e Bumba Meu Boi como exemplos dessa relação com a comunidade.

Outro aspecto da difusão refere-se às práticas educativas desenvolvidas pelo Quilombinho que tem como foco fomentar a discussão da educação para relações étnico-raciais. Aqui podemos citar o Grupo de Estudos sobre EREER organizado em 2007 e pautado nas orientações do Parecer Federal CNE/CP 03/004 referente à Lei 10.639/03. Nessa ocasião participavam do grupo além do Quilombinho, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Conselho de Participação de Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba. Desse grupo de estudos resultou um Projeto de Lei, em caráter municipal, que reforçava a necessidade de implantação da Lei 10.639/03. Esse projeto foi discutido em audiência pública e contou com a presença da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora da UFSCar e também relatora da referida Lei Federal.

Outra ação de destaque foi o cineclube que iniciou suas atividades em 2008 e funcionou até o ano de 2012. A proposta deste projeto era exhibir filmes que contemplassem o universo étnico-racial e promover a discussão deste assunto com a plateia presente. Por acontecer em período noturno seu público era composto, principalmente, de alunos da rede pública estadual (Ensino Fundamental e Ensino Médio), da rede municipal (Educação de Jovens e Adultos), e demais interessados de maneira geral.

Em 2009 e 2010 o Quilombinho desenvolveu uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para pensar atividades pontuais referentes à Consciência Negra. Sobre essa postura é importante notar que a entidade se colocou de maneira consciente ao afirmar que

(...) essas atividades têm nos causando certo desconforto na medida em que se referem apenas a uma data específica (20 de novembro), de novo colocando a atuação da população negra como coadjuvante na história do Brasil, além de ir de encontro ao que propõe a Lei Federal 10.639/03 quando destaca que o estudo desta área deve ser ministrado em todo currículo escolar (nas mais diferentes disciplinas com destaque para História, Educação Artística e Literatura). Ora, uma simples atividade pedagógica solicitada como tarefa escolar e não como conteúdo de aprendizagem de um currículo oficial, portanto, sem sequência didática de ensino (objetivos, procedimentos, metodologias, avaliações específicas) não dá conta de difundir e muito menos valorizar a cultura afrodescendente. (SILVA, 2012, p. 194 apud MARTINS, 2012)

Diante dessa constatação, em 2010 o CCQ apresenta à Secretaria Municipal de Educação um projeto de formação de professores que mais tarde foi intitulado “*Relações étnico-raciais: formação conceitual e prática voltada à compreensão das relações afrodescendentes*”. De acordo com a proposta o projeto destinava-se a realizar uma formação em história e cultura africana e afro-brasileira para docentes, gestores e funcionários da rede municipal de ensino. Este projeto, após muita pressão do movimento negro local (professoras militantes da causa racial, o próprio CCQ, além do Conselho da Comunidade Negra) foi aprovado e custeado pela Prefeitura. Sua realização se deu de agosto a outubro de 2012 e contou com 70 participantes: 60 funcionários da área de Educação da Prefeitura (entre docentes, gestores e funcionários) e 10 militantes do movimento negro local.

Outra ação educacional assumida pelo Quilombinho, neste mesmo ano, foi a inclusão de sua sede como rota educadora do projeto *Roteiro Educador* da Secretaria Municipal de Educação, integrado ao projeto *Cidade Educadora* da Prefeitura de Sorocaba. Nessa proposta as crianças matriculadas no projeto de educação integral da rede municipal de ensino, denominado *Oficina do Saber*, visitam o CCQ para vivenciar e discutir a educação para relações étnico-raciais. Esse projeto ainda está em funcionamento.

Em 2011 o CCQ quilombinho firmou parceria com duas instituições educativas. Uma delas foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que concedeu 16 bolsas de estudos para os adolescentes desta instituição. Como grande parte deles já não frequentava mais as oficinas do CCQ, que só atende adolescentes até 16 anos, foi feito um

acordo e aqueles que pudessem participariam de um curso sobre ERER promovido pelo próprio CCQ.

A outra parceria foi com o Colégio Salesiano que concedeu 10 bolsas de estudos da Educação Infantil ao Ensino Médio para alunos do CCQuilombinho. O grande objetivo era ofertar às crianças do Quilombinho uma proposta educacional mais estruturada do que à que eles tinham acesso na escola pública. Entretanto, apenas uma aluna (que entrou na Educação Infantil), dos dez atendidos por esta parceria permaneceu no Colégio. A evasão foi total e dentre os motivos: a dificuldade de acompanhar o currículo escolar, o isolamento e o estigma social, além da questão financeira (material escolar, estudos do meio, projetos e atividades extracurriculares eram todos custeados pelos alunos bolsistas) foram fatores determinantes.

Cabe aqui uma consideração sobre desenvolver atividades com caráter de assistência social. Naquele ano o Colégio Salesiano tinha, dentre suas lideranças, o Padre João: negro, pedagogo e socialmente engajado com as causas raciais. Foi a partir da relação do padre com o CCQuilombinho que surgiu a iniciativa de contemplar a ONG com as bolsas de estudo. No entanto, garantir o acesso de estudantes negros e pobres, em sua maioria, a uma instituição particular de ensino, é medida que deveria vir acompanhada de outras ações para que a permanência dessas crianças no colégio pudesse ter alcançado um resultado mais positivo. Além disso, a escola também precisava passar por um processo de revisão de práticas educacionais, currículos e posturas sociais de toda a equipe escolar, afinal não são só os alunos que entram na escola. É principalmente a escola que deve se mostrar disposta a recebê-los.

Em 2012, a partir de demandas do conjunto de entidades do movimento negro de Sorocaba<sup>116</sup>, foi reinvidicado aos docentes e discentes da UFSCar durante o “I Encontro UFSCar-Movimentos Sindicais e Sociais da região de Sorocaba” (cf. MARTINS, 2012), entre outros pleitos, um curso para os professores da rede de ensino pública de nível básico para que pudesse subsidiá-los na implementação da Lei 10.639/03 em suas escolas. Nesta ocasião o Quilombinho, representado por mim, auxiliou na elaboração e divulgação da disciplina oferecida em caráter opcional aos alunos do curso de Pedagogia da UFSCar e em caráter de curso de extensão aos professores da rede pública interessados na temática. O curso ocorreu no 2º semestre de 2012 e resultou em dois artigos científicos (cf. em Referências) elaborados

---

<sup>116</sup> Naquele encontro e relativamente à essa demanda o movimento negro estava representado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba, pelas ONGs Avante Zumbi e CCQuilombinho e pelo movimento da Ação Periférica, além de militantes da questão racial não associados a um movimento negro específico, como era o caso do Pe. João (Colégio Salesiano).

em conjunto por docentes e discentes da UFSCar e representantes dos movimentos negros envolvidos com a proposta.

Em 2013 o CCQuilombinho desenvolveu o projeto *Qui-esportes* que promoveu atividades esportivas, dentre elas a capoeira, em várias escolas públicas da cidade de Sorocaba e no próprio CCQuilombinho, em atividade estendida a alunos não matriculados nesta ONG.

Para execução de seus programas educacionais bem como das propostas pedagógicas anuais o CCQuilombinho conta com o apoio de novos parceiros, dentre eles: o grupo Raízes, movimento que milita na área da saúde da mulher negra<sup>117</sup> e a Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial de Sorocaba, fundada em janeiro de 2014.

Como se pode notar muitas foram as experiências educativas desenvolvidas pelo Quilombinho que dialogam ativamente com a implantação da Lei 10.639/03. Por essas razões, dentre outras, o CCQuilombinho tornou-se referência para as escolas da região: um espaço que vive e respira o patrimônio afrodescendente cotidianamente.

Virou também referência para os outros movimentos negros da cidade que de uma maneira ou de outra acabam se envolvendo com atividades promovidas pelo Quilombinho. Sobre este aspecto Rosângela afirma que

O Quilombinho é um ponto de cultura. Nós acabamos virando um celeiro onde as pessoas vêm se alimentar da cultura negra. Isso de ser referência pra gente é super importante. Hoje é nosso foco. Na verdade foi e vai continuar sendo assim. Além disso, é realizador de sonhos. Todo mundo que tem um projeto voltado pra cultura negra vai pra lá. O espaço é pequeno, temos limitações de horários também, mas acredito que nossa evolução seja pra isso. (Rosângela Alves, Apêndice D-1, p. 206 )

O Quilombinho é um movimento que parece estar muito longe de ter um fim, em verdade, continua a procurar novos começos e faz isso especialmente no território da educação. Sim, precisamos de forças como essas para seguir em frente e continuar lutando. Como conclui a própria fundadora desta entidade,

Nós somos o **Negro em movimento**. Muito mais que Movimento Negro. Porque nós estamos nos movimentando todos os dias. Essa é a visão que temos e que sempre deixo publicamente. Nós comemos, nós bebemos, nós pensamos todos os dias da nossa vida. Não só no dia da consciência negra. Todos os dias somos cidadãos. O que a gente quer é que valorizem a nossa história, valorizem nossas coisas, que a gente seja **inserido dentro do contexto educacional**, dentro do contexto do trabalho, que a gente seja visto. Nossas doenças são específicas. (...) Nós não

---

<sup>117</sup> Para maiores informações ler o subcapítulo 3.3

podemos tratar todas as pessoas da mesma forma. Você pode dar oportunidade igual, mas tem que ser equitativa. O olhar tem que ser diferenciado. **Minha preocupação maior é na educação.** O professor tem que enxergar a especificidade de cada um. Como sou educadora, sei que se você pensa assim o trabalho fica muito mais rico. **Você valoriza o universo do outro.** O que é valorizar o universo do outro? É dar oportunidade dele mesmo **pesquisar**, dele mesmo **perceber** e **falar da sua diferença.** Quem que vai dar essa oportunidade? É a educação, **isso se dá dentro da escola.** É uma coisinha muito sutil, mas que **faz totalmente a diferença.** (Rosângela Alves; grifos nossos. Apêndice D-1, p.206-207)

### Considerações

Em quase onze anos de atividades voltadas principalmente para o trabalho de ERER o CCQuilombinho segue seus propósitos de movimento negro estabelecendo diálogos com a educação regular e contribuindo com a construção e desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem o sentido da Lei 10.639/03.

Se a escola puder olhar para o Quilombinho, será convidada a enxergar como a cosmovisão africana é viva em nossa cultura. Perceberá que saberes e referenciais riquíssimos têm ficado de fora da educação de nossos alunos.

A começar, é possível perceber que o início de todas as atividades do Quilombinho se organiza em torno do *circulo*, profunda marca das manifestações culturais afro-brasileiras, que propicia que uma relação horizontal, mas não sem respeito às hierarquias, se trave entre aqueles que estão sentados à roda. Para isso, um grande e lindo quiosque de palha está localizado no coração, no centro desta entidade.

Outro aspecto a ser valorizado pela escola é a *oralidade*. No Quilombinho cada mestre resgata a *memória* afro de sua área a partir da *oralidade*, colocando em situação de igualdade as crianças de diferentes faixas etárias e provenientes de diferentes processos de aprendizagem que juntas vivem aquela realidade.

A *ludicidade* é prática constante no cotidiano do Quilombinho. Pelas brincadeiras, representações, as crianças expõem seus sentimentos, revivem suas alegrias e até frustrações, aprendem a se relacionar e, inclusive, a construir relações étnico-raciais cada vez mais positivas. O som é brincadeira, o ritmo é brincadeira, teatro, dança, capoeira, lá tudo é brincadeira.

No Quilombinho o corpo conta histórias, experimenta sensações, cria ritmos, fala. A *corporeidade* é elemento fundamental da educação de tradição africana e se faz

presente lá também. O que a escola aprende? Que aluno que se mexe sacode as ideias, reorganiza o pensamento e vivencia sensações.

Há muito na prática pedagógica do CCQuilombinho. O esforço de levar sua realidade para servir como ponto de reflexão aos grupos de professores das escolas públicas da região é fundamental para divulgar a cosmovisão africana e reafirma seu sentido no campo da educação popular.

Para o contexto ocidental de produção do conhecimento parece ser necessário a sistematização desta proposta política e pedagógica, bem como destas experiências educativas, permitindo assim que elas cruzem limites geográficos e contribuam, em outros lugares, para a reeducação das relações étnico-raciais de maneira positiva.

É preciso finalizar esse registro agradecendo a Exu afinal, o orixá do movimento deve continuar emanando seu *axé* sobre o Quilombinho a fim de que as ações dessa entidade continuem a se multiplicar e, sobretudo, transformar. Laroiê!<sup>118</sup>

### Terceiras impressões

O caminho do MN sorocabano é permeado de coragem, perseverança e pioneirismo. Seus personagens são guerreiros e guerreiras que ainda hoje constroem histórias.

Em nossa análise mitológica ousamos dizer que as águas do rio de *Iemanjá* geraram lindas histórias, belíssimos personagens que sacudidos pelo *axé* de *Exu* foram se movimentando e se recriando.

Conta-se que certa vez um homem muito rico tratava mal os seus trabalhadores. Por conta de muitos desagrados, todos juntos resolveram fazer reivindicações. Para humilhar seus empregados, ele deu um pedaço de terra a cada um. Com a intenção de manter a subalternidade a que estava acostumado, ofereceu-lhes milho torrado para semear nos seus próprios campos. Os seus trabalhadores plantaram e o local passou a ser vigiado dia e noite para garantir que a plantação não nasceria. Então, Exu se deu conta da maldade e não suportou a injustiça. Resolveu dar o troco àquele falso benemérito criando uma bela estratégia. *Exu* chegou ao centro da cidade e começou a fazer brincadeiras e travessuras.

---

<sup>118</sup> Saudação a Exu no candomblé.

Somente isso. Nas suas divertidas pintanças, as vacas começaram a voar, cavalos falaram, a lua dançou e o sol rodopiou. Foi tanto movimento que não ficou quem não corresse para ver o que estava acontecendo. Mais rápido do que a luz *Exu* entregou novos e férteis grãos de milho aos empregados que se apressaram em plantar, e para o desespero daquele homem. Nunca se viu plantação mais próspera.<sup>119</sup>

Diz-nos Machado (2006) ,

Daí pode-se compreender que este comunicador na sua missão de ensinar sinaliza que além de ficarmos atentos com tudo e com todos, é bom aprender a ser como uma semente de milho fértil que rompe qualquer submissão e se põe fora do peso de qualquer vigilância.

Após mergulhar em algumas vivências educativas do movimento negro sorocabano podemos anunciar processos de rompimento à submissão imposta pela visão ocidental de mundo, tal qual o arquétipo de *Exu* apresentado na história acima.

Distanciando-se um pouco da análise local e aproximando-a do contexto nacional em que no capítulo anterior apresentamos pedagogias negras de outras regiões podemos observar algumas aproximações e destacar limites referentes a essas experiências pedagógicas.

Nas décadas de 70 e 80, na cidade de Salvador, a Pedagogia Interétnica (PI) propôs a revisão de currículos escolares a partir da inclusão de fatos e acontecimentos referentes às populações socialmente oprimidas, sobretudo a população negra afro-brasileira. Em Florianópolis o grupo do NEN dava início a suas primeiras reflexões sobre a questão racial e o campo da educação, já tendo conhecimento do que teoricamente postulava a Pedagogia Multirracial, formulada no Rio de Janeiro. Em Sorocaba, o MN dava seus primeiros passos com os jovens integrantes do NUCAB, munidos de suas próprias histórias e críticas indagações e, sobretudo, influenciados pela descoberta de um passado que se fazia presente: o quilombo do Cafundó.

A década de 90 trouxe a Sorocaba a reorganização do grupo de estudo das causas negras – NUCAB, e o desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para crianças e para universitários, o Projeto Curumim, e a Fundação Cafuné, respectivamente. Ainda nesta década observa-se a propagação de outras experiências educacionais desenvolvidas em diferentes localidades brasileiras. Na Bahia, temos as experiências de implantação da ideias da PI através da Escola Criativa Olodum (ECO) e da escola municipal

---

<sup>119</sup> História adaptada por Vanda Machado, com Carlos Petrovich, para o Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó* na *Escola Eugénia Anna dos Santos* (in MACHADO, 2006, p. 112-113)

Alexandrina dos Santos Pita. Também temos o desenvolvimento do projeto político-pedagógico *Irê Ayó*, desenvolvido na escola municipalizada Eugênia Anna dos Santos. Em Florianópolis, temos o projeto “Escola, espaço de luta contra o racismo”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN) em parceria com a Secretaria de Educação nas escolas públicas da região. Há uma diversidade de práticas educativas enegrecidas que foram sendo implementadas no decorrer desta década em diferentes localidades brasileiras. Parece ou não haver uma força vital que de tempos em tempos emana seus *axés* para reorganizar e reequilibrar as forças deste nosso *Ayé*<sup>120</sup>?

O século XXI, por sua vez, trouxe a Florianópolis a consolidação e sistematização de propostas e experiências pedagógicas em proposta intitulada de Pedagogia Multirracial e Popular (PM e P). À Sorocaba, os ventos de *Exu* sopraram a criação e estruturação do Centro Cultural Quilombinho (CCQ), local de vivência e recriação da cultura afrodescendente.

As experiências que retratamos no segundo capítulo dessa dissertação apresentam fundamentação teórica e planejamentos de ação mais sistematizados que as propostas dos movimentos sorocabanos que aqui foram narrados. Entretanto, acreditamos que demos início a esse movimento porque entendemos que fotografar a nossa parte da realidade é tarefa importantíssima para garantir que a raiz de nosso baobá<sup>121</sup> emane sempre o potencial da vida.

---

<sup>120</sup> Na língua *iorubá*, o *Ayé* representa o mundo material, isto é, o mundo em que vivemos.

<sup>121</sup> Baobá é a árvore símbolo do continente africano. Sua raiz e troncos são considerados os maiores do mundo.

### 3.5 Africanidades, Cosmvisão Africana e Educação Popular

Para falarmos do sentido de africanidades é preciso recuperar o sentido do conceito *identidade* procurando compreender como se constitui a identidade de matriz afro-brasileira.

Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo — dizimados pelo trabalho pesado e a doença. (...) Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história esta marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. Em vez de um pacto de associação civil lentamente desenvolvido, tão central ao discurso liberal da modernidade ocidental, nossa "associação civil" foi inaugurada por um ato de vontade imperial. O que denominamos Caribe renasceu de dentro da violência e através dela. A via para a nossa modernidade esta marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial. (HALL, 2003, p.30)

Embora se referisse ao seu local de origem, as terras do Caribe, a definição do intelectual jamaicano Stuart Hall corrobora com as relações sociais brasileiras estabelecidas entre os indígenas nativos, os negros africanos e os povos colonialistas a partir do século XVI.

A questão da violência e as relações de poder entre os povos que ocuparam o Brasil a partir deste período colonial são fundamentais para compreendermos os tipos de resistências sócio-raciais travadas no interior desse sistema de relações estabelecido em solos brasileiros.

As resistências negras colonialistas e também as pós-colonialistas, como as que foram pontuadas nas histórias do movimento negro brasileiro, no primeiro capítulo dessa dissertação, são ações sociais que dialogam<sup>122</sup> com o sistema de opressão a que estão ou foram submetidos os negros brasileiros. Nessa disputa as resistências negras antigas e atuais, ao mesmo tempo em que intentam conter elementos de sua tradição cultural de origem, que o sistema procura silenciar de diferentes formas, intentam também recriar novas representações culturais. Nesse sentido, evidenciam-se aspectos de incorporação, reafirmação, distorção, negociação e recuperação de elementos identitários. (HALL, 2003)

As identidades, portanto, são construídas no interior das relações de poder (Foucault, 1986). Toda identidade é fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é "um efeito do poder". Deve haver algo "exterior" a uma identidade (Laclau e Mouffe, 1985; Butler, 1993). Esse "exterior" é constituído por todos os outros termos do sistema, (...). Cada identidade, portanto, é *radicalmente insuficiente* em termos de seus

<sup>122</sup> Não nos referimos aqui a uma relação dialógica horizontal, mas ao jogo das relações de poder estabelecidas entre opressores e oprimidos.

"outros". "Isso significa que o universal é parte de minha identidade tanto quanto sou perpassado por uma falta constitutiva."(Laclau, 1996). (HALL, 2003, p.85)

A identidade de matriz afro-brasileira foi construída nesse contexto dialético da resistência e apresenta em sua constituição, elementos da tradição africana reafirmados em suas práticas cotidianas. A história e cultura brasileira é também constituída por essa identidade de matriz africana, portanto, também é negra.

Muitas das concepções racistas difundidas em nossa sociedade relegaram a identidade negra a uma posição social marginalizada por séculos a fio na história de nosso país. É contra esse racismo que o movimento negro luta cotidianamente.

Nessa luta pela reafirmação da identidade negra encontramos elementos da *cosmovisão africana*, deixados como herança pelos africanos que aportaram no Brasil (OLIVEIRA, 2003). Os elementos desta cosmovisão são raízes da cultura brasileira de origem africana (SILVA, 2003), são *africanidades* tradicionais e contemporâneas que constituem a cultura brasileira.

O uso do corpo como elemento cognoscente e comunicativo nas relações sociais é herança africana e aparece frequentemente nas práticas cotidianas brasileiras, desde a época colonial. A capoeira, manifestação de resistência e de integração da população negra brasileira, é exemplo desse uso do corpo como processo de conhecimento e como forma de comunicação. É tradição recriada na diáspora. As danças de rua do universo cultural *Hip Hop*, são releituras contemporâneas dessas mesmas formas de conhecer e se comunicar através do corpo. São tradições recriadas no contexto atual de relações entre as culturas globalizadas.

Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p.44)

Reconhecer que a cultura brasileira é composta de *africanidades* implica em compreender como e do que se constitui a *cosmovisão africana* para então identificar no cotidiano de nossas vidas as heranças africanas que estiveram intencionalmente silenciadas pelo sistema de opressão social e racial a que foi e ainda é submetida a população negra no Brasil.

A partir de estudos como os de Rocha (2007; 2009) e Oliveira (2003; 2006), dentre outros<sup>123</sup>, nos foi possível reconhecer alguns elementos de africanidades presentes nas práticas educativas desenvolvidas pelos MN pesquisados nessa dissertação. Mediados por um processo de pesquisa horizontal e sensível encontramos a ancestralidade, a corporeidade, a coletividade, a circularidade, a ludicidade, a oralidade e a Força Vital, o *Axé*. Esses elementos apresentam especificidades que os singularizam no universo civilizatório. São, portanto, marcas definidoras dos povos africanos e que, de forma incisiva, marcam também a diáspora negra. (ROCHA, 2003).

Em nossa análise escolhemos fazer uso também de mais um elemento essencial à educação de tradição africana, a mitologia. Entendemos que a preservação da identidade negra, através da mitologia afro-brasileira, legitima a tradição que conta histórias da cosmovisão africana, expondo assim sua ancestralidade (MACHADO, 2006).

Os elementos de *africanidades* aqui citados referem-se, no campo da educação, aos saberes populares que carregam elementos de origem africana, em sua forma tradicional ou contemporânea. Este saber popular é fruto de experiências de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, etc.) e é a partir dele que o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive. (GARCIA, 1979 *in* BRANDÃO, 1980)

As práticas educacionais que ignoram esses saberes trazidos pelos alunos, isto é, suas histórias de vida, suas relações sociais, suas formas de compreender o mundo e de nele agir, ignoram uma série de elementos de *africanidades*, silenciados por uma postura pedagógica opressora e não-dialógica.

Quando a escola inclui em seu cotidiano atividades e conteúdos sobre a África e a cultura afro-brasileira está, de certa forma, cumprindo com o que estabelece a Lei 10.639/03. Entretanto, pode não estar vivendo e refletindo sobre *africanidades* a partir da realidade de sua comunidade e com intenções de superar as condições de opressão geradas pelo racismo. Pois aos nossos olhos entendemos que

---

<sup>123</sup> Para SILVA (2003), o estudo de *africanidades* refere-se também ao enegrecimento dos conhecimentos científicos, isto é, à inclusão da referência da história e da cultura africana e afro-brasileira na constituição destes saberes. “As Africanidades Brasileiras abrangem diferentes aspectos, não precisam, por isso, constituir-se numa única área, pois podem estar presentes em conteúdos e metodologias, nas diferentes áreas de conhecimento constitutivas do currículo escolar.” (p.28) Neste sentido as africanidades estão presentes nos diferentes saberes que perpassam nosso cotidiano, podemos dizer que vão do elemento popular ao elemento intelectual. (GARCIA, 1980 *apud* MACCIOCHI, 1977)

Educação é formação. É bem mais que informação. É o aprofundamento (mas pode ser também a imbecilização) do sentir, do pensar e do agir. É a formação de pessoas mais sabidas, a busca do equilíbrio e do aprofundamento dos sentidos, das emoções, dos conhecimentos e da atuação. Ser mais sabido é bem mais do que ser mais erudito. (...) É saber se situar bem, de acordo com seus interesses, nos vários contextos da existência. (VASCONCELOS, 2011, p. 31).

É nesse contexto que falamos de *Africanidades* como um componente educativo e, nessa ótica, dialogamos com o conceito de *Educação Popular*.

A Educação Popular não é a teoria pedagógica de um intelectual<sup>124</sup>, é um saber e uma teoria que foram sendo construídos coletivamente por intelectuais, técnicos e lideranças populares engajadas na transformação social.

Ela enfatiza a centralidade do agir pedagógico nesse processo, mas não de qualquer pedagogia. Por isso prioriza o debate da metodologia educativa, por meio do qual pode gerar altivez e protagonismo à população tão marcada pelo medo, pelo silêncio e pelo conformismo. (VASCONCELOS, 2011, p. 16)

Entre os princípios da prática da Educação Popular está a ação de chamar para si o enfrentamento das condições desiguais de vida com as quais convive a comunidade em que se desenvolve. Dessa forma, é fundamental considerar marcas tão profundas como as de gênero, etnia e religião, por exemplo.

Ao valorizar os saberes populares de origem africana a Educação de Africanidades estreita seus objetivos aos da Educação Popular e se contrapõe aos valores opressivos dominantes abrindo caminhos para enfrentamento das estruturas políticas e sociais que racialmente nos oprimem. Para o educador Paulo Freire, a Educação Popular

(...) em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um nadar contra a correnteza (...). É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido de superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos (...) e por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito (...). (FREIRE, 2000, p.100)

Para reconhecer as *africanidades* que existem precisamos fomentar formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica da realidade (VASCONCELOS, 2011) e o aperfeiçoamento das estratégias de enfrentamento ao racismo que ainda se manifesta no cotidiano das nossas relações sociais.

---

<sup>124</sup> O conceito de Educação Popular foi, pioneiramente, sistematizado por Paulo Freire, entretanto, ele não é seu inventor.

Para isso, é importante também que priorizemos a relação com os movimentos sociais por eles serem expressão mais elaborada dos interesses e da lógica dos setores subalternos da sociedade, cuja voz é usualmente desqualificada nos diálogos e nas negociações. (VASCONCELOS, 2011)

Ao expressar concepções da Cosmovisão Africana a *Educação de Africanidades*, assume uma postura multiculturalista. Nos estudos de Hall (2003) há uma série de definições para os diversos sentidos que o uso do termo multiculturalismo pode apresentar a depender do contexto em que é utilizado. Entretanto, destacamos que para o desenvolvimento de uma *Educação* organizada no sentido *Popular* o uso do conceito de multiculturalismo precisa assumir a concepção entendida por crítica ou "revolucionária", isto é, que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (MCLAREN, 1997). Vale relembrar que este é o mesmo conceito que fundamentou a Pedagogia Multirracial e a Pedagogia Multirracial e Popular que tiveram suas histórias recuperadas no segundo capítulo dessa dissertação.

Abordar a Lei 10.639/03 a partir da perspectiva da Educação de Africanidades significa dialogar com aspectos identitários de origem africana de sua comunidade que se relacionam dialeticamente com a ideologia dominante, buscando formas de se reconstruir e de resistir à opressão social e racial. Trata-se de um ato emancipatório, consciente, de busca de liberdade. Trata-se de *Educação Popular*.

Ao reafirmamos o valor da Educação de Africanidades não queremos assumir o controle do processo educativo (GARCIA, 1980), tornando-se também força opressora da sociedade. Nossa intenção é buscar sinais de resistência num saber que foi violentamente silenciado. Para isso, fizemos uso das experiências educativas dos movimentos negros que atuam como espaço político de construção da identidade étnico-racial, e por isso, são considerados educativos (PEREIRA, 2014).

As experiências educativas dos MN trazem à tona diversos saberes de africanidades. A partir do conceito de Educação Popular as vivências e problematizações desses saberes criam estratégias de enfrentamento ao racismo e nos possibilitam reconhecer as africanidades que existe em nós. É neste contexto que damos vida à implantação da Lei 10.639/03.

## IMPRESSÕES FINAIS

Emancipate yourself  
from mental slavery.  
None but ourselves  
can free our minds  
(...)  
Won't you help me to sing  
this song of freedom?  
(MARLEY, Bob. Redemption song, 1980).

Gostaríamos de afirmar que nossas *Impressões Finais* são afirmações sujeitas a debates e revisões. Não tratamos aqui de resultados objetivos, mas de sinais de resistência, de processos de construção de conhecimento, de propostas pedagógicas e experiências educativas que longe de terem sido analisadas integralmente, foram observadas sob alguns pontos de vista.

Para identificar o movimento negro atuante na cidade de Sorocaba e compreender como o caráter pedagógico de suas propostas poderia ampliar as possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 e suas DCN (Res.01/004) nas escolas da região, procuramos estabelecer um diálogo entre os sentidos de africanidades e o campo da educação popular. Para isso nos propusemos a resgatar alguns aspectos da história do movimento negro brasileiro. Em seguida, identificamos algumas propostas educacionais, nacionalmente difundidas, que sofreram processo de “enegrecimento” pedagógico teórico e prático. Por último, traduzimos<sup>125</sup> as experiências sorocabanas dispostas a valorizar e difundir a história e cultura africana e afro-brasileira no campo da educação.

No primeiro capítulo, ao resgatar algumas das experiências educacionais na história do movimento negro, ocorridas ao longo do século XX, identificamos aspectos de africanidades e aspectos da cosmovisão africana que reafirmaram o caráter crítico e emancipador desta perspectiva de educação. A escavação dessas experiências demonstrou que elas favoreciam aos educandos a possibilidade de pensarem sobre si mesmos e sua realidade, a partir do ponto de vista étnico-racial, na intenção de valorizar uma visão de mundo, um modo de ser e viver que por séculos esteve relegada a patamares marginais da organização social brasileira, sobretudo na área da educação.

---

<sup>125</sup> Este conceito é utilizado por SANTOS (2006) e aparece descrito na parte introdutória dessa dissertação, intitulada “*Eu, caçador de mim*”.

Finalmente, no século XXI, os empenhos das movimentações negras resultaram em algumas legislações educacionais. Dentre elas, a Lei 10.639/03 e a consequente alteração dos art. 26-A e 79-B da LDB reafirmaram publicamente a necessidade da sociedade brasileira incluir a história e cultura africana e afro-brasileira como conteúdo e referência epistemológica no currículo escolar. Nossa intenção, entretanto, voltou-se tanto para evidenciar que a inclusão dessa temática na área educacional deveria passar pelo sensível, pela aprendizagem significativa de vivenciar as africanidades que existem em nós e que se fazem presente em nosso cotidiano, quanto para sugerir perspectivas de inclusão da cosmovisão africana como um dentre os conhecimentos científicos que dialogam com a educação popular.

No último capítulo, exploramos a metodologia da Pesquisa Participante e nos colocamos como observadores, ouvintes e participantes dos diálogos que foram intencionalmente promovidos com e entre alguns agentes do movimento negro que atuam em Sorocaba. Encontramos nessa metodologia a possibilidade de reconstruir coletiva e afetivamente parte da história negra sorocabana.

À exemplo da Pedagogia Interétnica (PI) e da Pedagogia Multirracial e Popular (PM e P), apresentadas no segundo capítulo dessa dissertação, algumas experiências do MN sorocabano assumiram parcerias governamentais e adentraram o espaço da escola pública, compondo assim nossos gritos de galo<sup>126</sup>.

Ao revelar parte das propostas e experiências educativas dos MN selecionados percebemos que elas podem ser revisitadas tanto por meio dos elementos de africanidades quanto por meio dos referenciais teóricos da Educação Popular.

Neste sentido, o Instituto de Cultura Afro- Brasileiro (ICAB) que funcionou em Sorocaba desde o fim dos anos 70 até meados dos anos 90 do século XX revelou-nos, dentre suas iniciativas pedagógicas, o resgate da história oral da população negra sorocabana reafirmando pilares fundamentais da educação de tradição africana, quais sejam o resgate da memória e da oralidade como processos educativos na produção de um conhecimento. De outro lado também podemos afirmar que essa recuperação da história negra, corrobora com a questão da “consciência de si” dos sujeitos envolvidos no processo educativo, um componente político da Educação Popular.

O Núcleo de Cultura Afro-Brasileiro (NUCAB), que iniciou suas atividades na década de 90 do século passado, evidenciou a desmistificação de conhecimentos e valores

---

<sup>126</sup> Referência à poesia de João Cabral de Melo Neto “Tecendo a manhã”, 1965.

dominantes (euro-ocidentais) bem como voltou suas práticas educativas para construção de novos referenciais educacionais. Suas ações organizavam-se num coletivo que só se fortalecia pela ação conjunta de seus integrantes, ainda que cada um se voltasse para áreas de conhecimento distintas, estabelecidas de acordo às suas potencialidades. Conforme Silva (2004)

Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem. (SILVA, 2004, p.180)

Essa prática educativa do NUCAB denotou a intencionalidade de re-elaboração e re-construção de um conhecimento, de uma visão de mundo, sob uma nova perspectiva que se contrapõe à atual ideologia dominante e opressora, princípio empírico da Educação Popular.

Durante a década de 90, por três anos, o Projeto Curumim desenvolveu uma prática educativa de enegrecimento da educação proporcionando que a questão da diversidade, elemento constituidor da educação de tradição africana, fosse de fato vivenciada pelas crianças que, no projeto, eram apresentadas a outra lógica educacional diferente da oferecida pela escola regular. Segundo Freire (1987) falamos de uma Pedagogia Libertadora quando os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação.

A proposta política da Fundação Cafuné atravessou toda a década de 90 e adentrou os primórdios do novo milênio reconfigurando os lugares sociais da população negra na educação superior e devolvendo aos seus beneficiados a integralidade no que se refere, principalmente, ao usufruto de um direito social. Para a tradição africana é fundamental à educação a possibilidade do ser de desenvolver suas potencialidades de maneira integral. Para a Educação Popular essa proposta representou um questionamento ímpar de paradigmas e estruturas da lógica da educação dominante.

O Axé do ano de 2003 em sua condição de harmonizar e equilibrar as energias que regem nossas trajetórias de vida trouxe ao território brasileiro a aprovação da Lei 10.639/03 e, ao território sorocabano, a fundação do Centro Cultural Quilombinho. A integralidade, a coletividade, a corporeidade, a oralidade, a memória, a circularidade, a religiosidade, enfim, neste espaço educativo há uma profusão de valores e vivências de africanidades reafirmadas em seu cotidiano. Podemos dizer que para o campo teórico da

Educação Popular essa realidade representa a quebra da estrutura opressora que rege a educação brasileira e, portanto, configura-se como uma educação como prática de liberdade.

Observamos também que as experiências sorocabanas reveladas nesta pesquisa apresentaram ações pioneiras face ao contexto nacional. A proposta de cotas raciais de acesso ao ensino superior, assumida pela Fundação Cafuné e o projeto sócio-educativo voltado para a vivência de africanidades e a educação de tradição africana a que se propõe o Centro Cultural Quilombinho, são exemplos disso.

Ao perceber que viver o movimento negro despertou em mim a negritude silenciada pela estrutura social brasileira, percebemos que a ação de trazer essas experiências para os espaços das escolas e das universidades pode fazer despertar nos educandos e educadores aspectos de suas africanidades também silenciados pelas forças opressoras e globalizadoras da sociedade.

A aplicação da Lei 10.639/03 por meio do diálogo com o movimento negro e na perspectiva da Educação Popular de Africanidades precisa ser realizada de forma que seja possível, aos envolvidos no processo educacional, descobrirem-se mais africanos do que se supõe<sup>127</sup>, a partir das suas experiências, das suas próprias sensações, da reflexão crítica e emancipadora de seu contexto social, com vias a tornar positiva as relações étnico-raciais estabelecidas em nossa sociedade.

Essa ação de descobrir-se para libertar-se das condições opressoras da sociedade é característica fundamental do conceito de Educação Popular e aparece muito bem entoado nos versos da canção do cantor e compositor jamaicano Bob Marley, de quem emprestamos as palavras finais para essa dissertação: “Libertem-se da escravidão mental. Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossas mentes. (...) Vocês não vão me ajudar a cantar esta canção de liberdade?” (MARLEY, 1980).

---

<sup>127</sup>

Parafrazeando Paulo Freire ao discorrer sobre suas experiências de vida no continente africano.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDRT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 221-247.
- ASSUMPÇÃO, Carlos de. Protesto. **Cadernos negros: poemas afro-brasileiros**. São Paulo: Quilomhoje, 1982.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2008.
- BEZERRA, Aínda; BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BORGES, Rosane da S. **Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.
- BRANT, Fernando. Era rei e sou escravo. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria**. [S.l.: s.n.], 1976. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 7.
- BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Raça. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, Milton. **Encontros e despedidas**. [S.l.: s.n.], 1985. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 6.
- CAVALHEIRO, Carlos. **A história do Preto Pío e a fuga de escravos de Capivari, Porto Feliz e Sorocaba**. Sorocaba: Edição do autor, 2007.
- CAVALHEIRO, Carlos. **Nossa gente negra**. Sorocaba: Crearte, 2013.
- CAVALHEIRO, Carlos. **Scenas da escravidão: breve ensaio sobre a escravidão negra em Sorocaba**. Sorocaba: Crearte, 2006.

CAVALHEIRO, Carlos. **Vadios e imorais**: preconceito e discriminação em Sorocaba e Médio Tietê. Sorocaba: Create, 2010.

CUTI. **Cravos Vitais**: poemas de Carapinha. São Paulo: Ed. do Autor. Quilombhoje, 1982.

CUTI. **Vem cantando**: Flash crioulo sobre o sangue e o sonho. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1987.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2007.

FREIRE, Ana M. Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, PABLO. **Pedagogias da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GOMES, Nilma L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha, B. G. e. Movimento negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, 2000.

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

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; 2003.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília : UNESCO, 2010. p. 167-212.

HOUFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. 1999. 375 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009.

LIMA, Ivan C. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LIMA, Ivan C. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira**. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MACHADO, Vanda. Irê Ayó: uma perspectiva de iniciação à cidadania brasileira. **Revista Cepaia: realidades afro-indígenas**, Salvador, ano 2, n. 2/3, jan./dez. 2002.

MACHADO, Vanda. **Fundamentalmente é ser aprendente e malungo**. Brasília: MEC; SECAD, 2003. (Apostila do Grupo de Trabalho para inserção das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas – GT Ensino Fundamental II).

MACHADO, Vanda. **A conquista**. Brasília: MEC, SECAD, 2003. (Apostila do Grupo de Trabalho para inserção das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas).

MACHADO, Vanda. **Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora**. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MAGRÃO, Sérgio; SÁ, Luiz Carlos, Caçador de mim. In: NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. [S.l.: s.n.], 1981. 1 disco sonoro. Lado 2, faixa 1.

MARTINS, Marcos F. et al. **Educação das relações étnico-raciais negras**: atuação de professores na rede pública de ensino da região de Sorocaba-SP. Sorocaba: UFSCar, 2012. (Relatório de Pesquisa).

MATTOS, Wilson Roberto. **Negros contra a ordem**: astúcias, resistências e liberdades possíveis. (Salvador-BA 1850-1888). Salvador: EDUNEB, EDUFBA, 2008.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Elisa L. **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NETO, João Cabral de M. **A educação pela pedra**. [S.l.: s.n.], 1965.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Epistemologia da ancestralidade**. [S.l.: s.n.], 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, Brasília, n. 18, maio/out. p. 28-47, 2012.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: [s.n.], 2001.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O mundo negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Marco A. **E do silenciamento se fez a fala**: oralidade e vida de mulheres negras de Sorocaba. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 199-231, 1999.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, 223-238, 2004.

PRANDI, Reginaldo. Axé, corpo e almas: concepção de saúde e doença segundo o candomblé. In: BLOISE, Paulo (Org.). **Saúde integral**: a medicina do corpo, da mente e o papel da espiritualidade. São Paulo: Editora Senac, 2011. v. 1, p. 277-294.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença**: a tradição africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

ROCHA, Rosa margarida de Carvalho. Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano 8, n. 11, p. 31-52, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Sueli. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina P. **Criança pequena e raça na PNAD 1987**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

SANTOS, Ademir B. dos. **Sorocaba**. Disponível em:  
<<http://www.sorocaba.com.br/enciclopediasorocabana>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Marcos F dos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão em Karabé e Kiriku. In: **EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 205-229.

SANTOS, Sales A. **Movimento Negro, Educação e Ações Afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Mariana M. de C. Centro Cultural Quilombinho: luta de criança é luta de gente grande!. In: MARTINS, Marcos F. (Org.). **História dos Movimentos Sociais da Região de Sorocaba**. Holambra: Ed. Setembro, 2012. p. 191-198.

SILVA, Petronilha B. G. e; BARBOSA, L. M. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha B. G. e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter Roberto; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 181-199.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

VARANI, Adriana (et al.). **Formação e conhecimento sobre a questão étnico-racial de professores que atuam na educação básica pública da região de Sorocaba-SP**. Sorocaba: UFSCar, 2012. (Relatório de Pesquisa).

VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, Pedro J. S. C. (Org.). **Educação Popular na formação universitária**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó**: a África no Brasil. São Paulo: Unicamp, 1996.

## APÊNDICE

Apêndice A-1

Entrevistado: Ademir

Barros dos Santos

Data: dezembro/2012

Local: residência da pesquisadora

M: Vou te explicar mais ou menos o que é o tema desta pesquisa, porque ainda é projeto de pesquisa, não virou uma pesquisa de fato. Vou tentar pegar um “campo exploratório” para entender, aqui em Sorocaba, em que caminhos eu vou buscar as informações...

Ad: Depois, se quiser, eu posso responder teus e-mails, também. No que estiver ao meu alcance... não que eu vá melhorar ou piorar seus escritos, mas “palpitar”, com certeza, eu vou!

M: O tema geral é MN daqui de Sorocaba: mais ou menos meu tempo histórico de pesquisa vai ser a partir do século XXI. O meu foco principal vão ser as formações que os movimentos negros daqui de Sorocaba movem na sociedade civil, com professores ou não, neste século.

Minha pergunta gira mais ou menos em torno de saber se estas formações têm conseguido formar atores que fazem esse combate à desigualdade racial; então, a partir disso, eu queria saber como é que você vê os movimentos negros aqui de Sorocaba. Eles são movimentos, no plural, mesmo?

Ad: Para dar um panorama deste tema, preciso dizer que esta história, aqui em Sorocaba, vem bem antes: começa lá com a Irmandade de São Benedito, e vem pelas mãos de um cara chamado Salerno das Neves, que pouca gente estuda aqui em Sorocaba; é pelas mãos de Salerno das Neves que vem a FNB para Sorocaba. Mas, ressalte-se que a FNB, ao contrário do que se diz comumente, não teve atuação política fascista generalizada, de direita, nem pretendeu desenvolver qualquer política de modificação da sociedade aqui, não. Ela foi praticamente um “pré-clube” de acolhimento, então ela deu alguns ensinamentos.

(Tem um discurso que é recorrente, mas que, para mim, é errado mesmo, de dizer que os movimentos negros no Brasil eram machistas; não é: sempre teve mulheres mandando. Na própria FNB, em todos os lugares, tinha uma seção chamadas “Rosas Negras”, que era como se fosse uma seção à parte, que fazia seus próprios bailes, arrumava seu próprio dinheiro, independentemente dos homens, daí os homens até ajudavam. As mulheres se vestiam de branco e tinham uma rosa negra *[faz gesto de um objeto próximo ao peito, como se fosse um*

*broche*].) Então, para mim, não era machista; eu posso até me enganar sobre outros movimentos, mas não vejo assim não. Mas agora, fechando parênteses...

Quanto à FNB, ela é extinta, enquanto partido político, com o Governo de Getúlio Vargas e a proposta do Estado Novo, em que ele retira todos os partidos, inclusive o Partido Frente Negra. E os participantes permitem que essa extinção do partido Frente Negra liquide com a instituição Frente Negra: eles não conseguem separar, “então eu deixo de ser partido e continuo Frente Negra”, não conseguem fazer a separação. Como instituição recreativa, ela até tenta voltar, mas não aqui em Sorocaba. Ela tenta voltar em São Paulo, mas lá acaba se “danando” toda: volta lá na Casa Verde, mas dependendo de voluntários, e voluntário só é voluntário enquanto pode; então, lá também acaba. Ai o que resta aqui em Sorocaba? Quando termina o governo GV, acontece o renascimento dos clubes de negros no interior inteiro, e aqui é a mesma coisa: daí nasce o 28 de Setembro, em 1945, com diferença de alguns meses do fim daquele governo, apenas. E como é que ele [movimento negro] volta? Como em todo interior, volta como clube recreativo, em que a diretoria começa a ter reivindicações mais sociais que políticas. E depois ela se torna política, porque percebe que se não for política, perde espaço social. Então, o primeiro presidente do 28 de Setembro é eleito, inclusive, vereador aqui em Sorocaba; não faz nada, como também é comum [risos] e porque também não tinha outro apoio: é sozinho, como todos nós [negros]. Mas, do 28, nascem outras entidades; entre elas e quase por uma sorte do acaso, nasce o Momunes.

M: Perai, a FNB vai de 30 a 37. Daí a gente tem esse vácuo de 8 anos da ditadura, até 1945...

Ad: Isso, nesse período não acontece nada. Quer dizer: informalmente, ficam aqueles bailinhos familiares, extremamente recreativos, ninguém 'tá discutindo política.

M: E a Irmandade [de São Benedito] não morre?

Ad: Não, ela consegue sobreviver; não sei se ela se atém a questão da identidade, mas continua sendo de negros; mas, agora, ela não tem reivindicação política, a reivindicação dela é religiosa, associativa.

M: Me parece que, em algum momento, ela perde essa identidade negra: segundo uma conversa que eu tive com o Carlos [Carlos Carvalho Cavaleiro, historiador da região], a irmandade, hoje, não tem essa relação com a identidade política do negro.

Ad: Então, eles não têm isto explicitamente, eles são, agora, apenas Igreja. É uma igreja leiga, vamos dizer assim. Não é identidade dos negros, é só vinculação de alguns; acho que esta definição ficaria melhor.

[u1] Comentário: nome dele?

Prosseguindo: o 28 começa, daí vem o Momunes, vem o NUCAB, mais ou menos na mesma época.

M: E primeiro era Neab?

Ad: Icab - Instituto de Cultura Afro-Brasileira; mudou para NUCAB porque incorporado à Universidade, e como a estrutura da Universidade é de Núcleos, não de Institutos... então, muda-se, para dar legitimidade à Universidade [Uniso] porque, como ela queria ser comunitária, tinha que ter uma ação comunitária e ação comunitária quem tinha aporte, aqui em Sorocaba, era o Icab. A partir daí, ela tem um braço na comunidade; que braço? O Núcleo de Cultura Afro-Brasileira.

M: Então, primeiro de todos, saiu o Icab? Quando?

Ad: Lá no 28 de Setembro mesmo, o ano correto eu não sei não, mas é anterior à Universidade. Deve ter uns 40 anos, talvez um pouco mais; é quando a Ana Maria se forma, e o Jorge Narciso é pouco mais que adolescente, vive sua juventude.

M: Ah tá... lá pela década de 70, então?

Ad: É, esse tempo! Por aí mesmo! A Ana pode te contar bem a história porque ela viveu bem isso. Começa com a história do lixeiro, é essa a gênese do Núcleo. É um tempo de formação grande!

M: Então o ICAB funciona no 28 e o NUCAB é quando vocês vão p'ra Uniso? Ela traz o Núcleo?

Ad: É; a Uniso traz o nome e nós nos permitimos ser apropriados; inclusive, a gênese da biblioteca é nossa, a formação da biblioteca da Uniso parte muito dos livros do Icab e o Jorge Narciso arruma inclusive livros estrangeiros! Tem livro lá de vários lugares, já que ele tinha essa influência. Ele tinha grande penetração social: era do Rotary, e agente do INSS.

M: E depois disso, o Momunes?

Ad: É, quase ao mesmo tempo o Momunes, que vem para dar orgulho e dignidade às mulheres. Momunes quer dizer Movimento das Mulheres Negras, e se materializa no coral que, hoje em dia, praticamente não existe mais; mas permanece a questão da valorização das mulheres; é dentro do Momunes que a gente estava fazendo uma pós graduação da FGV pela FDA [Fundação Douglas Andreani, hoje Instituto Hermes] e essa pós exigia que a gente simulasse ou, de fato, aplicasse, aquelas técnicas de administração que eles ensinavam lá, em uma entidade em que a gente participasse; como lá na Uniso o Jorge tinha feito, com a Marilda, um tal de projeto que se chamava Curumim, e que pegava as crianças e levava para dentro da Universidade, a Marilda e a Rosângela conversaram sobre isso, e começaram a

fazer o planejamento focadas nisso; ai é onde eu entro também. Elas vêm e me perguntam uma coisa e outra, a gente começa com esse planejamento, mas fazendo no papel. E ai entra a figura mais importante da história toda, o que hoje em dia é pouco falado e menos ainda reconhecido, que é a Dona Bene [Benedita Alves, mãe da Rosângela]: ela chega a elas e fala assim: “porque vocês não tiram isso do papel e fazem de verdade?”, cobra ela. Daí elas chegam pra mim e falam “como é que nós vamos fazer?” ; “a gente pode ver a possibilidade lá no 28”; assim nasce o Projeto Quilombinho, que fica 1 ano por lá.

M: Paralelo a isso tem a criação do Conselho [da comunidade negra de Sorocaba]?

Ad: Em 2007.

M: Foi junto com aquele movimento da gente [movimento negro] trazer a Petronilha [prof. Dra. Petronilha Beatriz – UfSCar] pra fazer uma sessão na Câmara Municipal sobre a Lei 10.639/03?

Ad: É; eu era presidente já um pouco antes disso, foi em maio de 2006.

M: E como foi a organização para a criação deste Conselho?

Ad: Foi um negócio muito simples: a Mazé [Mazé Lima] resolveu oficializar, ela era Secretária de Cidadania, precisava só fazer a lei.

M: Então não foi uma coisa que partiu das entidades?

Ad: Diretamente, não foi não; não foi a sociedade civil forçando. Foram algumas pessoas da sociedade civil, conversando com a Mazé: a Ana Maria tendo a ideia de fazer, do que foi apresentado o projeto de Lei, o prefeito [Vitor Lippi – PSDB] achou bom, fez. Ai a gente começou a chamar as pessoas pra vir, e ai tinha que montar um Regimento Interno, eu montei. Daí já entra você, o Danilo e mais o outro Danilo, do rastafári. A minha ideia, já dentro do NUCAB, era trazer os nossos diversos movimentos, porque tínhamos movimentos que eram recusados. Havia duas linhas de movimento que eram politicamente não contrárias, mas que se raspavam muito: a turma da Mazé [Lima] e a turma do Jorge [Narciso]. Então eu, por exemplo, entrei nesse movimento pelo NUCAB, que era da “turma do Jorge”, mas isto é outra história: a menina que agora gerencia as Relações Humanas da Uniso, a Ége, quando era pequena, morava na minha rua e tinha, às vezes, dificuldades de matemática, por exemplo; então, ela vinha em minha casa e eu a ajudava. Talvez por isto, foi formada uma grande amizade entre nossas famílias. Daí que quando eu voltei de São Paulo para Sorocaba, procurei terminar os estudos de Ciências Contábeis na Uniso, e sabia que a Ége trabalhava lá; então fui conversar com ela, por amizade né? “Oi Ége, eu voltei pra Sorocaba.” “Oh, legal, sabe o que nós temos aqui? Tem um grupo que é o NUCAB, e quem comanda ele é o Jorge Narciso. Vai lá!”. Eu falei que sabia quem era, e fui. Entrei no NUCAB assim! Aí, dentro do NUCAB, eu

entrei pra coordenar a Câmara que coordeno até hoje, que é a “Câmara de Preservação Cultural” - naquele tempo chamava “preservação cultural e folclore”, mas nós reestruturamos e tiramos o “folclore”. Então, retomando, eu queria trazer gente daqueles movimentos mais marginalizados para a “turma do Jorge”, que era tratada como “dos intelectuais” porque estávamos todos formados e dentro da universidade. Então éramos vistos como os “intelectuais”, os “metidos” e sei lá o quê, mas nunca fomos, quer dizer, na hora que alguém conhece a gente, percebe que não somos nada, né? Mas o pessoal falava isso. Tanto é que a gente fazia ações para o movimento e ninguém vinha, sabe?

M: Resistência?

Ad: Pura! Eu trouxe aqui Elisa Lucinda, de graça, e nós tivemos um público de 50 pessoas, mais ou menos; aliás, não deu 100 pessoas, com certeza, e isto contando com o nosso pessoal que se apresentou, também, no palco! E isso ninguém pode alegar ignorância porque eu fiz a propaganda inteira na porta do 28 [Clube], inclusive com cartaz, convite e etc ... a comunidade negra sabia. Mas, não veio. Continuando: para o Conselho, eu busquei o pessoal do rastafári, o Danilo lá da Toca do Leão, além do pessoal do candomblé. Aliás, pro NUCAB, a gente já havia trazido o *Hip Hop*, que também, ao nosso olhar, até por desconhecimento, era uma coisa ruim, não prestava! Mas a gente trouxe o Márcio [Brown] para o povo conhecer, pra fazer uma apresentação na minha Câmara do NUCAB; afinal, *Hip Hop* é ação social e cultural. Aí ele veio, e ficou para formar no Conselho do Negro; quando fomos pro Conselho, tinha uma menina lá da Nova Esperança [bairro] que falou do rastafári: então tive que trazê-los também, porque a cultura rastafári é negra pura! Também teve chiação “Ah, rastafári, esses caras, não sei não...” Mas eu levei mesmo assim! Falei: “deixa eles vir” (SIC) e vamos dar uma estudada no que eles acreditam, p’ra entender o que significa, a historicidade que têm, que vem lá de Salomão, lá de Israel. E outros tantos movimentos também foram incorporados; a capoeira, a gente já tinha, então a gente veio trazendo essas coisas culturais.

M: Então o NUCAB já servia como elemento agregador desses diferentes movimentos?

Ad: Sim! Servia mas tinha suas restrições, coisas que eram consideradas mal vistas, como eu já apontei aqui [acima]. Até o candomblé fui eu quem trouxe.

M: Então daí esse grupo cria o Conselho do Negro que seria um local onde se conseguiria agregar esse povo sem restrições nenhuma?

Ad: Ah, era pra ser nenhuma! Você teve lá, você viu, nenhuma. Conseguir agregação foi possível, sim. Agora, sair ações do Conselho, daí não. Monta-se os grupos, mas as próprias pessoas que dizem que vão fazer, nem sempre fazem o combinado, não. Daí que já não se

sabe se não fazem porque não querem ou por que querem evitar o que imaginam que seria enfrentamento ao poder. Tem esse tipo de julgamento subliminar. Por outro lado, quando o grupo fica poderoso, começam a aparecer seus “pais e mães”. Como exemplo, lá no Quilombinho, esse que a Rosângela [Alves] conduz, nós tivemos dois enfrentamentos grandes, batendo de frente com gente de poder mandando a gente tirá-lo lá do 28, e a gente bancando. Aí, hoje em dia, essas mesmas pessoas usam o Quilombinho como exemplo, como se tivessem sido grandes apoiadores do Projeto já no começo; só que não foram, não. Chegaram a falar pra mim que era bom “tirar esse negócio daqui e colocar em outro lugar”, mas eu falei: “se você arranjar condução p’ ra todo mundo ir e vir... são duas turmas, uma de manhã, outra pela tarde, e tem que levar comida...” Eu também ouvi gente falar que o Quilombinho era só clube familiar porque começou com 15 crianças, lá no 28, e a maioria tudo parente um do outro; tinha gente que falava que elas [Rosângela e Marilda] estavam recebendo tudo e fazendo tudo em autobenefício.

M: E nos anos subsequentes do Conselho? Você avalia que essa agregação foi ficando cada vez mais difícil?

Ad: Eu acho que eles deixaram se influenciar por alguma coisa política. Além de uma administração meio ruim porque sem apoio, principalmente para o Major Rolim, depois o Márcio Brown, que tinham vinculações partidárias.

M: Outro movimento com bastante força hoje é o hip hop; aqui, a galera da Ação Periférica? Esse movimento aqui começa com as ações do Marcio Brown?

Ad: É ainda bem, né. Até onde eu sei, começa com Márcio Brown, Márcio Banto e Jaqueline. A época deles neste início, é a mesma época dos anos 90. Dez anos depois, a gente juntava as coisas, e como eles tinham uma série de atividades, a gente os colocava na Festa Negra [festa anual realizada pelo coletivo negro da cidade, hoje de responsabilidade do Conselho do Negro]. Tinha essas junções, nunca teve enfrentamento entre o hip hop e o nosso movimento. Eu acho que o movimento da “intelectualidade” [*destaque do próprio entrevistado*] se populariza, sai um pouco do salto. Enquanto isto, o movimento popular, em compensação, se preocupa um pouco mais em querer saber as coisas, e a troca fica mais simples, tem menos enfrentamento, então isso começa a acontecer, essa modificação; mas, se falar assim que “foram criados agentes a partir disso”, não sei se é certo; foram criadas pessoas, - Rosângela, Marilda, Marcio Brown – pessoas; não sei se isso terá continuidade como movimento, em si. O Márcio encontrou comigo semana passada e falou assim: “E o Conselho? Que você acha que dá pra fazer? ”. “Ué, tem boas ações que foram feitas ou pensadas no meu tempo, que dá

pra fazer, dá pra transpor. Da pra captar gente pra colocar a cara preta no embate; grafitar muros permitidos, fazer shows de hip hop na Zona Norte, principalmente, onde a nossa gente preta está. Enfim, promover a cultura onde está a negrada e daí pra frente, dá pra conversar com a prefeitura, pedir um parque, mesmo que a gente tenha que contribuir com dinheiro, como fizeram os japoneses com o parque deles, o Kasato Maru, lá no Campolim. A gente junta a galera e, com o foco, promove festivais nesta Zona Norte: com isto, o Conselho do Negro conseguiria elevar a sua ação em Sorocaba e região, como referência. Levantar a autoestima do pessoal da Zona Norte, que em grande parte é favelado; os movimentos estão lá, o hip hop está lá”. Agora, se fizer reunião do Conselho com duas pessoas, sem pauta, sem divulgação, sem ata, ai ninguém vai mesmo: porque perder tempo de sair de casa pra não acontecer nada?

M: O que mudou, desde o início do século XXI, para os movimentos? As escolas de samba, por exemplo, elas são aqui consideradas movimentos?

Ad: Não. Escola de samba, aqui, não é movimento social. A meu ver, embora eu possa estar equivocado, sempre houve a questão da “disputa territorial”. Sabe, é uma coisa que o Carlos [Cavalheiro, historiador] viu bastante, cada escola tinha sua própria rua e ficava nisso. Não promoviam movimentações agregadoras; eu nunca vi, não.

M: Desses movimentos que a gente citou aqui: NUCAB, Momunes, Quilombinho, Ação Periférica, até o próprio Conselho do Negro, como você vê a questão da educação étnico-racial?

Ad: Eu acho que eles sofrem do mesmo mal que a escola formal sofre: conhecimento baixo. Passar esse conhecimento é difícil porque “a fonte não dá água”.

M: Pro Quilombinho é muito visível que eles trabalham com a educação; o Momunes perdeu um pouco dessa força educativa que tinha com o coral, tá mais na geração de renda. E a Ação Periférica?

Ad: Não tenho esse conhecimento, eu os acompanho sempre de longe. Eles fazem uma formação social, mas não de educação regular, no formato assim comumente conhecido.

M: O NUCAB também parou um pouco com as formações?

Ad: O NUCAB era essencialmente formativo, nós continuamos lá. Na estrutura dele, todo 1º sábado do mês tinha uma reunião em que alguém tinha que apresentar algum trabalho, era o trabalho da própria Câmara: a Marilda, por exemplo, apresentava trabalhos de Geografia; tinha outra menina que apresentava trabalhos de História, a Deise. No Dia da África, nós, lá na Uniso, apresentávamos um país africano, com sua história, cultura, música e outras coisas

mais, então fazíamos uma ação formativa dentro da Uniso. Só que era mal divulgado dentro da própria universidade: tanto assim que tem gente que passou pela UNISO durante o tempo de maior atuação do NUCAB, mas nem sabe o que é NUCAB. Nós tivemos até um cine-clube lá, que ficou durante seis meses, e o mais que tivemos de público foram quatro pessoas, que pegamos ali na hora, no corredor. Sobre essa questão formativa, a última ação pesada que nós tivemos foi em 25 de Março de 2010, acho, quando começamos a fazer o que seria o Ciclo das Abolições, porque nessa data aconteceu a primeira grande abolição no Brasil, no Ceará. E ia até 25 de Maio, que é o Dia da África. Então, teríamos esses dois meses pra fazer o que quiséssemos com foco nas africanidades, e a Uniso abriu as portas. Então, em março daquele ano, começamos com a área do Direito e levamos lá cinco professores da área, da Uniso. O auditório lotou, deu o intervalo e ninguém foi embora! Ninguém saiu nem pra tomar lanche! A última ação de grande impacto foi essa. Aí, até os professores começaram a ir no NUCAB, alguns até levando fotografia dos parentes que os identificava com a negritude. Quanto a mim, por exemplo, passei a ser convidado, constantemente, por um professor de Filosofia, pra dar aula de religião de matriz africana aqui dentro da Uniso, uma universidade católica, e foi a partir daí que começou-se a publicar meus caderninhos que abordavam temas da negritude.

M: Ademir, você ia falar da capoeira e eu acabei cortando. Ela se caracteriza como movimento?

Ad: Capoeira de fato é movimento, é bem formativo, é social, impede os vícios. Existem lá suas divergências entre os grupos, mas eles não são inimigos não. Não tem mais o sentido histórico de luta, de conquista, mas é uma respeitável guardiã da cultura: é uma apresentação, onde mostra-se a própria arte, habilidade e concentração enquanto jogador participante de um grupo em que o respeito mútuo dita as regras gerais.

M: Agora, formação mesmo pra sociedade civil, “tamo” carente, não?

Ad: Na minha opinião, estamos!

M: O ano passado o 28 promoveu uma semana de palestras em novembro sobre questões da população negra. Mas grande parte dos movimentos não estava nem ciente disso.

Ad: É falta uma agregação da pretaiada (SIC)! A Ana Maria, por exemplo, fica sozinha lá no NUCAB, ninguém vai lá. Eu participo ativamente, mas por email, como é a comunicação hoje em dia.

M: Dessa movimentação que a gente falou tem registro?

Ad: O Conselho tem o livro ata que eu usei até como solenidade pra passar a presidência pro major Rolim; o Quilombinho tem algumas coisas, talvez não muito organizadas, mas tem; o

Momunes tem alguma coisa também, o 28 tem dois livros até que estão lá na minha casa, que iam ser jogados fora.

M: E sobre as ações do movimento com relação à educação regular?

Ad: O que precisa ver, e é puramente especulativo mesmo, é que a educação africana e a educação europeia jesuítica, que passou pro Brasil, são completamente diferentes. Essa educação europeia jesuítica, na minha opinião, espanta um pouco. Por exemplo: alguém quer que o cara venha de uniforme pra escola, e o cara 'tá com o uniforme sujo ou rasgado e a mãe não pode lavar ou costurar por falta de água ou de tempo, e não tem dinheiro pra comprar outro; daí, é bronca e bullying! Isso aconteceu comigo! Começa-se a não querer ir mais à escola. Mais à frente, há o controle de frequência: a presença mínima é obrigatória, mas tem-se que trabalhar também, porque no final do mês há pagamento a receber, e a escola só vai te dar alguma coisa como rendimento não sei daqui quantos anos, sabe? Se der! Quando se vai analisar a escolaridade de base africana, e ela pode ser encontrada aqui no Cafundó e nos terreiros de candomblé, ela é informal, estritamente informal. É um tipo de educação que nunca se ensina nada pra ninguém, o que é típico, por exemplo, no candomblé. As pessoas vão aprendendo por curiosidade e observação, e daí perguntam e quem sabe supre as perguntas; tem coisas que demoram anos pra aprender. Como exemplo, o Ramon [Viera, fundador do Núcleo Cultural Leão da Vila] foi lá na Ufscar e deu um show de aula pra gente, contando justamente isso, como ele demorou pra aprender os cantos, as danças, os sentidos, o que só foi possível com o tempo, e no tempo dele foi vivendo e vivenciando; sabe como o pessoal fez a aula dele? Dançando ciranda e cacuriá! Foi espetacular!

M: A capoeira funciona assim?

Ad: Sim.

M: O candomblé funciona assim?

Ad: Sim.

M: Mas os movimentos institucionalizados não?

Ad: Muito pouco, se bem que o Quilombinho tem muito disso, tanto é que tem sua grade de aulas, mas elas são abertas, tem pintura, tem teatro, mas se faltar um mestre tem o outro, quem sabe mais ensina quem sabe menos, e isso é um pouco do estilo africano, também. Quanto ao confronto com a educação formal, eu tenho um exemplo de quando eu 'tava dando uma aula na Uniso a convite do ex-padre João e tem os alunos como testemunhas: eu 'tava dando a aula e uma menina chegou atrasada, entrou, veio pra mesa dela, pôs o material em cima, olhou o que 'tava sendo dado, pegou o material e saiu fora. Aí o padre João veio se

desculpar pela atitude da menina, e eu disse: “Não, padre. Isso é natural, a pessoa aprende o que quer!” O que me deixa triste, neste fato específico, é que o ambiente universitário, em que as pessoas estão para aprender, há quem não queira nem saber do que extrapola a grade ou o currículo da matéria! Totalmente contrário à própria filosofia da educação. Já para as pessoas que frequentam candomblé, vão também pra aprender: o candomblé é altamente ensinador. Como assim? O candomblé ensina da forma que os africanos ensinavam. Ensina-se filosofia pelos mitos, o aprendizado é por mitos! Todos os mitos vão ter dupla interpretação. Não é parecido com o europeu, em que tem a moral da história: no mito africano, tudo depende da interpretação, porque na ideia africana o bem e o mal não existem, o que existe é o bom e o ruim, e o trânsito entre eles. Sempre assim!

M: Você acha que a sociedade civil tem que passar por uma formação política planejada, nos moldes da educação formal ou tem que seguir esse viés africano de ensinamentos?

Ad: Eu acho que se eles tivessem essa cara africana seria mais bacana, teríamos mais curiosidade, contemplação. A partir do momento que se começa a criar curiosidade, cria-se ambiente para o aprendizado, o que produz acesso não traumático ao conhecimento, e o conhecimento dá poder! A didática africana é diferente da europeia porque acontece por demanda do grupo que está aprendendo, e é passada por oralidade. É o que acontece com os griôs. A oralidade permite que eles atualizem o conhecimento, que a escrita, às vezes, engessa.

M: Você sabe me contar um pouquinho da Avante Zumbi?

AD: O comecinho... aconteceu uns dois anos antes do Conselho do Negro. A ideia era a seguinte: aconteciam diversas atividades esparsas no 20 de novembro, isto em diversas cidades da região, e elas se esvaziavam, uma esvaziava a outra. Então começaram as ideias para evitar esse esvaziamento. A ideia mesmo era do Penha [Carlos Santos Penha, ativista de longa data ], que trazia para cá o pessoal de Itu, Salto, Boituva, e a gente começava a discutir ideias juntos, formulando o Estatuto e planejando as ações.

M: Então, como movimento institucionalizado, seria ele também um dos movimentos que ainda continuam promovendo a formação política da sociedade civil? Como o Quilombinho?

Ad: É, não é uma entidade inerte, eles encabeçam algumas ações sim. O pessoal da Avante Zumbi de Boituva também é muito ativo! Alguns militantes estão até dentro do Governo Municipal. Em Porto Feliz tem um Conselho do Negro atuante também, embora talvez não tanto quanto poderia. Em Itu tem, também, a UNEI Ituana, que tem espaço, sede, e promove

muito, só que muito mais missa do que outras coisas: é a estratégia que eles encontraram para vir mais gente. Mas o Penha é bem ativo, ele vai lá e faz!

Apêndice A-2

Entrevistada: Ana Maria Souza Mendes

Movimento Negro/ Instituição: ICAB / NUCAB e Fundação Cafuné

Data: novembro/2013

Local: NUCAB (Biblioteca Aluísio de Almeida - Cidade Universitária da UNISO)

**M:** Você poderia contar como foi o processo de organização do ICAB e do NUCAB?

**A:** Olha é como eu estava falando pra você, desde a FNB, que foi o grande movimento social do negro no pós-abolição, ele [*o ICAB – Instituto de Cultura Afro-Brasileira*] nasce com objetivos de benemerência, mas também de formação pra poder aglutinar ou pra poder integrar o segmento negro na vida brasileira. Então algumas vezes você vê ações muito voltadas a essa integração como benefício, quase auxílio financeiro mesmo, de alguns negros para com outros, mas este benefício não tem aquela coisa da benemerência, e sim da formação porque o que o negro queria era poder lutar com condições de igualdade. Então, todas as entidades negras que surgiram no pós-abolição tem uma característica, elas são sempre chamadas beneficentes, mas esse benefício não vem através do auxílio financeiro só, e sim através de um apoio integral, e o que é isso se não a educação? Certo, na medida em que você luta com um grupo para construção de um centro de saúde comunitário, você está trabalhando também com as questões de educação.

**M:** E daí a FNB aqui de Sorocaba, década de 30, tinha...

**A:** Me parece, sobram muito poucos documentos, aliás documentos reais da FNB, eu pelo menos, ainda não vi nenhum.

**M:** Tem uma tese aqui [*na UNISO*], não tem?

**A:** Tem sim.

**M:** Fátima Aparecida Silva [*“Produção e apropriação da memória dos escravizados no Brasil: escola, movimento negro o 13 de maio em Sorocaba – 1930” UNISO, 2003*]

**A:** Mas ela é pautada em cima de relatos, documentos da FNB eu não encontrei nenhum. Agora, você tem no “Voz da Raça”, que era o jornal do movimento editado em São Paulo, você tem referências claras ao grupo aqui de Sorocaba, quer dizer isso dá validade à coisa, não é invenção da cabeça de ninguém. Mas aqui em Sorocaba, no pouco tempo em que ela

atua, é no sentido de aglutinar o segmento promovendo o benefício do lazer. Um lazer que era cerceado por questões raciais mesmo, de racismo, quando por uma atitude de racismo essas questões de lazer eram abjetadas. Então, a FNB aglutina e promove isso.

**M:**Aqui em Sorocaba ela surge com esse papel de lazer principalmente?

**A:** Era a coisa beneficente.

**M:**De aglutinação através do lazer, né?

**A:** Ai você veja quão ampla é a ideia, a conotação de beneficente. E este é o que mais marca. Inclusive, nós temos ainda uma das frequentadoras da FNB embora, na época ela tivesse menos que 10 anos talvez, a professora Ondina Seabra. E ela conta das festas, dos natais, ela conta da passeata noturna que se fazia no 13 de maio e era a FNB quem promovia.

**M:**Mas dentre essas atividades tinha alguma assim, como faziam as outras FNB de aglutinar o povo e “vamos discutir a nossa situação” ou vamos sei lá, fazer um curso de formação?

**A:** Essa discussão vinha exatamente no bojo, de maneira indireta vamos chamar de educação informal. Alguns núcleos da FNB principalmente em São Paulo, eles se preocupavam com a formação profissional, então foram instalados os cursos de alfabetização, principalmente no período noturno, trabalhavam a profissionalização com cursos de copeiragem, de jardinagem, até de lavanderia, coisas assim, porque era aquilo que o mercado necessitava como mão de obra naquele momento, então a FNB preparava o pessoal negro para trabalhar no meio urbano. Aqui em Sorocaba não tem registro, até porque o grande registro, nesta época, dos cursos de alfabetização noturnos e, claro, se não tinha luz elétrica, então quem ia pra esse curso era aquele que não tinha outro jeito. Adivinha a cor do sujeito, né? *{risos}* Então, o curso de alfabetização noturno aqui em Sorocaba, ele surge através da maçonaria, através de uma loja que nasceu para trabalhar pela liberdade e pela educação. A Loja Maçônica PIII (*Perseverança Terceira*).

**M:**P3?

**A:** É a “Perseverança Terceira”, desculpe. É que normalmente o pessoal fala P3. Que nasceu com este objetivo claro.

**M:**E ela existe ainda com essa mesma função?

**A:** Sim, com essa mesma função...

**M:**De educação! E daí claro, a população negra, idosa, ou adulta, né? Acaba tendo espaço de alfabetização a partir daí.

**A:** Isso.

**M:** E de alguma maneira qual você elencaria como o primeiro núcleo negro que se voltou ou pra alfabetização ou pra formação de profissionais ou pra formação de militantes de maneira geral?

**A:** Olha eu não tenho notícias não, quando lá nos 1990 surge a “Cafuné”, que foi...

**M:** Foi em 90 a Cafuné? Mas o NUCAB vem antes?

**A:** Ah sim, bem antes. Mas o NUCAB, que antes era ICAB, ele nasce no final dos anos 70, mas é um encontro de jovens que representavam a primeira geração que chegava ao que nós chamávamos na época, de “terminalidade real”, chegava a profissionalização por volta dos 18, 20 anos. Uma profissionalização via escola, então éramos todos...

**M:** Educação formal, né?

**A:** Educação formal, então aquilo nos fazia de certa forma, diferentes, mas também nos dava uma responsabilidade de trabalhar um pouco mais. E qual não foi nossa surpresa que quando nos sentamos para conversar sobre a nossa gente, nós descobrimos que a escola só nos tinha dito que houve uma lei do Sexagenário, uma Lei do Ventre Livre e uma Lei Áurea e a representação gráfica nos livros era um homem negro no tronco. Afinal, nós já estávamos com 400 anos de ocupação dentro do país, de escravidão dentro do país e não sabíamos nada além disso. Então foi aí que fomos buscar a tal da Lei do Ventre Livre, por exemplo. Nós fomos buscar o teor do documento histórico.

**M:** E quem eram nós?

**A:** Nós éramos todos os jovens... Jorge, Bernadino, Zezinho Lima, Claudinei Natel, Fausto... e agora o sobrenome dele...Costa!, Maria Dulce Cardoso (falecida), o Claudinho Cardoso, enfim éramos todos mais ou menos da mesma idade e que acabávamos, que Jorge [*Narciso*] convidou pra pensarmos juntos, pra trabalharmos juntos, pra descobrir essa história. E qual não foi nossa surpresa que a gente viu que a gente não sabia nada! Absolutamente nada! E aí, além de buscar conhecer a nossa história, uma ação que continua até hoje, né? {risos} A história é dinâmica e a descoberta de documentos, a releitura de documentos, nos tem trazido novidades a cada dia, né? Então a gente não pode esquecer, tem que descortinar esse passado, mas também tem que atender as nossas demandas hoje. Então, eu contei pra você o nosso susto, descobrir o teor da Lei do Ventre Livre, descobrir que através da Lei se institucionalizou o orfanato, ou a orfandade. E a lei tirava e dava ao mesmo tempo e para o negro, de fato, não dava nada! Então, aquela revolta do jovem: “Alguma coisa tem que ser feito já!” A gente tem que contar essa história, a gente tem que arranjar mais interlocutores, e temos que fazer com que o segmento acorde pra isso. Há quanto tempo a gente vem sendo

ludibriado. A grande palavra é essa, ludibriado! Porque na medida em que te contam uma história bonitinha e te fazem acreditar nela, então estão agindo de má fé. Isso é coisa da manutenção

**M:**Da Ideologia...

**A:** Da Ideologia, da manutenção do *status quo*, mas é de fato, de fato, uma grande sacanagem. Em pratos limpos, bem limpos, é isso. E o pior de tudo, o que no meu entender é uma ação que tem dois lados, dois gumes, se deixa o segmento negro abandonado não provoca melhora no segmento branco. O que provoca sim é o aumento da ganância. Daí planta para toda uma sociedade, a desunião. Prova disso é que a gente mais e mais está se distanciando um do outro, e isto é fruto da ideologia. De uma ideologia que não quer ver. `

**M:**E ai qual foi a primeira iniciativa de vocês? Em que escancararam com as “verdadeiras histórias”?

**A:** É, pois é, a Lei do Ventre Livre pra nós [*população negra escravizada*] não aconteceu nada, a Lei do Sexagenário, se a expectativa do homem branco rico era de 35 anos, imagina a expectativa do homem negro escravo, quer dizer se ele chegasse até os 60 anos era pra por no altar né? {risos}. Não era outra coisa! E mesmo assim ele conheceu o abandono.

Mas ai, uma coisa de momento em Sorocaba, a gente precisava saber se existia gari negro. Gari vírgula, lixeiro. {risos} As palavras tem um vezo de vestirem as ideias com um *aplomb (SIC)* que elas não tem. Na enquete, de mesa: “Passa lixeiro preto na sua rua?”; “A turma de lixeiros que passa no outro bairro lá, tem preto?”, nós descobrimos (éramos todos moradores da cidade inteira, vínhamos de cada um dos bairros), descobrimos que não tinha lixeiro preto em Sorocaba. Ora, pra ser lixeiro que era funcionário público municipal, ele precisava saber botar o dedão no fim da página né? {Ironia} e nem assim ele era funcionário público? E nem assim ele era admitido? Pra ser lixeiro, não tinha lixeiro preto em Sorocaba? Pra nós foi assim, nos deu a dimensão do racismo que vivíamos. Daí sim a gente entendeu. Cada um de nós, até porque teve a chance de ir à escola, teve a facilidade de ir à escola pública, pra nós era uma coisa assim... que racismo era um negócio que tava na cabeça de alguém. Mas quando a gente viu perto da gente... e quanto negros nós conhecíamos que não tinham um trabalho... Isso pra nós foi muito doloroso! E a ação foi ir visitar o prefeito, para se apresentar e na conversa tentar descobrir o que nós tínhamos como certeza. Quando nós contamos a ele que não tinha lixeiro preto o homem quase caiu da cadeira. Porque ele também não sabia. Não sabia e não tinha se apercebido. É aquela naturalização do racismo que nós falamos hoje, mas a gente já vê isso há muitos anos.

**M:** E o que vocês estavam questionando é o que hoje chamamos de “Racismo Institucional” – Neste caso, Poder Público que serve pra proteger todos os cidadãos estão praticando racismo?

**A:** É, exatamente.

**M:** Quem era esse prefeito?

**A:** Olha, eu tenho medo de dizer o nome e falhar. Mas foi numa conversa assim informal, bastante reservada, porque não nos interessava, na época, fazer escândalo. Até porque no escândalo você cria o confronto e não vai pra lado nenhum. E nós precisávamos era de uma solução, que nós conseguimos. Imediatamente, não sei como e da onde surgiu um motorista negro que passou a ser chefe de uma equipe de lixeiros, que depois nós tivemos que trabalhar esse rapaz também, pra que ele entendesse...

**M:** O que ele representava?

**A:** Exatamente! E que através dele, com ele, a gente estava abrindo caminho.

**M:** Então vocês trouxeram este lixeiro pro grupo de vocês?

**A:** Ele não veio fisicamente para o grupo, mas a gente ficou assistindo o rapaz, de sorte que ele soubesse da importância do papel dele. E aí depois muda a política, muda o governo então aí a coisa vai mais fácil... Mas você veja Mariana, em todos os tempos as ações são extremamente *{ênfase silábica}* necessárias, tudo o que a gente faz de lá pra cá, muitas batalhas a gente perde, mas as que são ganhas elas são marcantes porque é aonde a gente consegue abrir caminhos. Então tem coisas assim, talvez até eu nem me lembre tanto, mas as vezes passa na minha cabeça: “olha, tal coisa a gente fez...e qual era o objetivo disso?” Os espaços que a gente conseguiu demarcar dentro da cidade, todos eles foram na base de luta. Quer dizer que a gente conseguiu vitória, mas quantas batalhas também a gente perdeu e perdeu feio, né?

Mas continuando a história do ICAB, eu sei que o grupo foi se especializando, se informando, até que a 28 de Setembro [*Clube associativo negro de recreação e lazer da cidade de Sorocaba – Sociedade Recreativa e Beneficente XXVIII de Setembro*], que já existia desde 45, abriu espaço através de uma revisão estatutária, colocando no seu Estatuto objetivos para trabalhar a questão cultural do segmento negro, aí é que ela passa a chamar-se “Sociedade Cultural e Beneficente 28 de Setembro”.

**M:** Então a parceria de vocês passa a ser oficializada?

**A:** É, ela passa a ser estatutária, e esse mesmo Estatuto cria o Instituto de Cultura Afro Brasileiro o ICAB.

**M:** Ah, a partir dessa parceria, desse grupo...

**A:** Esse grupo que era de sócios, nós éramos associados. Então, já que tendo esse grupo o Estatuto é reformulado, o Estatuto que foi feito em 45, nos anos 70 ele já tinha grandes defasagens, né? Então ele é readaptado e cria esse vezo cultural. Que por cultura não se entenda só educação formal, mas todos os aspectos da vida do negro brasileiro.

**M:** E vocês é que assumiram esse “novo artigo” do Estatuto?

**A:** Sim, cria-se o Instituto, aliás, o único órgão que está no Estatuto, é o Instituto de Cultura Afro-Brasileiro. Cria-se o Instituto e a partir daí ele começa então a se desenvolver, ele tem uma característica própria, se o Clube ainda, naquele momento, conseguia cuidar do lazer, a gente ia cuidar de outra parte. Ia aprofundar esse lazer. As nossas reuniões aconteciam sempre aos domingos as 10 h da manhã, depois de uma noite de baile. {risos}

**M:** Ia pra casa, lavava o rosto, tomava um café com leite e voltava.

**A:** É, café com leite e voltava pra reunião. Porque era a hora que todo mundo estava na cidade. Naquele tempo, fruto da segregação mesmo, os bailes da 28 de Setembro, eram memoráveis *{ênfase silábica}*. Então vinha gente de toda região. E até mesmo nós que estávamos, profissionalmente, no início de carreiras, a maioria de nós trabalhava fora de Sorocaba. Então a gente voltava só para o final de semana e voltava justamente pra ir pro baile, pra se encontrar. Tinha um lugar de encontro.

Então... o ICAB vai se consolidando de sorte que em 79, numa experiência de Governo itinerante né? Com a presença do Secretário de Cultura do Estado de São Paulo, se instala o ICAB. O ICAB então vai se especializando, vai descobrindo suas linhas. Não vamos chamar de linhas de pesquisa com o *aplomb* que o termo tem hoje, mas com a retidão, até com o mesmo objetivo de descobrir exatamente: “O que foi que aconteceu nos séculos que antecederam a nossa vida?” Até que, em 1986 acontece um curso e nós todos continuamos estudando né...

**M:** E nessa época, nas reuniões do ICAB, a formação era entre vocês?

**A:** Ah sim, tinha troca. E quem queria, vinha do baile. Nós tínhamos os grandes colaboradores, tivemos apoiadores (não com a conotação que se tem hoje – apoiar como questão financeira), mas você tinha pessoas que chegavam e diziam: “Nossa vocês estão pensando isso, que ótimo! Vou sentar junto!” Uma das pessoas, Dr. Antonio Santana Guimarães, um advogado que por sinal era o único branco conselheiro da 28. Quando ele soube como estávamos pensando e qual o objetivo, ele imediatamente se dispôs a sentar e trabalhar conosco, a descobrir, a pelo menos elencar perguntas. Que dali nós precisávamos de todas as repostas. {risos} E foi assim que as coisas foram acontecendo.

**M:** Ele era o único branco do grupo?

**A:** Ele era, ele era. Mas com ele talvez todos nós, pelo menos o grupo que conviveu mais com ele, aprendeu o que é, de fato, você não ter preconceito. Que a gente sempre achava que nós não tínhamos e ele apontava os nossos. Com o Santana a gente aprendeu a ser muito mais, ter uma visão muito mais ampla do que seja o humano, que é individual e não tem cor. Ele tem sim um mundo interior. Foi muito boa a convivência com Santana. Mas, voltando ao foco...

Instalado o ICAB a gente vai... e muito engraçado, bastou instalar pra todo mundo [*os integrantes do grupo*] ir mais longe ainda de Sorocaba. {risos} Porque as carreiras profissionais estavam acontecendo, a maioria já havia se casado, com filhos pequenos, então precisávamos também nos realizar profissionalmente, foi cada um mais longe do que o outro, então a gente começou a ter dificuldade até de se encontrar.

Mas 79... falei em 79, me surge na cabeça um fato que nos faz assim mais alertas ainda. Aconteceu um crime em Salto de Pirapora, um amigo nosso, não era do grupo, aliás branco, mas amigo, ele foi cobrir como jornalista essa história e chegou lá e encontrou um grupo de negros que tinha uma linguagem própria e que se dizia dono da terra. É aí que nós temos o contato com o Cafundó. Isso acontece no meio de toda essa confusão e ainda tinha que cuidar do Cafundó.

Também essa descoberta foi assim, a gente talvez não tivesse, naquele momento, nem mesmo a dimensão do que isso significava, mas nós tínhamos uma certeza e uma necessidade de momento: era de matar a fome daquela gente. Então, a gente passava o chapéu na cidade para conseguir alimento para poder levar pra eles. Porque lá na cidade [*Salto de Pirapora*] eles estavam sitiados, cercados por jagunços de chefes políticos da cidade e a ordem era que o grupo desaparecesse. Então a gente ia levar comida pra eles, como eu disse a você, no momento a gente não se preocupou com essa história de que eles eram remanescentes de quilombo, que é um nome novo, na época não tinha. Foi um achado! Graças a Sérgio Coelho de Oliveira. Mas, isso nos aproximou muito mais da vida do negro numa visão geral. Nós éramos todos bichinhos da cidade, nascidos no máximo, no mínimo, no paralelepípedo – quando alguns até já moravam em zonas asfaltadas. Quer dizer, a gente não tinha noção da vida no campo, de como teria sido a vida no final do século XIX, quando muitos negros já estavam libertos. Também não tinham terra, como seria a sobrevivência dessa gente? E foi quando a gente encontrou o Cafundó que a gente viu o ontem e o hoje ali, na nossa cara, na nossa mão. Porque eles eram, naquele momento, boias frias dependendo da generosidade de quem os contratou (*SIC*), porque o contrato era de “boca”, na hora de pagar... eram coisas assim.

O Cafundó é a nossa vivência com o passado. Ai descobre-se e vem os técnicos da Unicamp, o Carlos Vogt, o Peter Frey e Robert Slenes, que eram professores da Unicamp, quem vem pra Sorocaba pra ver essa história, e são os primeiros técnicos a chegar no lugar e se pra eles foi um campo de estudo, para o pessoal do Cafundó foi também um momento de *{pensativa}* quase um abaixar de poeira porque eles ganham visibilidade e conseguem se acalmar naquele turbilhão que haviam sido colocados. Porque foi um crime mesmo, mas o Santana que defendeu os rapazes saiu-se muito bem, conseguiu absolvição e tudo isso, mas eles, enquanto grupo saíram do episódio mais uma vez massacrados mentalmente. Pra eles toda figura, não precisava nem ser muito branca, toda figura externa ao grupo era inimigo. Você não faz ideia como demorou eles conseguirem se relacionar com a gente, é claro que nos últimos tempos foram assim incríveis, nós convivíamos bastante com os mais velhos, com a 3ª e 4ª geração das duas parentelas, então a gente conseguiu ouvir muitos relatos e saber do jeitão de viver deles. *{pensativa}*

**M:** Daí você fez uma “parênteses” porque isso te lembrou em 79?

**A:** Exatamente quando a gente encontra o pessoal do Cafundó.

**M:** Mas, a partir da reunião de vocês, da aproximação do Santana que você disse que ajudou bastante e ai que práticas vocês desenvolveram?

**A:** Ai nós continuamos estudando, ai sim nós resolvemos que o que a gente precisava mesmo era conhecer-se! E você só se conhece se você tem história! Se você consolida sua visão, a sua formação, e nós descobrimos que esse negócio de história não é só livresco, está dentro da sua casa. Junto da sua família conta-se a história! História é vida, a vida vivendo! Então você precisa valorizar e ai até você conseguir perder aquele vezo de que só os fatos notáveis é que são história, pra que haja o registro de um fato notável, quantas histórias o compõe. Quantas pessoas participaram e cada uma trazendo a sua história de vida, então você vai vendo, tecendo algo que te suporta, que te conta porque você tá no mundo. Porque você faz parte dessa trama, você tem quantas contribuições? Quando você conta sua própria história de vida, você conta os valores que existem dentro dela, que lhe foram passados, quer dizer, se são valores eles vem de gerações anteriores, até você. E se eles são valores familiares, você é capaz de demarcar o seu território na grande trama. Então, isso nós temos feito como um exercício constante, quando cada um de nós contava a história de família, nós descobríamos algumas ligações e outras tantas diferenças, mas que faziam parte da composição de fatos históricos.

**M:** Omitidos!

**A:** É, porque a gente só tem, nem tanto omitidos como neologicamente “limpados”, né? Pra que se exalte a cabeça coroadada, o grupo dominante, ou a figura (pra exaltar o grupo dominante você tem que encontrar uma figura), então você passa, faz uma geral nessa figura e omite os percalços, você só conta os sucessos, omite os percalços, omite quem, de fato, trabalhou pra que aquela cabeça sobressaísse na multidão, então isso foi muito interessante pra nós e também muito importante porque quando a gente fez isso a gente começou a perceber o quanto a gente era importante. O quanto nós éramos individualmente importantes, mas uma importância que a escola não nos tinha dado, esporadicamente passava um professor e dizia assim: “continue estudando que você vai dar certo”, só! Quer dizer, era muito pouco, pra essa tal da autoestima *{ênfase silábica}* que hoje nós trabalhamos, né? Mas a coisa foi crescendo e agente foi fazendo coisas assim, foi tomando conta das nossas vidas e se realizando profissionalmente, quer dizer não dá pra parar né? então muita coisa vai acontecendo, mas ai...

**M:**Essas novas descobertas a partir das histórias de vocês...

**A:** É, com o tempo em 90 surge a Cafuné, que era formada de um grupo do Icab. Os instituidores são um grupo dentro desse mesmo Nucab, desse mesmo grupo de jovens, agora já não tão jovem assim, mas que descobrem que o segmento negro precisava fazer alguma coisa para diminuir as distâncias. Se nós tínhamos conseguido chegar à profissionalização (na época ao terceiro grau), chegar ao ensino universitário, quantos não conseguiram? Quantos não conseguiram? Some-se a isso, a cara da nossa região, que até ali, politicamente não tinha conseguido nem mesmo um aceno de uma extensão de um curso universitário da universidade pública pra região, isso porque a região não conseguia mostrar a que vinha. E nós então, como tínhamos a FAFI (Faculdade de Filosofia) e a FACAS (Faculdade de Ciências Contábeis), na Fundação Dom Aguirre, tínhamos o curso de Educação Física da Associação Cristão de Moços, nós conseguimos fundar na Cafuné um grande sonho. Mas, o benefício da realização não pela ideologia, não pela proposta, ao ler o estatuto da Cafuné você dizia “tem que dar certo”, a gente só não previu, muito claramente, como seriam carreados os recursos, esse foi nosso grande problema. Na época nós começamos contribuindo com cinco dólares. Foi naquele tempo de inflação galopante que a gente não podia trabalhar com o dinheiro brasileiro, a gente tinha que trabalhar com a moeda mais estável possível na época, que era a norte-americana. mas mesmo assim, nós demoraríamos muito tempo pra conseguirmos fundos para manter um aluno, um bolsista. Foi ai que nós recorremos ao chapéu, conversamos com as duas fundações que eu já citei [*Fundação Dom Aguirre e ACM*] e elas duas se propuseram a

trabalhar conosco concedendo uma bolsa completa e que nós da Cafuné dividíamos em duas meias-bolsas.

**M:** Vocês pagavam a outra metade?

**A:** É, dividíamos em duas meias-bolsas e com isso nós conseguimos formar 40 universitários, passaram pelas nossas mãos 40 jovens que foram à universidade. Muitos não chegaram a se formar conosco, passaram por um ano, por dois anos, por seis meses, então a gente viu que a ideia dava certo. Então quando se fala, quando o governo começa a falar de ação afirmativa, nós já fizemos isso *{risos}* e a gente viu que deu certo mesmo, que dava certo mesmo, que deu certo! Nós temos ainda hoje, eu mantenho contato com alguns dos nossos ex-bolsistas.

**M:** E fez diferença a ação-afirmativa na vida deles?

**A:** Foi a grande diferença! Então quando o governo lança o primeiro PNDH, das políticas direcionadas para os grupos chamados minoritários, e daí se cria a expressão “ação-afirmativa” dentro do país, lógico ela é importada, mas dentro do país começa a se falar claramente de ação afirmativa, a gente já sabia que dava certo. A gente já vinha fazendo. A gente só se encolheu quando o governo lançou o ProUni e as Universidades, os institutos particulares, se aliam a esse Projeto do governo, então ai já não necessitava mais, então as “bolsas-doação” deixaram de existir. Coisas assim, mas a gente continua trabalhando com eles, buscando o alunado não branco, mas a gente viu que dá certo sim!

**M:** E daqueles 40 alunos, eles participavam também das reuniões de vocês?

**A:** Muito poucos, muito poucos. Uma coisa, Mariana, que nos marcou muito, nós nunca conseguimos adesão sincera do beneficiado.

**M:** De envolvimento com a causa, de militância?

**A:** Eles é... eu acho que também é fruto... da discriminação que o sujeito sofre durante toda uma vida e quando ele vê negro, ai ele diz “também não, agora também é muito pra minha cabeça”. Ele acha que é mais uma dominação.

**M:** Também é vítima?

**A:** Eu acho que ele vai ser duplamente vitimado, mas ele foge mesmo. No nosso estatuto dizia que o sujeito se beneficiaria da bolsa, mas depois de um tempo de formado, depois de dois anos de formado ele deveria contribuir para formar outro. Você não faz ideia das lutas pra conseguir que esse povo colaborasse, contribuísse pra formar outro. Claro, se ele chegasse e dissesse: “Olha, pessoal, não tô ainda em condição de contribuir ...”, ele não ia morrer por causa disso, mas ele nem aparecia. A gente ia atrás ele se achava... perseguido, foi muito difícil a gente trabalhar com isso. Ai você vê, mais uma vez, uma outra face da discriminação:

quando o sujeito fica tão ferido que qualquer aproximação, ele rejeita. E ele não acredita nele porque se ele ganhou a bolsa e agora ele vai ter que contribuir pra formar um outro, devia ser uma questão de orgulho dele.

**M:**E quando o Icab vira Nucab?

**A:** Ele vira quando ele vem fazer parte do esforço da Fundação Dom Aguirre em se organizar para ser Universidade. Já existia a FAFI e a FACAS que se juntam formando um único organismo, formando a FIDAS (Faculdade Integradas Dom Aguirre). Quando surge a FIDAS, aí nesse ínterim, o único grupo na cidade que tinha característica de pesquisa, de um olhar didático para uma situação, era o nosso. Então a 28 [Clube] oferece à FIDAS o Icab e que por uma questão de nomenclatura, aqui dentro passou a ser “Nucab”, certo?

**M:**E aí vocês começam a oferecer formações para os grupos?

**A:** Isso, porque aqui a gente tinha além da estrutura de uma biblioteca, dos objetivos da própria instituição, de formação, de capacitação, nós tínhamos o campo ideal. E é por isso que a gente veio pra Universidade.

**M:**Em que ano que foi?

**A:** Nós viemos em 1992, e aí vimos acontecer a transformação das Faculdades Integradas em Universidade de Sorocaba. Que é um marco para região, porque tudo que aconteceu de bom, de progresso, de avanço na região, aconteceu a partir da criação da Universidade de Sorocaba.

**M:**Como Nucab tem um monte de curso que vocês fazem? Formam vários militantes não é?

**A:** Ah sim, a gente nunca teve a pretensão de trabalhar [a formação militante], a militância nossa é constante, serena, vívida. Não temos que abraçar causa nenhuma, nossa causa é negra e isso vem de muito tempo. Não preciso levantar bandeira, não preciso fazer passeata, não preciso fazer nada. Eu preciso é contar pra gente que existe negro e que negro tem história. Que existe negro e que negro sabe falar. Contar pra gente que existe negro e negro sabe escrever. É só isso!

**M:**E aí vocês faziam curso pra 20, 30 [pessoas], tinha apostila?

**A:** Fazíamos com apostila, nós trabalhamos de todas as formas.

**M:**Tem documentação de tudo isso a partir daí?

**A:** Tem, destes cursos tem. Um desses dias mesmo eu pegava em arquivo um curso que a gente fez sobre o Cafundó, sobre a “cupópia” a língua do Cafundó. “Cupopiar” é conversar. A “cupópia”, não pode ser chamado de uma língua, nem mesmo de dialeto porque ela usa a base gramatical do português claro, do português popular. Mas ela tem, de fato, digamos uns 150 substantivos, 15 adjetivos, 2 advérbios e a conjugação verbal, como eu disse a você, é

português. Se ela tem verbos, a flexão deles é como do português, mas o mais interessante da “cupópia” é que você pode brincar, como ela é uma língua imagética, isto é, pela construção de imagens você a entende, então você pode modificá-la ao seu bel prazer. Então o que a gente percebia, que quando a gente começava a gravar alguns substantivos na “cupópia”, os falantes modificavam a inflexão e a gente já não entendia mais {risos}. É assim, pra ficar bem mais claro pra você, é como brincar na língua do “P”, que você começa com sílabas depois vai pra letras e aí você atrapalha a comunicação.

**M:** E é resistência, né?

**A:** E como é, porque só eles podem dominar. Você ouve algumas coisas e entende, quando eles percebem que você tá entendendo, eles encontram um jeito de te atrapalhar. E é uma língua bonita, porque como eu disse a você, trabalha com imagens. Uma imagem muito comum é “óculos”, a palavra, o substantivo “nanga”, quer dizer “roupa”, agora o óculos não é algo assim usual de todas as pessoas, é reservado pra poucos. Roupas como a minha roupa, como a sua roupa, roupa da onde? Dos olhos! Então, “nanga do visó” – a roupa dos olhos; sapato – “nanga do papulé”, a roupa do pé. E isso ela vai criando imagens assim muito... Um verbo muito usado fazer, trabalhar – “Curimar”, “curimei vavuro”, trabalhei bastante, “vavuro” como eu disse pra você é um dos advérbios, bastante muito, bom, tudo que é positivo é “vavuro”; tudo que é negativo é “nani”, então: *[supondo um diálogo]*

“- Curimei vavuro.”

“- Xipoquê nani.”

Trabalhei muito, “Xipoquê” é dinheiro. {risos} Então como eu disse pra você é uma língua muito gostosa.

**M:** Hoje em dia vocês não fazem, oficialmente, mais cursos?

**A:** Não porque você vai vendo, você também tem que instar, você tem um período em que você realiza, outro período em que você trabalha pra que a “hastá” de governo trabalhe Política Pública (é papel do Governo trabalhar política pública), então você não pode dizer “Eu faço e você fica quieto”, a gente tem que influir, a gente tem que buscar, pressionar sim e querer saber o que está acontecendo. Neste momento nós estamos numa verdadeira queda de braço, porque você faz e cobra do Poder Público o que ele tá fazendo. Você vai perguntar pra ele se ele já instalou. E pro Governo Municipal a gente trabalhou todas as instancias de governo pra explicar pra ele o que era a Lei 10.639/03, desde o Conselho Municipal de Educação.

**M:** Mas pera aí, o Nucab foi feito em 92, essa Lei que você tá falando é de 2003 antes disso...

**A:** Antes disso, nós já trabalhávamos essas questões, mostrando que negro tinha história sim.

**M:** A convite da Prefeitura? Ou por pressão de vocês é que chegaram lá?

**A:** Não, no “toc, toc”. Era sempre no “toc, toc” [*bater de portas*]. E a maior parte das vezes alguém dizia assim “Ah, pode vir aqui sim, faço questão que vocês venham”. E a gente ia!

**M:** Então vocês fizeram dois tempos: um em que vocês faziam a formação das pessoas que tinham interesse e depois...

**A:** A gente ia aonde estava. Uma outra ação nossa de Nucab, e como eu falei pra você que a nossa realização profissional, nossa vida, tava imbricada nisso. Então todos nós, ou pelo menos a maior parte de nós frequenta outros grupos sociais, faz parte de outras entidades e dentro dessas entidades é negro, é Nucab. A nossa intenção é essa!

**M:** Outras entidades brancas?

**A:** É, com objetivos não voltados para as questões raciais, e agente está lá também. E está lá como negro! Isso é pra nós militância, não precisa levantar bandeira, não, onde eu estiver desde que eu não deixe passar o momento, vale muito a pena.

**M:** E o Nucab hoje, assim desde 2003 ele funciona como um espaço de pesquisa, catalogação de livros...

**A:** Um espaço de pesquisa, quando nós viemos pra Uniso, no caso pras FIDAS, nós juntamos o que tínhamos em casa, o que cada um de nós tinha, juntamos quase 300 títulos. É nossa biblioteca particular, e que foi incorporada à Biblioteca Aluísio de Almeida. Depois quando nós nos instalamos de fato junto à Biblioteca da Uniso, aí alguns títulos nos voltaram, mas a maior parte do que você vê aqui é conquista nossa. Que a gente vai através de convênios, através de doações a gente vai amealhando alguns títulos e hoje nós temos alguns, assim como a biblioteca tem os que a gente trouxe. Essa troca nos tem sido positiva e os objetivos do Instituto, apesar de tanto tempo, ainda tem muito fôlego e muita coisa precisa ser feita. Uma das nossas reais necessidade é exatamente a parceria com outros grupos pra que nossas histórias não morram conosco. Porque cada comunidade se resolve ao seu jeito e essas histórias precisam ser trocadas, precisam ser catalogadas.

**M:** Precisa virar documento pra todo ler, pra virar papel, documento.

**A:** Fidedignidade.

**M:** E tornar oficial uma história que foi escondida, que foi ludibriada, como você falou.

**A:** Uma história que é do dia a dia.

**M:** Mas acho que temos caminhado nisso: tem o documentário do Werinton [*Werinton Kermes – documentário Negro Nós*], o Marquinhos [*Marco Antônio Pereira – mestre pela*

*UFSCar*], eu vou contar um pouquinho das partes das Instituições em si. A gente vai dar voz pra isso.

**A:** Se você ouve todas as histórias, você vê que é sempre um grupo que se posiciona para vários olhares, mas a ideia é sempre a mesma. Vamos fazer pra ver o que acontece aqui, vamos fazer pra ver! Então você vai se subdividindo, positivamente. Quando você tem hoje um grupo que trabalha com mulheres negras [*ONG Momunes*], tem um quilombinho [*ONG Centro Cultural Quilombinho*] forte, que já consegue se subdividir no próprio trabalho, quando estabelece a música como um filão a ser conquistado, quer dizer vai pro maracatu, pro panela do samba.

**M:** eu vejo até assim... igual esse papel de pressão que vocês fizeram de ir formar as pessoas dentro da prefeitura, pra mim o Quilombinho fez no sentido de “Vamo lá, vamos criar essa coordenação do Negro na Secretaria de Educação”, ai bota a Marilda e a Lucimara lá, que é da pressão que a gente fez.

**A:** É da pressão. É da pressão! Demora muito uma forma definida, mas se você não fizer isso Política Pública não acontece, não acontece. Se o grupo não for lá... Você pede um espaço pra um sapato 37 e te dão um espaço pra 35 e você diz “É desse mesmo que eu quero, é desse modelo que eu gosto”. Fazer o quê? Isto nada mais é que militância. Você descobre com o tempo que ser negro é uma opção! Herdada da grande miscigenação, houve uma miscigenação histórica que começa no dia 22 de abril de 1500. *{risos}* To rindo porque eu escrevi não sei aonde ai e afirmei que tinha negro também porque na esquadra de Cabral provavelmente, provavelmente, não tem nenhum documento que diga, até hoje não se descobriu um documento que diga que tinha negro, mas se existia negro em Portugal a ponto de Lisboa ser mais negra do que branca, é estranho não ter um negro na esquadra, no mínimo, pra jogar as águas.

**M:** Alguém tinha que fazer o serviço sujo, né?

**A:** Exatamente! Ai eu vou e escrevo isso *{risos}* e recebi contestação *{risos}*... Mas voltando a sua história...

Eu acho que essa questão da militância em Sorocaba produziu de uma FNB que aglutinou, de uma FNB que sofreu revés do abafamento, ressurgiu num outro momento, ainda aglutinando, mas já com mais substância, nos anos 50, a ponto de ter a capacidade de pedir pra um governante do Estado terreno pra construir [*Clube 28 de Setembro*], o terreno foi doado no Governo Ademar de Barros, então você vê o segmento subindo, aprendendo a lidar com as muitas agendas do mundo livre.

**M:** Quando você falou que foi no final dos anos 70 que criou o Nucab e falou do Cafundó em 79. E em 78, quando teve o alarde do MNU, aquela ocupação em frente ao Municipal. Vocês já se reuniam ali pra conversar, isso ecoou alguma coisa em vocês?

**A:** O MNU? Eu tava lá!

**M:** Mas aqui em Sorocaba a gente não chegou a criar, a institucionalizar um grupo deles?

**A:** Não, porque a gente já tinha nossas entidades e depois os atores seriam os mesmos. O MNU surge quase como um organismo particular, eu Ana Maria, que tava no meio do povo, assistindo e vendo, eu encarei aquilo como tão global quanto ele é visto hoje. Seria assim: um grande “guarda-chuva”. Não é uma Entidade superior, específica, é um grande guarda-chuva porque as nossas necessidades são tantas... Quantas agendas serão necessárias para atender todas essas necessidades? Então não tem como você trabalhar num ou no outro aspecto, são vários aspectos que compõe, que abrigam todas as necessidades do movimento negro. Mas até hoje eu não sei da onde eu saquei isso. Na hora eu ouvi bem, aplaudi, mas *[pensei]* “é mais um movimento, não tá certo, tem que ser muito amplo” por quê... esse por quê veio, não sei se porque a gente já conhecia Cafundó e porque nós conhecíamos Cafundó ficamos sabendo de outros remanescentes de quilombos aqui do Estado de São Paulo, a gente conhecia as necessidades do nordeste *[região do país]* então, quer dizer, sabíamos de cada região, quantas eram as necessidades específicas daqueles grupos ali, então não fazia sentido um movimento urbano criado, na época, na 2ª maior cidade do país. Mas, eu achava que isso aí era um grande “guarda-chuva”, com todas as agendas tendo que convergir. Aí sim você tem conhecimento de tudo que precisa no país e qual será a Política Pública a ser atacada primeiro. Era preciso esse *start* do movimento, era preciso inclusive essa percepção de grande “guarda-chuva”. Ela *[a percepção]* chega pouco tempo depois, porque os movimentos não deixaram ele existir, todo mundo dizia e falava do MNU, mas também sabia que existiam as outras entidades que já eram tradicionais, aí que ficou claro pra todo mundo que era só uma questão de juntar agendas e que cada agenda trouxesse as suas necessidades pra se elencar aquilo que era mais importante. Então se era importante, como é ainda a agenda junto ao Ministério do Trabalho, era importante também junto ao Ministério da Saúde. E tanto quanto! De tempos em tempos nós trabalhamos em várias áreas ao mesmo tempo porque são as nossas necessidades, então não tem como abrigar tudo *[agenda dos movimentos]* em uma só *[entidade]*.

**M:** Mas serviu pra...

**A:** Pra que cada entidade visse as suas possibilidades, traduzisse as suas possibilidades na formação de um bloco único que chegasse com fé junto ao Governo Federal, é assim que se cria uma Seppir, é assim que se tem uma Petronilha [*Prof. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva*] na Comissão do Conselho Federal de Educação, é isso que precisa. Porque foi a força das entidades que trabalharam de sorte que naquele momento que se falava, via sistema educacional, da execução de uma política que privilegiasse os conhecimentos sobre o segmento negro tinha que vir por dentro da escola, e quem poderia fazer isso? Só tinha uma pessoa que tinha o título de Doutora e que sabia muito bem fazer isso e que faria isso em forma brilhante, era a Petronilha, então as entidades trabalham pra Petronilha, pro Conselho. E lá cercam-na de tal forma que ela tinha espaço, aí a coisa acontece.

**M:** É isso aí Ana, obrigada!

**A:** Certo!

Apêndice A-3

Entrevistada: Marilda Aparecida Corrêa

Movimento Negro/ Instituição: Projeto Curumim

Data: novembro/2013

Local: Centro de Referência em Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba

**M:** Gostaria que você me contasse sobre o Projeto Curumim. De onde ele saiu? Como ele começou? Qual o incômodo com a questão étnica que te levou a criar o Projeto Curumim?

**Marilda:** O Projeto Curumim surgiu uma vez que eu já formada e exercendo minha profissão, já efetiva na rede municipal, entrei dentro de uma loja de cosméticos aqui em Sorocaba e veio um rapaz atrás de mim, falando que eu tinha pegado um esmalte. Eu falei assim

“ - Você está equivocado meu senhor. Eu jamais faria uma coisa dessas, primeiro eu sempre compro aqui nessa loja, eu tenho minha profissão, sou efetiva na rede municipal como professora, não havia necessidade de eu me sujeitar por causa de um vidro de esmalte.”

“ – Não a senhora roubou, a senhora roubou!”

Tanto foi que eu esperei juntar um grupo de pessoas e ai eu virei minha bolsa e provei a ele:

“- Então se agora o senhor tá falando, na frente de todas essas pessoas o senhor vai falar onde foi esse vidro de esmalte.”

E virei minha bolsa. Dai ele viu que não tinha nada, tal. A partir daquele momento, eu comecei a ter uma reflexão. Eu já tinha terminado a faculdade e tudo. Comecei a ter uma reflexão: “Se isso tá acontecendo comigo que sou professora, que já tenho uma profissão (e a gente tem visto os meus alunos dentro da sala de aula, e eu sempre trabalhei na periferia, aqui na Zona Norte na cidade de Sorocaba sempre teve maior número de negros nas escolas), eu falei assim “ Nossa, se isso tá acontecendo comigo, imagine com essas crianças o que não vai acontecer?”

Ai eu começo a procurar e fui pra Faculdade de Ciências e Letras de Sorocaba, porque eu sempre gostava muito de ler e ficava na biblioteca lendo, então acabei descobrindo, através da Regina, que trabalhava na biblioteca, que sempre tinha uma reunião, que era a reunião do ICAB. Falava :

“ – Regina, o que acontece ai todos os sábados que eu vejo esse movimento de pessoas?”

“ – Ah, é o ICAB.”

“- Eu vou vir qualquer dia pra ver o que é esse negócio.”

E cheguei com a maior cara de pau mesmo, sentei no meio de Jorge Narciso, Ana Maria e naquela época estava o Tim. Eles estavam falando da negritude, conversando e eu citei e falei o que tinha acontecido comigo. “Ah, tá bom então”, disse o Jorge Narciso. “Então neguinha, você vai continuando aqui com a gente, vai presenciando as nossas reuniões e se você gostar você fica. E eu fui gostando. E ai eles trabalhavam com câmaras de assuntos relacionados a negritude, questão afro: África e Brasil. Mas eles tratavam muito mais dos assuntos da África que do Brasil em si, sempre liam uma reportagem da Folha de S. Paulo, o qual sempre as vezes citava sobre algum preconceito, sobre algumas coisa que tivesse acontecido com um negro e já retratavam também o dia da África, os países que tinham sua liberdade e tal. Então eu fui ficando, dai eu ganho uma câmara também. A câmara de estudos na área da educação. Daí eu chego pro Jorge Narciso e converso com ele

“ – Jorge é o seguinte, eu gostaria demais de fazer uma atividade com crianças aqui porque eu sou professora. Porque não adianta nada eu pegar e ler as coisas aqui, ler artigo e trazer aqui e ler na nossa reunião. Eu gostaria também de participar, de trazer as nossas crianças pra conhecer o que é uma faculdade.”

“ – E como você vai fazer isso menina?”

**M:** A verba que vocês usavam pra realizar o Projeto Curumim vinha de onde?

**Marilda:** A maioria delas vinha do Jorge Narciso, através de parceiros que ele conhecia, como eu disse pra você, as bolachas eram cedidas, o lanche das crianças eram cedidos pela Uniso, o transporte era o Jorge Narciso que tinha conseguido e eu com um aparte também.

**M:** Quer dizer que era a verba dos próprios militantes que mantinha o Projeto?

**Marilda:** Isso, verba dos próprios militantes. Às vezes quando tinha festas, essas coisas, Ana Maria também ajudava bastante. Comprava tecido pra que nós fizéssemos roupa para as crianças, exposição dos trabalhos, Ana Maria ajudava muito com isso.

**M:** E a família deles?

**Marilda:** Participavam, era muito legal porque assim eles falavam: “Que coisa bacana isso que está acontecendo conosco, a gente sente a diferença nos nossos filhos, aquele negócio da questão de gostar de ser negro e tal.”

Ah, outra pessoa que eu esqueci é o Seu Gerson que quando Seu Air Sudário sai, Seu Gerson acaba entrando também na parte musical, ele é um músico que mora aqui perto do Coop *[supermercado da região]*.

Tinha também as mulheres que faziam parte do Momunes mesmo, as primeiras mulheres que cantaram no Momunes tinham crianças, ainda muito pequenas que faziam parte do Curumim. Não me recordo o nome dessas pessoas, porque o Momunes teve muita mutuação (*SIC*). Tanto foi que quando começo mesmo firme eu já sou da segunda leva, não sou da primeira, a primeira é a Vera, a Rosângela, a Mazé, elas são da primeira leva porque eles fizeram a inauguração praticamente do Momunes eu já sou da segunda leva que ainda acontecia ali perto da faculdade, no barzinho da Mazé, nos ensaios as mulheres se reuniam, a Amélia então já entro nessa segunda leva com a Eunice, a Amélia, com a Lucia.

**M:** Então alguns filhos das mulheres do Momunes frequentavam o Projeto Curumim?

**Marilda:** Alguns, mas eles eram muito pequenos mesmo. Eu acho que a Ivone tinha até netinho que fazia parte também.

**M:** Com o clube 28 o Curumim nunca estabeleceu contato?

**Marilda:** Não, só através do pessoal do Icab, indireto, não era um contato tão forte como foi o do Quilombinho.

Apêndice A-4

Entrevistada: Rosângela Alves da Silva, 49 anos

Movimento Negro: Centro Cultural Quilombinho

Data e local: Novembro/2013

Local: residência da entrevistada

**M:** Você pode começar falando desde o comezinho, da proposta de fundação do Quilombinho. Que foi lá no NUCAB? O começo não tem nada a ver com o Curumim da Marilda?

**R:** Tem.

**M:** Você já estava desde aí? Então conte desde aí, do começo de fundação do Quilombinho?

**R:** O começo do Quilombinho aconteceu quando eu já estava no NUCAB, aliás eu fui do ICAB (Instituto Cultural...) antes de ser NUCAB, aí surgiu a ideia do Curumim e a Marilda me procurou. Essa foi a Marilda que me procurou. E começou o trabalho eu, ela e Heloísa.

**M:** A partir dos cursos que vocês faziam lá no NUCAB?

**R:** Nós fazíamos o curso no NUCAB, aí nós começamos a pensar na continuidade. A gente sempre pensou na continuidade do trabalho das instituições que a gente entrava, assim como a gente pensou com o Quilombinho na continuidade do 28, do Momunes, também pensamos do NUCAB, que era levar as crianças lá para que elas entendessem e participassem, interagissem com a história do negro, então nós propusemos este trabalho ao Jorge Narciso, e ele abraçou com bastante carinho. Ele mandava uma van, que passava pelos os bairros e a gente pegava as crianças.

**M:** Ele que dava o curso pra vocês lá no NUCAB?

**R:** Ele era o mentor da ideia e o presidente do NUCAB, o Jorge Narciso de Matos, aí havia a Ana Maria, o Bernardino, tinha uma galera, o Ademir. O Ademir é dos anos 90 lá do NUCAB e eu comecei no NUCAB nos anos 80.

**M:** E antes disso o ICAB era nos anos 80 também?

**R:** O ICAB começou no final dos anos 70. A ideia né, em 79.

**M:** Funcionava aonde? Dentro da UNISO sempre?

**R:** Da UNISO não, começou no 28, mais efetivamente assim, começou lá na... Não era Uniso ainda, tinha outro nome...

**M:** Mas era universidade?

**R:** Sim era Universidade. Era Uniso sim, desculpe, me enganei, só que funcionava lá na faculdade de filosofia, lá na Rua General Osório, só ali no Dom Aguirre.

**M:** Ah, está bom. Ai depois virou NUCAB e o grande mentor era o Jorge Narciso, ai ele que fez esta proposta para vocês?

**R:** Nós fizemos a proposta e ele abraçou imediatamente, ele tinha até uma brincadeira muito sem graça, que ele falava que a nossa van que buscava as crianças era o “Navio Negroiro” (*risos*). Não sei se isto pode citar, mas eu achava terrível, e achava engraçado.

**M:** Não, mas é engraçado, que nem aquele ator americano Chris Rock: “tem piada que só preto pode fazer de preto, se branco fizer de preto é racismo”, mas negro fazendo de preto pode (*risos*).

**R:** Eu achava um barato ele falar isso daí, que era o navio negroiro, que passava pegando os negrinhos, e era muito legal, nós fazíamos lá aula de dialeto africano, realmente com o Onildo, ele fazia as aulas de dialeto, fazia a parte de arte com as crianças, tinha inglês com outro professor que no momento não lembro o nome que é amigo da Heloisa também.

**M:** Ai você já está falando do Curumim, ele já funcionava desta forma.

**R:** Isso, ai tinha o professor Air Sudário que dava aula de canto, e a Heloisa e a Marilda que trabalhavam mais na parte de história com as crianças, e eu era professora, que ficava ali, ajudando na disciplina, escutando também e participando de tudo também, mas elas é que punham a mão na massa.

**M:** Todo dia?

**R:** Todo sábado.

**M:** Sábado todo?

**R:** Sábado a tarde, não era o sábado dia todo, era o sábado a tarde, então as crianças ficavam das 13h às 17h no horário que era o NUCAB.

**M:** Quantas crianças eram?

**R:** Acho que umas 10, 15 crianças mais ou menos.

**M:** Era família?

**R:** Não era só família, tinha a minha, a Marilda não tinha filho ainda, o Carlinhos era bebê, o Carlinhos era muito pequenininho, era a Luiza, o Du [Eduardo, filho mais velho de Rosângela], alguns vizinhos da Marilda, tinha um pessoal da família Marciano que iam as crianças também, então eram crianças assim mesmo dos negros que frequentavam o NUCAB, era muito legal. E nesse momento do Curumim, eu tive que me afastar para cuidar da minha vida pessoal, ai quem ficou mesmo responsável foi a Marilda. A Marilda que deu

oportunidade a este trabalho. Acho que fiquei grávida num tempo ruim, acho que foi no finalzinho dos anos 80, não sei lhe dizer quando começou o Projeto Curumim porque não sei se eu me afastei porque fiquei grávida do Carlinhos, acho que não tinha o Carlinhos ainda. Foi uma época que eu falei, viu se eu não parar para cuidar da minha família, vamos ficar sem comer né, você sabe que eu sempre fui fiel a minha família, então aí eu deixei um pouco, e volto no Momunes a convite da Mazé pra cantar, no dia 13 de maio, eles estavam reunindo algumas mulheres que iam fazer um coral para cantar lá na “Mãe Preta”. Ai quando eu começo o trabalho no Momunes a ideia era um coral pra cantar, lá no 13 de maio, ai a ideia deu tão certo que a Mazé... Isso ai eu tiro o chapéu pra ela porque ela teve uma visão, ela resolveu então agregar essas mulheres, e formar um coral mesmo, então ela arrumou um senhor que não me recordo o nome agora, e ele começou a nos ensaiar, lá no café da Mazé, tinha um café chamado “Café com Arte” perto da Dom Aguirre, e perto da General Osório mesmo, e nós íamos lá toda quinta feira ensaiar, e era uma delícia, mas estávamos ensaiando por ensaiar, porque não tínhamos a proposta de sair cantando por ai só que depois também, esse senhor parou de nos ensaiar e dispersou né, e teve uma pessoa que é o Berne, um ator aqui de Sorocaba, e ele faz parte do sindicato da saúde e ele tava organizando a semana da consciência negra dentro do hospital lá em São Paulo, não sei se era nas Clínicas, alguma coisa assim, Hospital do Servidor. E ele queria o coral, e então procurou a Mazé, daí a Mazé disse, “não tem mais coral a mulherada sumiu tudo,” então ele, “como que não tem? Temos que trazer elas de volta”. Então a Mazé falou, procura a Rosangela, quem sabe ela faz alguma coisa, falei viu, eu não sei o que fazer, Mas a Oberon falou você vai conseguir, junta a mulherada, ai bom se é pra juntar e é pra cantar vamos juntar, né? Então chamamos e elas vieram realmente, e fizemos a nossa primeira apresentação fora, foi um sucesso total assim que a gente não parava mais, um escutava, ai o outro queria, e queria, só que eu estava meio perdida porque não sabia o que eu estava fazendo ali né, então a Mazé trouxe uma moça para nos orientar vocalmente, e era “Cátia Barone” e essa moça a primeira coisa que ela retirou do coral foi a felicidade de tomar conhaque, por que era uma LOUCURA (*risos*). As nossas viagens eram movidas a conhaque, parávamos o ônibus em alguém boteco e comprávamos 2 litros de conhaque chegava lá na apresentação...

**M:** Quente!

**R:** ... A voz maravilhosa, ai a Cátia falou, vocês estão detonando suas vozes, ainda bem que ela pode falar, eu não bebia, mas a mulherada tomava todas né, e era uma felicidade só, a primeira coisa que ela perguntou para nós, “O que vocês acham que é bom para a voz?” ai

todo mundo falava “CONHAQUE! MAÇÃ!” E ela falou “Não!! O que faz bem para a voz é água, e quando vocês estiverem sem voz irão ficar de repouso ou então fazer um “sorinho” fisiológico e fazer um gargarejo leve”, ai ela tirou a felicidade da mulherada, [tirando sarro] mas mesmo assim a gente cantava.

**M:** Continuou?

**R:** Não, não, parou o conhaque sim, elas tinham que obedecer né, e ai começamos a cantar, cantar e cantar, eu fiquei doente então a Eloísa assumiu um tempo, depois eu voltei de novo e foi que surgiu a ideia de, estrutura este trabalho, ai a Mazé então trouxe um estatuto, eu, ela e a Vera Torquato sentamos e estudamos, esse trabalho e tal, e foi assim que surgiu o movimento das mulheres negras, que ai a gente, ela, correu atrás, da Utilidade Publica, e a gente então estruturou o movimento das mulheres negras.

**M:** Institucionalizado isso ai né, porque quando a Mazé chamou já existia uma organização dela assim.

**R:** Isso. Quando a Mazé me chamou elas se encontravam, mas não tinha organização, a dona Cida Prates, todo dia 13 de maio, desde os anos 80, acho que antes até, ela punha a flor na estátua da Mãe Preta, então ela começou este movimento, e ai a Mazé agregou, como ela era Presidente do conselho da mulher ela agregou o dia do conselho da mulher, o dia da mulher, que era maio também, ela trouxe até o que a dona Cida fazia, ela agregou a ideia da dona Cida de homenagear a Mãe Preta, e homenagear as mães brancas também, que estavam lá no conselho da mulher, ai surge esse primeiro movimento de junta entendeu? Porque já existiam essas mulheres que iam lá, era a Cida, a Amélia, a Rosa.

**M:** Mas elas só iam depositar flores né? Não iam se juntar e fazer discussão política sobre a mulher negra.

**R:** Não. Elas se juntavam pra cantar e homenagear o dia 13 de maio, ai pra começar a pensar em políticas e a pensar em movimentos foi a partir deste coral, que chegou até 98, que a gente se institucionaliza mesmo. Então passou se os anos em 2001, eu sou convidada a ser presidente do...

**M:** Momunes, e nesse íterim o Momunes, já estava, eu já estava participando de um curso que o Momunes nos ofereceu, junto a deputada federal, não, deputada estadual Maria Lucia Amary, ela trouxe para Sorocaba o curso de gestão empresarial, que era o curso da “FDA (Fundação Douglas Andreani)” e esse curso era gratuito para indígenas e afrodescendentes nós conseguimos reunir 45 negros, e tinha uma índia, descendente na sala, e esse curso era

voltado a valorização humana, é um curso de gestão empresarial, e foi mudanças de águas na minha vida, na vida de Marilda e também na vida de quem fez este curso.

**M:** Enquanto isso o Curumim continuava?

**R:** Não, o Curumim acabou assim, eu sei, acho que ficou mais um ano, não foi mais pra frente.

**M:** Ah, entendi, a Marilda estava parada nesse aspecto né, ficou só na escola?

**R:** Sim, mas a Marilda continuou no Nucab, a Marilda sempre atuou no Nucab, foi o Curumim que parou mas a Marilda continuou, no Nucab, nas pesquisas e tal. Eu também continuei no Nucab, a gente não parou de frequentar o Nucab, depois eu me afastei um pouco mais do Nucab, depois que entrei no Momunes, eu participava, mas não ficava tão ativa quanto a Marilda ficou, como a Eloisa ficou, mas eu participava das reuniões sim.

**M:** Participar do Nucab era receber formação?

**R:** Sim, porque dentro do Nucab tinham núcleos de estudos, e esses núcleos de estudos, eles tinham que, durante o ano, era feito o planejamento e eles tinham uma meta, então você tem que apresentar uma, fazer uma pesquisa sobre um determinado assunto, daí então, depois que todo mundo saía com sua missão dessa pesquisa, você tinha um dia do ano também que já estava pré-agendado que você ia apresentar o resultado do seu trabalho, era muito legal este trabalho. Ai então era feito este trabalho que era das “Câmaras”, como eles chamavam. Tinha a câmara da saúde, a câmara do trabalho, a câmara da educação, então tudo isso chegava até a gente, ai a pessoa ia lá, como se fosse defender uma tese, ele apresentava, levava todo material que havia pesquisado de todas as formas né, vídeo tudo, apresentava e esse material era depois registrado, então o Nucab tem esse acervo, todas as pesquisas, todas as propostas e projetos e está tudo registrado lá, é muito legal, era um trabalho bem organizado, era um trabalho bem pontual, o que eu achei assim que eles não conseguiram segurar, foi trazer gente nova, trazer jovens mas as pessoas que passaram pelo Nucab, eles estão ai fazendo a diferença, muitos jovens que foram estagiários né, que foram bolsistas do Nucab, estão muito bem, e isso é muito importante que seja registrado.

**M:** Que é aquele projeto de juntar e pagar a mensalidade da “negrada” né, a Ana Maria me contou uma vez.

**R:** É, era a Fundação Cafuné, eu também fiz parte da Fundação Cafuné.

**M:** Você recebeu bolsa por eles? Você pagava para ajuda, que legal.

**R:** Não, eu ajudava. Todos nós, eu, a Marilda, o Ademir.

**M:** Isso na década de 80 a fundação Cafuné?

**R:** A fundação Cafuné era na década de 90.

**M:** Bom e daí você o projeto do divisor de águas da sua vida?

**R:** E a do curso lá né, quando nós entramos no curso, nós tínhamos que desenvolver um trabalho de campo, podia ser fictício ou você poderia realmente desenvolver. Ai eu fui lá perguntar para o diretor e falei, “viu eu tenho uma ideia assim, assado, e eu não gostaria de trabalhar na ficção, gostaria de trabalhar, de colocar essa ideia em pratica”. Ele adorou a ideia e falou assim, “Estamos aqui para te ajudar” e realmente ajudaram a fazer essa construção quer dizer, essa desconstrução. Porque para nós foi uma desconstrução de valores para a gente construir novos valores. Porque nós descobrimos que podíamos sonhar, porque na vida você passa sempre achando que você vai fazer um concurso, que através desse concurso você vai sobreviver, vai se aposentar e vai morrer, e ai aquele momento a gente aprendeu que, os sonhos podem se tornar realidade, que existem, o mundo não é só Sorocaba, é só aquela instituição, que a gente pode abrir um leque né, grandioso e foi isso que aconteceu dentro da FDA, nós aprendemos a lidar com algumas ferramentas.

**M:** O que é FDA mesmo?

**R:**Fundação Douglas Andreani.

**M:** Ah sim.

**R:** Era dentro da FGV, ainda funciona. Então fomos lidar com ferramentas empresariais, trazendo para o campo das relações humanas, e realmente tendo uma visão holística do mundo, que você é agente, que você pode modificar as coisas, a partir de você mesmo, se a gente consegue mudar as nossas posturas a nossa visão, é o que eu falo, que é despir-se e o termo olhar diferente para as coisas, isso é superimportante, e foi isso que aconteceu com a gente, eu e a Marilda então começamos a trabalhar paralelamente, porque nossos grupos não quiseram aderir à gente, eu estava em um grupo, seis homens, e o grupo sempre foi de sete pessoas, então era um grupo de seis homens, e só eles trabalharam todos em empresa e eu era a única pedagoga, então a visão deles em relação a nós que somos pedagogas é que, “ai você é muito fraquinha, inferior” tanto que nas conversas você ficava assim “ah... é...” sabe assim...

**M:** Duas coisas: ser mulher e ser pedagoga.

**R:** Ser mulher, pedagoga e negra, ainda por cima.

**M:** Mas eles também eram.

**R:** Eram negros, mas você sabe que, a visão, é impressionante, porque se tivesse uma mulher branca, seria mais escutada, entendeu, e estaria acima de mim ainda na conversa entendeu, independente deles serem negros ou não.

**M:** Acima dos negros e acima de você com certeza.

**R:** Eu tenho certeza porque pela dinâmica do grupo, e aí foi muito bom porque durante o curso, eu cresci muito perante o grupo o respeito que tiveram perante o trajeto da nossa convivência, porque nós, eu achei muito interessante a pedagogia do curso, porque era assim, nós trabalhávamos em grupo, e a nossa nota era individual, mas quando se juntava a nota era do grupo, então o grupo não podia ter, e a nota individual prejudicava o grupo, se eu tirasse, por exemplo eu Rosângela tira uma nota seis e o grupo tirasse uma nota nove, a média baixava, então o que acontecia, a primeira prova eles pegavam eu pra estudar, você não tem noção, eu fiquei desesperada, porque eu queria mostrar pra eles que eu era inteligente, que eu estava entendendo, mas eles queriam, eles marcavam reuniões assim por fora do curso, no 28 passamos, três noites estudando, e eles ficavam olhando pra mim pra ver se a “burra” estava entendendo.

**M:** E você tinha que se desdobrar porque você era mãe.

**R:** Sim, você imagina, eu era mãe, tava com o Momunes e dando aula em dois lugares e tendo este curso pra fazer, só que sorte que dentro da prefeitura também, nós tivemos uma secretaria de educação, que ela acabou nos afastando, afastou eu e a Marilda, pra uma secretaria (não entendi) e nós cumpríamos o horário na secretaria da escola, pra dar tempo pra gente ir na faculdade e quando tínhamos faculdade a gente faltava, então foi muito, muito bom o que aconteceu para a gente poder fazer esse curso, e aí o que acontece, a primeira prova, foi o teste né, eu falei “Gente, eu já fiz pós graduação”, porque eles não tinham feito e eu já tinha feito, daí falei “Gente eu já fiz pós graduação, vocês estão fazendo um bicho de sete cabeças nesse negócio, tinha um livrinho que era uma cartilha e tinha que estudar aquele livrinho, o professor falou que tínhamos que nos basear naquela linguagem” e isso ficou na minha cabeça, e eles queriam que eu interpretasse o negócio, daí eu cheguei na minha casa e decidi fazer como havia orientado o professor, se ele estava falando de linguagem... eu peguei o livrinho e as perguntas que o professor fez durante a aula, estava tudo no final da cartilha, eu peguei as perguntas que ele fez no final da cartilha, e comecei a ler, li tanto que quase decorei as 20 questões que estavam ali, eu pegava e pedia pros meus filhos tomarem a lição de mim. No dia da prova, você não tem noção, a prova eram aquelas 20 perguntas, e os caras assim ó [*queixo caído*]. Fui a primeira a terminar, tinha decorado as perguntas, tinha decorado até as vírgulas, sai da prova, aí assim a gente tinha feito a prova de manhã e à tarde o professor já deu a nota, aí foi assim, coisa de primário né, o professor pegou as provas que tiveram 10 e separou, e falou “vou chamar aqui os alunos que entenderam o que realmente é linguagem” e

ai começou a chamar os que tiveram nota, 6,7,8, e a minha que nunca vinha, e um levantava do meu grupo, outro, a média lá teve 7, o que teve nota mais baixa lá foi 7, ai foi chamando, ai chegou eu, tive 10, nossa e o professor fez todo mundo bater palma, ai meu grupo (*gesticulou palmas forçadas e risos*), sem brincadeira, mesmo assim foi a melhor coisa que aconteceu, coisa mais gozada ver aqueles homens. A partir daquele momento eu ganhei o respeito deles, mas eu tive que tirar 10 na prova. Mesmo assim eles pegavam minha prova e ficavam lendo e queriam comparar, o Richard pegou minha prova, foi lá no professor e fez mudar a nota dele, porque ele viu que tinha uma pergunta lá que ele tinha respondido parecido com a minha então ele tinha que mudar, ai o professor foi lá e mudou a nota dele, mas porque ele não se conformava, daí o professor falou então “você tem que aprender que quando a gente fala em linguagem não pode modificar a linguagem é uma só, ela está ali e é uma ferramenta que você tem que usar daquela forma não tem que ficar inventando criando”. Só que eles não quiseram entrar no grupo, que era ...

**M:** Do projeto final?

**R:** Do projeto Quilombinho, não era o final, era o processo, o Quilombinho foi o primeiro, foi assim, se começa o curso e termina com a ferramenta montada, e a gente passou por todas as ferramentas usando o projeto Quilombinho, só que eu tinha que fazer duas coisas, eu tinha que trabalhar com a Marilda usando a ferramenta do Quilombinho fora de lá porque ninguém quis se aderir a gente.

**M:** E desenvolver o projeto do seu grupo.

**R:** Que era um posto de gasolina.

**M:** Deu em nada...

**R:** Que não deu em nada e que a gente nunca foi em posto de gasolina fazer nada né! E o mais legal é que eu, além de estar lá como aluna, eu era a presidente do Momunes, então eu que assinava o estágio de todo mundo, então eu tinha que ser exemplo, não podia fazer errado, porque se eu fizesse errado, é assim eu tinha que assinar o estágio das pessoas e eu não podia falhar de jeito nenhum, tá todo mundo sabendo se eu estou fazendo mesmo ou senão estou, entendeu? E eu tinha que pegar no pé das pessoas, para elas terem o estágio, porque sem estágio elas não pegavam o diploma, então foi uma barra, depois teve outro grupo também, que daí eu não estava fazendo o curso, eu já tava só de presidente.

**M:** No outro ano isso?

**R:** No outro ano. Mas voltando ao ano do Quilombinho.

**M:** Ai vocês desenvolveram o projeto paralelo, entregaram e ...

**R:** Fizemos o Projeto paralelo, do Quilombinho, mostramos pro diretor, ele achou que estava maravilhoso. Eu e a Marilda saímos à campo para pôr em prática o projeto, só que a primeira empresa que fomos, foi a Rocca, de alimentos. Porque as crianças precisavam comer, né? Ai chegamos na Rocca tinha uma sala minúscula e apertadíssima, cheia de gente, ai não tinha lugar para gente sentar, ai a Marilda tava com a pastinha assim tudo encadernado colorido, tudo gasto uma grana, ai a secretaria, “ah pois não”, “olha nós somos alunos da FDA, nós estamos desenvolvendo um projeto”, “Como funciona o projeto? Quantas crianças vocês têm?” Ah, a gente não tem as crianças ainda”, “Onde funciona o projeto?”

**M:** É, era uma ideia. *(Risos)*

**R:** Ai minha mãe, na grande sabedoria dela, falou assim, “viu gente, vocês tem que começar, parem com esses papéis, parem” porque ela não aguentava mais, papel, papel, “para com esse papel, ajuda a criançada que é da rua, vai fazer alguma coisa, junta criançada, junta família mesmo, já que vocês querem fazer isso!”. Então eu concordei e fomos no 28 [*clube*], pedimos espaço para o Santão que na época era o presidente e ele nos autorizou a usar. Pegamos a criançada da rua, deu 15 crianças.

**M:** Tem aquele conhecimento ancestral né, fatídico né, FAZ! Para de escrever no papel e faz!

**R:** Ai que a gente descobriu, que ONG é justamente isso, primeiro você faz depois você vai buscar o papel. Impressionante como a gente tem que pensar tudo ao contrário, e agora nós estamos na fase, que é ao contrário, agora a gente tem que pegar o papel.

**M:** Depois que vira ONG, tem que pensar o papel primeiro.

**R:** Você tem que pensar o papel, porque sem planejamento, sem meta, ai que vem as ferramentas que a gente aprendeu né, e foi muito interessante isso, de escutar minha mãe, se a gente não tivesse escutado, a gente ainda ia estar naquela coisa ou então íamos deixar morrer a ideia o que provavelmente ia acontecer, porque íamos estar cansadas, principalmente porque não fazíamos só isso.

**M:** Iam tomar só não né, pois não tinham nada.

**R:** Ai nós começamos lá no 28, daí o CPP [*Centro do Professorado Paulista*] nos ajudou bastante, com o que a gente precisava, xerocar as coisas, então a gente xerocava as coisas, e eles autorizavam a fazer esse trabalho lá.

**M:** Juntou o que, 10 crianças?

**R:** Juntou 15.

**M:** Família estendida né?

**R:** É, mas assim, nós pegamos, foi o pessoalzinho de casa, ai foram alguns da igreja lá do São Benedito, que a gente conhecia, a Marilda também trouxe uma turminha dela, deu mais ou menos isso 15 crianças, e essas crianças...

**M:** Só negros, as crianças?

**R:** Basicamente no quilombinho, no começo foram só crianças negras, acho que tinha só um vizinho nosso lá que era branco e o resto eram todos negros. Mas essa não era nossa preocupação, nossa preocupação sempre foi trabalhar a questão cultural.

**M:** Afro?

**R:** Afro-brasileira.

**M:** O objetivo não era bem a etnia do público era a cultura.

**R:** Agora, o que a gente queria também, o que a gente queria não, o que a gente quer, que o povo tenha realmente conhecimento, porque a gente trabalha a auto estima, e essa autoestima tem que ser estimulada para as crianças negras, porque a gente tem que deixar que elas apareçam, que elas deixem de ser invisíveis, dentro da educação, então nossa preocupação foi sempre essa.

**M:** E desde o projeto Quilombinho ali na ideia estruturada era isso?

**R:** Tem, tanto que nossos objetivos eles não mudaram muito, eles acrescentaram, mas não mudaram.

**M:** Entendi, o princípio sempre foi o mesmo.

**R:** É isso, só mudamos um pouco na nossa missão, por também ter ampliado nosso trabalho

**M:** Para vocês chegarem na ideia, teve aquele sentimento de “nossos filhos não tem um ensino adequado na escola.”

**R:** Na verdade, acho que foi muito antes disso. Nós fomos crianças negras e sentimos essa dor, depois em nossa trajetória nos tornamos educadoras. Minha preocupação acabou sendo maior na postura dos educadores, o que faz toda a diferença. Tanto que nas escolas que eu passei, eu fiz a diferença primeiro com meus pares. Se eu não faço a diferença primeiro com meus pares não adianta eu estar lá na sala de aula somente com meus alunos, porque a minha função também pode ser a de mudar a visão dos meus pares sobre a criança negra e isso faz toda a diferença, até quando a dúvida delas eram se podia chamar uma criança de negra. Esse sempre foi um questionamento dos meus pares, porque elas têm medo dos próprios pais, só que se a gente não começar a educar essas crianças e a educar essa comunidade a gente sempre vai ficar com medo. Só que não adianta a gente também fazer por fazer. Você tem que fazer com que o professor acredite que isso é importante. Escutei muitos professores dizerem:

“você é morena”, eu dizia “pelo amor de Deus, olha minha pigmentação, sou negra”. As vezes tinha os próprios funcionários e outro dia vieram dar recado que estavam chamando a Rosângela, só que tinha uma outra, branca. Eu falei: “pergunta se é a loira ou a negra”. A funcionária falou: “não fala isso de você” (*risadas*). Eu fiquei assim (*cara de espanto*) “não fale o que de mim?!”, porque pra mim é tão natural falar - Rosângela negra. É a própria mídia quem faz esse desserviço, as pessoas acham que falar a palavra negro é racismo. Aí acaba pondo na cabeça das pessoas, aí o negro se sente ofendido porque falam a palavra *negro* pra ele, e o branco fica com medo de falar a palavra. Uma coisa tão simples, mas a coisa ainda tá nesse ponto. Eu tive uma amiga que fez um trabalho na Rede Municipal que veio desesperada me procurar porque na semana do folclore ela vestiu todas as crianças de saci e aí veio um pai negro brigar com ela porque o filho foi vestido de saci. Mas aí foi todo mundo explicar, mas ele não conseguia entender porque as pessoas também têm dificuldades em lidar com os argumentos nessa situação. O pai tinha que entender o contexto para não se sentir ofendido.

**M:** São pessoas que geralmente sofrem/sofreram racismo. Aí já reagem né?

**R:** Tudo isso, a professora tem que saber acolhê-lo e mostrar para ele pensar além da situação. Isso a gente só adquiri com formação. Eu tenho muita preocupação disso, de não ter informação porque antigamente não tinha material didático nem nada. Agora o Estado joga um monte de material, mas se você não tiver uma preparação para pegar o sentido fica ali, jogado. Ou então para servir de apoio para computador (*risadas*).

**M:** Como a preocupação com os pares foi parar na ação direta com as crianças?

**R:** A gente tinha clareza de que quando a gente conhece sua história nos fortalecemos, você sabe ter argumentos, autoestima, que você contribui, que seus antepassados não foram apáticos. Porque é isso que tentam passar, que fomos escravos, apanhamos, fomos trazidos para cá e não reagimos. Mas quando descobrimos que a escravidão não foi uma coisa assim, fomos escolhidos pelas nossas inteligências e pelo potencial que tínhamos, então isso faz uma diferença grandiosa. Como fez em mim, como fez na Marilda, e como somos educadores queríamos que essa história fosse contada para todo mundo. E a gente acredita na educação. Esse é o caminho da transformação. Eu sempre falava isso no Momunes. Lá teve uma hora que estava desgastado porque as mulheres começaram a faltar, o filho ficava doente e elas não vinham. O que você faz, convida pra trazer o filho e ele participar. Quando você chega e conquista a criança é fantástico porque a criança conta, fica maravilhada, ele reage, cobra e a família começa a pensar. Daí que você faz o trabalho de formação com a família. Isso que mudou nosso foco de não só trabalharmos com nossos pares, porque sentimos que

conquistando a criança era um passo maior, até porque ele questiona o próprio professor. Foi essa a ideia.

**M:** Daí vocês foram para o 28 pegaram a ajuda do CPP pra imprimir os papéis e tudo mais.

**R:** Pegamos o coral das mulheres e saímos cantando por aí em troca de cesta básica que servia de alimentação para as crianças.

**M:** E começou no mesmo modelo que é hoje? As crianças já iam diariamente?

**R:** Do mesmo jeito, já começou dessa forma. Só não tínhamos toda essas atividades que temos hoje porque foram chegando cada vez mais voluntários. No começo eram os amigos trabalhando conosco, eu e a Marilda íamos de vez em quando, daí começou as próprias mulheres do coral fazendo a alimentação das crianças, começou dessa forma.

**M:** Quais parcerias foram necessárias para vocês se institucionalizarem?

**R:** A primeira coisa foi conseguir ser de Utilidade Pública, então entramos em contato com a vereadora Tânia Bacelli. Uma pessoa que confiou cegamente na gente porque não tínhamos nada. Pensamos nela por ela ser mulher e ter mais sensibilidade. Ela fez a Lei e nos tornamos de Utilidade Pública. Depois nós procuramos o Bernardino que fez nosso primeiro Estatuto. Registramos e nos constituímos como ONG. Depois nos inscrevemos no Conselho Municipal Da Criança e Adolescente, que foi um parto pra conseguir.

**M:** Qual foi a primeira parceria com espaço governamental?

**R:** Foi com o CMAS. Conselho Municipal de Assistência Social. E depois com o CMDCA. Porque se você não tem com o CMDCA você não pode funcionar para trabalhar com criança.

**M:** Daí vocês passaram a receber verba pública?

**R:** Não diretamente porque para receber verba pública precisava ter pelo menos dois anos de existência e no começo a gente precisou fazer uns ajustes. Depois em 2007 que a gente se libertou e ficou só a gente mesmo.

**M:** Demorou bastante né?

**R:** Menina, você não tem noção o quanto a gente teve de brigar para essa ONG existir. E resistir porque as pessoas demoraram para entender que a gente não queria formar gueto, trabalhar só com negros.

**M:** Que vocês não eram racistas?

**R:** Tivemos que provar que era importante o trabalho da gente. De repente o nosso divisor de águas foi a mudança da sede para a casa do Paulo Betti porque deu mais visibilidade, maior organização do nosso trabalho. As pessoas começaram a ver com outros olhos pelo fator do Paulo Betti estar associado à causa.

**M:** E como vocês conseguiram isso com o Paulo Betti?

**R:** Porque quando a gente inaugurou o Quilombinho eu convidei a Ângela Fiorenza, na época a colunista do Cruzeiro do Sul, e ela fez uma reportagem maravilhosa de página inteira do Quilombinho. As pessoas que conhecem nosso trabalho se apaixonam e querem ajudar. E ela foi maravilhosa e fez essa página. Quando saiu essa reportagem a produtora do Paulo Betti estava procurando uma criança negra para o filme do Cafundó e foi assim que aconteceu nosso primeiro contato com ele. Na época o espaço hoje do Quilombinho era o Instituto Vila Leão e eu levei as crianças lá para fazer o teste. Ali foi o primeiro contato, ele deu o telefone e tudo. Ele escolheu o Wesley para fazer o filme, ele mora na Vila faz parte da história de lá e hoje é nosso professor de teatro com muito orgulho. Ele tinha oito anos na época. Assim foi o primeiro contato.

Nessa época a gente tinha problema de espaço no 28 de Setembro. Tínhamos já 30 crianças e estava ficando pequeno o Quilombinho. Como eu passava todo dia em frente do Instituto e via sempre fechado, foi aí que tive a ousadia de buscar um sim porque o não eu já tinha. Desci a escada e falei com a produtora, a Cassiane, ela falou assim: “Nossa isso é coisa de João de Camargo, o Paulo vai vibrar, eu tenho certeza que vai dar certo”. Só que passou uma semana, duas e nada de resposta. Como eu tinha o telefone do Paulo eu pensei: “nossa que vergonha, eu vou ligar pra ele” Como eu estava sem telefone, pedi pra Marilda ligar na casa dele.

**M:** Só quero fazer uma pergunta anterior, com 30 crianças atendidas vocês recebiam quanto de verba pública na época?

**R:** Por volta de 800 reais. Era assim.

**M:** Ai tinha que complementar, né?

**R:** Era meu salário, a cesta básica da minha mãe, meu fogão, minhas panelas. Os vizinhos de casas também, a gente pegava sacola, pegava coisas. Porque a gente começou com 2 cestas básicas. Uma minha e outra da Marilda e assim foi a primeira semana. Daí os negrinhos em uma semana comeram as duas cestas básicas (*risadas*). Aí falei: “o que a gente faz Marilda?” Daí a mulherada também foi pegando coisa com as casas delas. Daí fechamos uma parceria com o Ceasa. Chegávamos lá e ganhávamos caixa de pimentão, de chuchu, de abobrinha. A mulherada fazia milagre. E a criançada pra comer aquilo! Aprenderam. Hoje quando converso com eles que estão com 20, 22 anos, eles falam: “foi lá que aprendi a comer chuchu, foi lá que aprendi a comer berinjela... (*risada*) Nossa era uma loucura, davam tanto que eles levavam pra casa até. O pão a gente não conseguia parceria, então a gente conseguiu em uma mercearia no Vitória Régia marcar na conta do pai de uma menina que dava aula lá com a

gente, ela ia com a sacolinha pegar os pães, no final a gente pagava o pai dela. A gente sobrevivia assim, de doações, de eventos e de pedir mesmo.

**M:** Voltando no contato do Paulo Betti. A Marilda ligou pra ele?

**R:** Ligou e ele pediu pra que eu entrasse em contato com ele em 15 minutos porque ele estava gravando. Como eu estava sem telefone pensei: “pra qual vizinho eu vou pedir emprestado o telefone?” ...tinha que ligar no Rio de Janeiro. Daí contei pra minha vizinha e ela falou:” ah, é pro Paulo Betti vem aqui, vem aqui...” Liguei pra ele e foi a mesma coisa:” Rosângela foi João de Camargo quem mandou, quero vocês lá, amanhã se possível”. Aí chegamos lá e abrimos a casa. Nesse meio tempo, o trabalho do Quilombinho foi ficando conhecido e chega um convite por meio da Secretaria da Educação. Eles estavam montando um projeto do Rotary e me convidaram pra ser a secretária do projeto. Eu contei a história do Quilombinho pra eles e então consegui a adesão. Então juntou o Paulo Betti de um lado com a casa precisando de uma reforma e de outro o Rotary. Fizemos jantares, almoços e até carnaval e metade da verba ia pro Rotary e outra parte ia pro Quilombinho. Tinha muita coisa pra fazer na casa, fiação, banheiro. Eram várias casinhas, pra se ter uma ideia onde hoje é nossa cozinha tinha um banheiro dentro. Umass coisas muito loucas sabe (*risadas*). Mas a gente conseguiu transformar tudo e deixar tudo bem bonitinho. Falamos com o Paulo em Junho, Julho. Em Agosto já estávamos lá. Trabalhamos o mês de Julho inteiro. O Rolim ajudou muito, meu cunhado Luis. Esses dois homens foram demais. Na verdade, fizemos um mutirão de três pessoas. Eu, o Rolim e o Luis (*risadas*). Eles e o Rotary centenário deram essa força. Daí fizemos o contrato de comodato com o Paulo Betti, renovamos isso todo ano. As pessoas as vezes perguntam: “e o Paulo Betti, ele dá grana?” Na verdade, é muito mais que isso porque além dele ceder o espaço, ele põe a imagem dele na causa, ele faz propaganda, articula, nos informa de projetos, acompanha pela internet, tudo com muito carinho. Ele é um padrinho maravilhoso. A Eliane Giardini também é muito parceira. As vezes esqueço de mencionar, mas ele manda uma verba que eu acabo pagando professor. Ela veio uma vez no Quilombinho fez uma visita e perguntou o que precisávamos. Não só falou, já foi fazendo, coisa de mulher, né? (*risada*)

**M:** E o Paulo já tinha alguma simpatia com ações que envolvem a causa racial? Ou foi por conta do Quilombinho que isso começou?

**R:** Ele sempre foi simpatizante à causa. O local onde ele morou na infância onde hoje é o Quilombinho, sempre foi um reduto de negros, ele foi criado ali. Inclusive, o melhor amigo dele, o Marildo, ele é apaixonado por ele. Ele viveu, cresceu. Ele não entrou na causa, ele

viveu na causa. Então é muito diferente de apoiar. Ele sabe o que tá apoiando, isso faz diferença. Ele é negro de consciência. Viveu a cultura negra. Além de ser simples é de uma inteligência fenomenal. Mas como todo artista viaja também. Quando ele viaja eu falo assim: “mais uma que o Paulo vai aprontar”, mas o mais impressionante é que quando ele fala a gente acaba concretizando. Igual no ano passado, ele falou: “Rô, a gente precisa levar essa criançada no Rio+20” Eu fiquei pensando como faríamos isso. E olha que quando chegamos lá no Rio+20 parecia que era uma coisa tão natural pra ele. A felicidade da criançada vendo tudo aquilo, só de lembrar começa a passar um filme de tudo aquilo. Quando eu penso que tinha criança lá que nunca tinha ido à praia. O Bú [*integrante do Maracatu Leão da Vila*] não sabia que a água do mar é salgada. Fico imaginando também que agora ele pensa que todo mar é parecido com a praia de Copacabana [*risos*], maravilhoso! Em Ipanema, eu ficava vendo os rostinhos deles, impressionados, as quinze crianças se matando de brincar no mar... a gente tendo que cuidar deles... Por isso que eu digo que o trabalho de responsabilidade é da comunidade. As famílias deixarem seus filhos ficarem 10 dias no Rio, com praia. Eu não sei se deixaria os meus filhos na idade deles de 12, 13 anos, com gente estranha. Ainda mais adolescente que é exibido, gosta de se mostrar no mar. Tudo isso a gente tem que trabalhar antes, conversar. Você sabe que envolve risco, mas essa viagem deu tudo certo. Eles puderam conhecer tanta gente.

**M:** Quais foram os parceiros dentro do Movimento Negro que se uniram a vocês?

**R:** Eu tive apoio do Bloco “Depois a gente se vira”. Eles que me puseram no carnaval. Eles não são uma entidade necessariamente do Movimento Negro. Eles são apoiadores, dos movimentos sociais. Eu tenho um carinho muito grande por eles.

Tem o grupo Raízes também que foi um apoio mais recente. Trabalhamos com algumas coisas articuladas em relação a saúde da mulher negra. A Regina Pedroso está ligada nisso. Eu acho muito importante.

Depois também tivemos representatividade no Conselho do Negro, que também nos apoiou.

Agora também temos um contato mais estreito com um terreiro de candomblé por causa da Mãe Ofá. Ela participa todo ano da celebração da consciência negra.

O que a gente tem muito apoio, não é do Movimento, foi o colégio Objetivo através da Íris. Foi o primeiro colégio que entrou em contato conosco e quis levar nosso trabalho até eles. Foi muito legal e quebrou para nos paradigmas de um colégio particular. O Salesiano também concedeu bolsas de estudo para gente, foi fundamental. Pensei que isso fosse acontecer no Objetivo, mas não aconteceu. Espero que depois do Salesiano abram outras portas.

**M:** Você vê que o Quilombinho virou uma referência para o Movimento Negro na cidade. Aqui acaba concentrando pessoas que querem trabalhar com a temática?

**R:** Eu vejo sim. O Quilombinho é um ponto de cultura. Nós acabamos virando um celeiro aonde as pessoas vem se alimentar da cultura negra. Isso de ser referência pra gente é super importante. Hoje é nosso foco. Na verdade foi, e vai continuar sendo assim.

Além disso, é realizador de sonhos. Todo mundo que tem um projeto voltado pra cultura negra vai pra lá. O espaço é pequeno, temos limitações de horários também, mas acredito que nossa evolução seja pra isso. Ser um centro cultural que todas as vertentes que cheguem na cidade possam ser transmitidas, pelo Brasil todo aí, né?

**M:** O Quilombinho se vê como parte do Movimento Negro? Você tem essa sensação?

**R:** Nós somos o Negro em movimento. Muito mais que Movimento Negro. Porque nós estamos nos movimentando todos os dias. Essa é a visão que temos e que sempre deixo publicamente. Nós comemos, nós bebemos, nós pensamos todo dia da nossa vida. Não só no dia da consciência negra. Todos os dias somos cidadãos. O que a gente quer é que valorizem a nossa história, valorizem nossas coisas, que a gente seja inserido dentro do contexto educacional, dentro do contexto do trabalho, que a gente seja visto. Nossas doenças são específicas. Estava conversando com o médico do meu irmão e ele disse que tem doenças que são mais agressivas no negro. Quando você vai em palestras por aí, ainda tem médico que fala que não. Trata todo mundo como se fossem iguais. Nós não podemos tratar todas as pessoas da mesma forma. Você pode dar oportunidade igual, mas tem que ser equitativa. O olhar tem que ser diferenciado. Minha preocupação maior é na educação. O professor tem que enxergar a especificidade de cada um. Como sou educadora, sei que se você pensa assim o trabalho fica muito mais rico. Você valoriza o universo do outro. O que é valorizar o universo do outro? É dar oportunidade dele mesmo pesquisar, dele mesmo perceber e falar da sua diferença. Quem que vi dar essa oportunidade? É a educação, isso se dá dentro da escola. É uma coisinha muito sutil, mas que faz totalmente a diferença.

**M:** Qual é o futuro do Quilombinho? Dentro de uma visão macro, o que ele pode ser pra frente?

**R:** Eu quero que possa ser um Centro de Referência, onde possamos trabalhar e pensar o Macro, até em termos de Empreendedorismo, Tecnologia, Geração de Renda, Jovem Aprendiz. Por exemplo, a Toyota treinando 10 jovens como é um chão de fábrica. Crianças fazendo pesquisas científicas. A cultura não esta só em batucar e dançar. Isso faz parte, mas a

gente também tem o direito de aprender a Tecnologia. Isso faz parte da nossa condição social hoje. Quanto menos condições, mais temos que ter oportunidade ao acesso.

**M:** A ideia é se tornar uma escola mesmo?

**R:** Isso, que vá de 0 aos 17 anos. Já imaginou mandá-los para a faculdade?

**M:** Imagina... com uma proposta político pedagógica afro-centrada... Seria demais!

**R:** Seria nosso sonho. Nosso norte.

**M:** E quais são os maiores obstáculos?

**R:** Primeiro, a estrutura física. Porque se quisermos tudo o que pensamos não temos espaço. Um trabalho pro qual sonhamos teria que ter departamentos, tem que ter gerenciamentos muito maiores. Então temos toda essa dificuldade. E depois também vem a parte financeira. Como manter tudo isso. Quanto maior você é maiores são as dificuldades, mas em compensação maiores são as possibilidades. Verba toda ONG precisa arrecadar, seja maior ou menor. O que acontece no Quilombinho é que a gente quer dar passos do tamanho da nossa possibilidade. Porque ser der passo maior, sem estrutura, perda a credibilidade.

**M:** As pessoas investem em Cultura? Elas ajudam nesse sentido?

**R:** As pessoas querem se comover de alguma forma, elas preferem ajudar coisas de mais forte comoção. É a cultura da desgraça que eu falo. Parece que tem um lance de se mostrar pensando assim: “ai como sou boa”. As instituições que lidam com doença, com perdas levam vantagem. Comovem mais. Em contrapartida, resistem na ajuda com Instituições que querem preservar e prevenir para que não haja abandono, tragédias. Acho que é um fator bem cultural, social.

**M:** Você acha que essa resistência em ajudar não tem nada a ver com a cultura negra. Tipo é sobre racismo?

**R:** Eu quero acreditar que não. O que as vezes acontece é a maneira como você coloca. Daí algumas pessoas tem medo de apoiar pensando que aquilo vai instigar o racismo. Algumas pessoas já me perguntaram: “mas é só com criança negra?” A preocupação da pessoa de que estamos criando um gueto e isso pode se voltar contra mim. Essa sua pergunta tem um fundo. E é muito interessante também em relação a direção das instituições. Pra você ver, eu não consigo me lembrar de uma mulher negra na direção, tirando o Momunes e o Raízes.

**M:** Como foi a sua trajetória na educação que te fez abraçar a questão étnica? Como foi isso de se ver fora de tudo e pensar: “acho melhor criar um espaço pra mim”? Porque você na verdade vem do ensino regular e continuou investindo nele, né?

**R:** Primeiro como aluna, minha mãe sempre me fez estudar em colégios bons, não eram particulares, mas sempre foram bons. E quando a gente mudou em Sorocaba eu fiz vestibular para passar no Achilles de Almeida e me vejo sendo a única neguinha do período. Meus irmãos também passaram, mas meu irmão acabou sendo expulso por indisciplina. Olha que a única coisa que ele fazia era dar risada. Vendo agora acho que teve um pouco da má vontade com ele, na verdade foi um “tchau negrinho”. A minha irmã foi por nota. Mas eu segurei o “reggae” da quinta à oitava série. Foi um choque eu sozinha de negra. Quando eu ficava na fila ninguém parava perto de mim. Só eu na fila. A primeira da fila sozinha, daí apareceu do meu lado uma gordinha. Juntou as discriminadas (risos), daí nos apegamos totalmente. Somos unidas até hoje, eu e a Rosilene. Foi muito bom porque ela me deu segurança. E na sala de aula, segundo choque. Começaram a perguntar: “você é filho de quem?” Aqui em Sorocaba essa coisa de nome é muito importante. Queria ligar a qual família eu pertencia aqui... Todo mundo olhando.... Daí contei que meu pai era bancário, minha mãe professora e as pessoas foram mudando um pouco aquele primeiro olhar. Passei e fui muito feliz nessa escola. O Achilles era uma referência. Mas fui chamada de neguinha na escola, ia chorando pra casa, não queria ficar no começo. Mas minha mãe trabalhava muito bem conosco a respeito disso. Tem até uma história do espelho que ela colocava a gente na frente e perguntava: “o que você é?” Daí ela dizia que éramos negros mesmo e que se preciso fosse poderíamos nos defender de todas maneiras quando alguém tentasse nos inferiorizar por isso. Minha mãe passou muita educação pra gente. Ela nos arrumava inteiras, com laços, ficávamos todos engomados, parecíamos bonecos na mão dela. Ela ensinava a gente a falar obrigado, até a bater palmas, tudo do jeito mais educado possível. Ela adorava que elogiassem a educação dos negrinhos dela. Então quando ela liberou pra gente brigar pela nossa negritude, aquilo me fortaleceu tanto. Jamais minha mãe deixaria eu brigar por qualquer coisa. Isso na minha cabeça foi marcante. Eu pensava: “posso fazer isso porque minha mãe me apóia” Isso fez toda diferença e ficou em mim. E quando eu optei pelo magistério, também influenciada pela minha mãe, encontrei uma opção de vida. Assim que enxergo o magistério uma opção de vida. Ajudou eu a criar meus filhos e me realizar, porque ser educadora é fantástico. A gente aprende muito também, essa troca, essa energia te faz querer aprender cada vez mais. Então quando cheguei no magistério já tinha essas ideias revolucionárias. Sempre quis que as crianças negras da minha sala brilhassem. Quando eu chegava em uma sala, eu queria encontrar bastante negros. Eu pedia pra Diretora trocar alunos pra ficar com mais negrinhos (risos). Eu sabia que poderia ser referência pra eles. Sempre fiz a diferença nisso. Eu lembro uma vez que estávamos

fazendo uma peça para o Dia dos Avós. Íamos fazer a Chapeuzinho Vermelho. Daí no ensaio eu vi que tinha a Ana Carolina, uma negrinha que chegou me arrepiar como ela ensaiava a música. Escolhi ela de Chapeuzinho e chamei minha Diretora pra assistir. Ela ficou na porta batendo a caneta, tipo incomodada. Ela viu tudo e me chamou: “ Rô, vem cá. Chapeuzinho preto?” A Diretora teve coragem porque ela sabia que isso ia me provocar. Eu disse: “ Ela foi a melhor no ensaio e minha Chapeuzinho vai ser preta.” Você não tem noção como ela se apresentou, todo mundo aplaudiu. Se alguém achou estranho a menina superou todas as expectativas. Eu fico imaginando, “ qual professora ia bancar isso nos anos 80?”

**M:** Nem o teste iam fazer com ela.

**R:** Imagine.

**R:** Essa menina ia ser pedra, árvore, qualquer outra coisa, nunca a protagonista.

**M:** Se não for o melhor o tempo todo fica sempre em segundo plano.

**R:** Até nos contos de fada a gente sai perdendo o tempo todo, todo mundo é loira. Naquele tempo não tinha acesso a outras referencia. Era muito difícil.

Na pré-escola também aconteceu outra coisa interessante. Dia das Mães e todo mundo pegando revista pra se identificar com alguém pra recortar e fazer uma lembrança da mãe. Difícil achar uma modelo ou foto de negros. Ponho pra eles, e os negrinhos, nem eles pegam. Aquela foto pra ele não é referencia. Não se trabalha a negritude, a beleza é outra desde cedo. No fundamental eu achei muito legal alfabetizar os alunos, foi lá no Habiteto [*Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério*].

Teve um episódio divertido quando dei aula para o primeiro ano. Quando chegou o dia dos Professores, em outubro, eles já estavam escrevendo. Daí eles tinham que escrever algo sobre a professora. Vi um aluno que tinha muito dificuldade em escrever olhando pra mim e escrevendo. Ele olhava e escrevia, olhava de novo e escrevia. Quando fui ver, ri um monte. Estava assim: “minha professora é negra. Na verdade, ela é muito negra. Não, ela é muitíssimo negra mesmo.” (*risos*). Cada vez que ele olhava pra mim eu ia ficando mais negra (*risos*). Gente eu nunca vou esquecer isso (*risos*). Essas sacadas das crianças são o máximo. Acho que por eu proporcionar essa abertura e assumir minha identidade eles escreveram certinho que eu era negra. Muitíssimo negra (*risos*)

É isso que eu falo, como a gente trabalhou a questão da identidade durante o ano todo aquilo foi natural. Por isso que eu fico irada quando chega novembro e eu tenho que falar sobre negritude, porque a negritude está presente durante todo o tempo, não pode ficar estanke numa data. As crianças não são negras só em novembro ou maio. Quando a criança entra na

sala tem que se identificar. Vejo os bonequinhos loirinhos, morenos. Cadê os dos negros? E quando põe tem por certo. Não pode por só o Saci por causa do folclore e nada mais. Tem que começar a construir referências.

**M:** A gente nunca é herói!

**R:** Nunca. E esse tipo de situação e que me fez pensar em algo como fazemos no Centro Cultural Quilombinho porque dentro da escola eu ficava limitada na sala de aula e na estrutura da rede. E difícil conseguir mudar um projeto político-pedagógico de uma escola, se o grupo achava que não tem importância você fica enfraquecido. Na época não tinha a Lei 10.639/03. O Quilombinho surgiu em 2003 e em 2004 eu já me afastei da sala de aula.

**M:** A Lei saiu em Janeiro de 2003 e o Quilombinho inaugurou em Abril. Vocês já tinham conhecimento da Lei?

**R:** Quando o Quilombinho nasceu a gente já incorporava o princípio dela. Eu briguei por essas questões sempre. Em 97 eu apresentei um trabalho negro na educação. Apresentei em um encontro da Prefeitura no Objetivo. Era uma aula aberta, eu montei pra Prefeitura e eles aprovaram. Pra você ter uma ideia foi a sala mais cheia. Tiveram que tirar gente da minha sala pra por em outras que estavam vazias, pra você ter uma ideia. Tinha gente que não queria sair da sala, tinha gente de pé, sentada no chão. E tudo isso porque eu estava exatamente questionando a educação.

**M:** Naquela época você já tinha acumulo teórico sobre o tema?

**R:** Sim, porque eu já participava do NUCAB. Lá dentro sempre discutíamos a posição do negro. Aprendemos a se apropriar da história para ter o debate. Desde 90 lá tem esse fundamento. Eu na verdade, fui alimentada sobre a questão desde criança. Quando cheguei no NUCAB e tive contato com a teoria, tive vontade de mudar o mundo. E quando começo a mudar é por dentro da educação. A gente veio comendo pela beirada e as pessoas não entenderem que nos fortalecemos e agora ninguém segura mais a gente. Estamos aí fazendo mestrado. Daqui a pouco Doutorado. Não estamos no supletivo e de enxada na mão, ne só trabalhando na casa de madame. Agora o negócio começou a explodir e eles ficam: “ nossa, o que é cotas? O que é isso” A sociedade não percebeu que a gente vinha estudando, se alimentando. Quando eu falo que estamos organizados, a gente tá mesmo. Agora o desafio é a rede de articulação de tudo que organizamos. É o dialogo entre as entidades que parece um fórceps, mas chegaremos lá. Só retomando o dia do debate, ali eu percebi o quanto as pessoas precisavam ter uma referência. Lembro de um menino que fazia PUC e ele me falava: “ Rô,

sou se fã”. Sabe quando a pessoas se identifica. Muitos jovens universitários que ficaram com os olhos brilhando.

Depois houve a oportunidade de desenvolver projetos dentro da Prefeitura. E eu tinha uma amiga loiríssima, a Renata. Ela já deu aula de dança no Quilombinho. Ela me ensinou a fazer projetos. Ela dizia: “ primeiro você tem que perguntar, como, aonde e por que?” (risos).

Naquela época eu estava assumindo na CEI 15 uma primeira fase, crianças de 4 anos. Essas crianças por serem de uma região central não tinham o habito de conviver com negros. Quando eles me viram pela primeira vez foi uma gritaria, só faltavam arranhar a parede [risos]. Pra mim era uma baita desafio pegar crianças de quatro anos. Para você ter uma ideia tinha uma menina que gritava: “ Por que você é assim? Por quê?” (risos).

**M:** Você não se sentia mal com isso?

**R:** O quê? Tinha dia que saia de lá parecendo que levei uma surra. Tinha criança que entrava me mordendo. Eles pareciam uns bichos (risos). No primeiro dia as mães entraram já com uma pilha de material, e aquela sala pequena. Ficava imaginando como ia guardar depois. Elas trazendo tudo do melhor e todas super ansiosas querendo contar como eram seus filhos, todas inseguras. Querendo que marcasse cadernetinha do que comeu. Vixe, eu com 30 alunos estava ficando louca. (risos). Por sorte minha mãe estava dando aula lá também e viu o perereco que estava. Pra você ter uma ideia, tinham várias crianças gritando apavoradas e as mães falando... nossa! Foi difícil a adaptação deles. Teve uma menina que por mais de 15 dias só ficava com uma funcionária da escola, a Cida, que é loira. Um dia ela estava com a criança no colo, eu falei pra ela: “ você vai soltar ela”. Eu pensei, ou ela se acostuma comigo ou muda de escola. Ela não poderia ir pra outra professora dessa mesma escola. Porque o desafio é meu, dela e da família dela. Tinha que reverter aquele quadro. A menina me provocava ainda, ela falava assim: “ sabia que eu tenho uma cachorra que se chama preta?”. Mas eu respondia que tinha uma cachorra chamada branca (risos) Aos poucos eu fui ignorando um pouco ela e aquilo foi a desestabilizando até que ela veio e sentou do meu lado e pôs a mão em mim. Lembro que no dia das Mães, a mãe dela falou pra mim: “ quero me desculpar porque minha filha tinha esse pânico porque sempre falei do homem do saco preto e que ele ia pegar ela” Gente não acredito que fazem isso ainda né? (risos) Aí você vai percebendo o quanto existe de preconceito arraigado nas pessoas. Bom tudo isso pra falar que desenvolvi um projeto nessa escola chamado “ O João e o preconceito” O CPP me ajudou a fazer uma cartilhinha, o Zezinho Lima fez os desenhinhos pra mim, tudo bem simples, e eu fiz o lançamento na escola. Fiz o lançamento para os pais. Autografei e eles iam ler na casa para os filhos. Levei

o Momunes para cantar. A Conceição fez acarajé e cocada. Minha Diretora apoiou tudo. Foi um dia bem legal. Melhor era o retorno dos pais depois falando que aprenderam muito, que tinham muita coisa que poderiam fazer diferente sobre a educação dos filhos, sobre o preconceito. Isso foi em 98. Em 99 apresentei o projeto em Águas de Lindóia. Fui vestida de africana e tudo. Fui pra chocar mesmo. Era um congresso de Educação. Pena que não sistematizei e fiz disso tudo um estudo de Mestrado. Mas tudo bem, agora estão vocês aí fazendo e estou dentro dele (*risos*).

**M:** O Quilombinho atingiu de alguma forma a educação regular?

**R:** Eu acredito que sim. Principalmente, agora, com o Roteiro Educador. A Secretaria de Educação veio até aqui e sabe da importância de se educar para a diversidade. Isso é pauta mundial. Eles nos procuraram porque existe uma norma a ser cumprida. E nós nos qualificamos e fizemos nosso trabalho para ter esse reconhecimento. Claro que gostaríamos de passos maiores, mas através do Roteiro Educador ganhamos espaço e deixamos nossa mensagem. Agora está surgindo a Coordenadoria do Negro também, ano que vem a Lucimara assume. Esse espaço foi o Quilombinho que conquistou. Por meio do Curso que o Quilombinho promoveu, conseguiu espaço dentro da Secretaria de Educação e hoje tem duas pessoas trabalhando com o tema na rede. Participam dos HTPCs e ajudam a formar os professores. O trabalho está sendo reconhecido. Mas a gente quer ser muito mais reconhecido, porque não queremos só reconhecimento, precisamos sobreviver também. É assim que o Quilombinho vem sobrevivendo nesses 10 anos.

**M:** E vai continuar por muito tempo

**R:** Vocês que estão chegando e que vão dar continuidade. Isso é missão de vocês.

**M:** Eu sei que essa é uma das minhas missões.

**R:** Com certeza.

ANEXOS

AUTORIZAÇÕES

Pesquisa de mestrado em Educação – UFSCar Sorocaba  
Pesquisadora Mariana Martha de Cerqueira Silva  
Roteiro para diálogo com História Oral 1.

Este questionário e a gravação dele é parte da pesquisa “Africanidades e Educação Popular: Uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e à linha de pesquisa Educação, Comunidades e Movimentos Sociais. A participação é voluntária e sem riscos de qualquer ordem de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo.

Obrigada por sua participação.

**a) IDENTIFICAÇÃO**

- b) Nome da instituição ou Movimento Negro
- c) Data de fundação
- d) Fundadores/ breve histórico de vida
- e) Relações com o Poder Público (parcerias)
- f) Origem e destino das verbas recebidas
- g) Atividades desenvolvidas
- h) Público-alvo
- i) Proposta pedagógica
- j) Projetos futuros
- k) Entraves sociais
- l) Parceria com outros movimentos negros

**I. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS**

- a) Identificação das atividades formativas
- b) Definição das atividades formativas (organização didático/metodológica)
- c) Frequência
- d) Público-alvo
- e) Objetivos

- f) Resultados
- g) Identificação dos “formadores”
- h) Parcerias para realização das formações

### **III. MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO ESCOLAR**

- a) Trajetória dos militantes na educação escolar
- b) Concepção dos militantes sobre a Educação Pública
- c) Conhecimentos sobre a Lei 10.639/03
- d) Diálogos com a educação escolar (tipo de atividades, frequência, público-alvo)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Africanidades e Educação Popular: Uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba” sob responsabilidade da pesquisadora Mariana Martha de Cerqueira Silva.

A pesquisa tem como objetivo reconhecer os movimentos negros que atuam em Sorocaba, revelando propostas pedagógicas e experiências educativas desenvolvidas por alguns destes movimentos em diálogo com a educação regular e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista e/ou fornecer dados referentes ao movimento negro que representa.

Os dados fornecidos são de uso exclusivo desta pesquisa.

Os nomes dos participantes e demais sujeitos mencionados nas entrevistas serão originalmente mantidos, salvo quando o/a participante, por sua vontade própria manifestar-se em contrário. Neste caso, serão utilizados nomes fictícios e esta observação constará como nota de rodapé da respectiva entrevista.

A participação não acarreta nenhum risco ou prejuízo, assim como a não participação. O/A participante tem plena liberdade de retirar ou modificar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si. Não há qualquer contrapartida financeira, ou de outra ordem aos que aceitarem participar da pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida, deseje cancelar/modificar seu consentimento ou queira solicitar informações entre em contato com a pesquisadora: Mariana Martha de Cerqueira Silva RG 30453784-6; telefone (015) 99752-1886; email: [marimcs05@yahoo.com.br](mailto:marimcs05@yahoo.com.br)

Declaro estar ciente e de acordo com as condições de uso das informações por mim concedidas, por meio de entrevista, e aceito participar da pesquisa bem como autorizo a utilização de informações e exibição de minha imagem e da entidade que represento.

Deste modo, \_\_\_\_\_ (não autorizo/autorizo) a divulgação de minha identidade na pesquisa.

Nome : \_\_\_\_\_

Assinatura : \_\_\_\_\_

RG ou CPF : \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Mariana Martha de Cerqueira Silva  
Pesquisadora Responsável

## LEGISLAÇÕES

1. Lei 10.639/03



Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

Mensagem de veto

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** 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  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

**2. Lei 11.645/08**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

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

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

### **3. Resolução01/004**

#### **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

#### **CONSELHO PLENO**

#### **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.** <sup>128</sup>

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

---

<sup>128</sup> CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-

Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições

materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação

Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por

valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

#### 4. Lei 12.288/10

Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

#### Vigência

(Vide Decreto nº 8.136, de 2013)

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

#### TÍTULO I

#### DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

## TÍTULO II

### DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

#### CAPÍTULO I

#### DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

II - produção de conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;

III - desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra.

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

## CAPÍTULO II

### DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

#### Seção I

##### Disposições Gerais

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

#### Seção II

##### Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

### Seção III

#### Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

### Seção IV

#### Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da

## Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

### CAPÍTULO III

#### DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

### CAPÍTULO IV

#### DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA

## Seção I

### Do Acesso à Terra

Art. 27. O poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo.

Art. 28. Para incentivar o desenvolvimento das atividades produtivas da população negra no campo, o poder público promoverá ações para viabilizar e ampliar o seu acesso ao financiamento agrícola.

Art. 29. Serão assegurados à população negra a assistência técnica rural, a simplificação do acesso ao crédito agrícola e o fortalecimento da infraestrutura de logística para a comercialização da produção.

Art. 30. O poder público promoverá a educação e a orientação profissional agrícola para os trabalhadores negros e as comunidades negras rurais.

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades.

Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

## Seção II

### Da Moradia

Art. 35. O poder público garantirá a implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra que vive em favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas, degradadas ou em processo de degradação, a fim de reintegrá-las à dinâmica urbana e promover melhorias no ambiente e na qualidade de vida.

Parágrafo único. O direito à moradia adequada, para os efeitos desta Lei, inclui não apenas o provimento habitacional, mas também a garantia da infraestrutura urbana e dos equipamentos comunitários associados à função habitacional, bem como a assistência técnica e jurídica para a construção, a reforma ou a regularização fundiária da habitação em área urbana.

Art. 36. Os programas, projetos e outras ações governamentais realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), regulado pela Lei no 11.124, de 16 de junho de 2005, devem considerar as peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão e facilitarão a participação de organizações e movimentos representativos da população negra na composição dos conselhos constituídos para fins de aplicação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS).

Art. 37. Os agentes financeiros, públicos ou privados, promoverão ações para viabilizar o acesso da população negra aos financiamentos habitacionais.

## CAPÍTULO V

### DO TRABALHO

Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado

de trabalho será de responsabilidade do poder público, observando-se:

I - o instituído neste Estatuto;

II - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;

III - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção nº 111, de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da discriminação no emprego e na profissão;

IV - os demais compromissos formalmente assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o **caput** deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

Art. 40. O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) formulará políticas, programas e projetos voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento.

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros.

Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

## CAPÍTULO VI DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no **caput** não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

§ 1º Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão, nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2º Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3º A autoridade contratante poderá, se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4º A exigência disposta no **caput** não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

### TÍTULO III

#### Do Sistema NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

#### (SINAPIR)

#### CAPÍTULO I

#### DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

#### CAPÍTULO II

#### DOS OBJETIVOS

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a

integração social da população negra;

III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;

IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;

V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

### CAPÍTULO III

#### DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

Art. 49. O Poder Executivo federal elaborará plano nacional de promoção da igualdade racial contendo as metas, princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica em âmbito nacional.

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de promoção da igualdade étnica serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil.

Art. 50. Os Poderes Executivos estaduais, distrital e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra.

Parágrafo único. O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica.

### CAPÍTULO IV

#### Das Ouvidorias Permanentes E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na

Lei no 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei no 7.347, de 24 de julho de 1985.

## CAPÍTULO V

### DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a:

- I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia;
- II - financiamento de pesquisas, nas áreas de educação, saúde e emprego, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população negra;
- III - incentivo à criação de programas e veículos de comunicação destinados à divulgação de matérias relacionadas aos interesses da população negra;
- IV - incentivo à criação e à manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras;
- V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;
- VI - apoio a programas e projetos dos governos estaduais, distrital e municipais e de entidades da sociedade civil voltados para a promoção da igualdade de oportunidades para a população negra;
- VII - apoio a iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas e brasileiras.

§ 1º O Poder Executivo federal é autorizado a adotar medidas que garantam, em cada exercício, a transparência na alocação e na execução dos recursos necessários ao financiamento das ações previstas neste Estatuto, explicitando, entre outros, a proporção dos recursos orçamentários destinados aos programas de promoção da igualdade, especialmente nas áreas de educação, saúde, emprego e renda, desenvolvimento agrário, habitação popular, desenvolvimento regional, cultura, esporte e lazer.

§ 2º Durante os 5 (cinco) primeiros anos, a contar do exercício subsequente à publicação deste Estatuto, os órgãos do Poder Executivo federal que desenvolvem políticas e programas nas áreas referidas no § 1º deste artigo discriminarão em seus orçamentos anuais a participação nos programas de ação afirmativa referidos no inciso VII do art. 4º desta Lei.

§ 3º O Poder Executivo é autorizado a adotar as medidas necessárias para a adequada implementação do disposto neste artigo, podendo estabelecer patamares de participação crescente dos programas de ação afirmativa nos orçamentos anuais a que se refere o § 2º deste artigo.

§ 4º O órgão colegiado do Poder Executivo federal responsável pela promoção da igualdade racial acompanhará e avaliará a programação das ações referidas neste artigo nas propostas orçamentárias da União.

Art. 57. Sem prejuízo da destinação de recursos ordinários, poderão ser consignados nos orçamentos fiscal e da seguridade social para financiamento das ações de que trata o art. 56:

- I - transferências voluntárias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - doações voluntárias de particulares;
- III - doações de empresas privadas e organizações não governamentais, nacionais ou internacionais;

IV - doações voluntárias de fundos nacionais ou internacionais;

V - doações de Estados estrangeiros, por meio de convênios, tratados e acordos internacionais.

#### TÍTULO IV DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58. As medidas instituídas nesta Lei não excluem outras em prol da população negra que tenham sido ou venham a ser adotadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 59. O Poder Executivo federal criará instrumentos para aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei e efetuará seu monitoramento constante, com a emissão e a divulgação de relatórios periódicos, inclusive pela rede mundial de computadores.

Art. 60. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 7.716, de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º .....

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.” (NR)

“Art. 4º .....

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.” (NR)

Art. 61. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça ou cor, as infrações do disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta Lei, além do direito à reparação pelo dano moral, faculta ao empregado optar entre:

.....” (NR)

Art. 62. O art. 13 da Lei no 7.347, de 1985, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:

“Art. 13. ....

§ 1º .....

§ 2º Havendo acordo ou condenação com fundamento em dano causado por ato de discriminação étnica nos termos do disposto no art. 1º desta Lei, a prestação em dinheiro reverterá diretamente ao fundo de que trata o **caput** e será utilizada para ações de promoção da igualdade étnica, conforme definição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na hipótese de extensão nacional, ou dos Conselhos de Promoção de Igualdade Racial estaduais ou locais, nas hipóteses de danos com extensão regional ou local, respectivamente.” (NR)

Art. 63. O § 1º do art. 1º da Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º .....

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado.

.....” (NR)

Art. 64. O § 3º do art. 20 da Lei nº 7.716, de 1989, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

“Art. 20. ....

.....

§ 3º .....

.....

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

.....” (NR)

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação.

Brasília, 20 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Eloi Ferreira de Araújo*

