



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

JURANDIR DE ALMEIDA ARAÚJO

***A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS BAIANAS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1970 A 1990***

Salvador

2013

JURANDIR DE ALMEIDA ARAÚJO

***A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS BAIANAS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1970 A 1990***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa I – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz

Salvador

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Araújo, Jurandir de Almeida

A atuação das organizações negras baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990 / Jurandir de Almeida Araújo. - Salvador, 2013.
187f.

Orientadora: Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I. 2013.

Contém referências e anexos.

1. Negros - Educação - Bahia. 2. Negros - Bahia - Identidade racial. 3. Educação multicultural. I. Queiroz, Delcele Mascarenhas. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.


CDD: 170.117

FOLHA DE APROVAÇÃO


**"A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NEGRAS BAIANAS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1970 A 1990"**

JURANDIR DE ALMEIDA ARAÚJO


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 12 de abril de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Jocélio Teles dos Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Ciência Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dra. Ana Célia da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico esta dissertação à minha avó Maria de Lourdes, à minha mãe Marieta Araújo (Glorinha – como é conhecida), ao meu avô Bráulio José (in memoriam) e ao meu pai Antônio Araújo (in memoriam), que são os meus exemplos de vida.

Aos militantes e organizações que compõem o Movimento Negro brasileiro, pela luta contínua por uma educação pública, democrática e de qualidade, que atenda as demandas e interesses dos negros, assim como dos outros sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos, e que se encontram “inseridos/excluídos” em todos os níveis e modalidades de ensino.

AGRADECIMENTOS

É com lágrimas nos olhos que início estes agradecimentos. Não são lagrimas de tristeza, mas sim de alegria, de saber que um sonho que pensava distante torna-se realidade: MESTRE EM EDUCAÇÃO. Pela realização deste sonho agradeço:

Ao ser supremo: DEUS (o qualquer outro nome que lhe atribuam). Sem ele a vida não teria sentido, e a ele o meu amor eterno.

Aos quatro elementos da natureza: Água, Fogo, Terra e Ar e aos Orixás que os governam. Prometo estar sempre em sintonia com estes.

À minha avó Maria de Lourdes, e à minha mãe Marieta Araújo, pessoas que mais amo, minha eterna gratidão, sem elas tudo teria sido muito mais difícil para chegar até aqui.

Aos meus irmãos e irmãs: Cosme Antônio, Ronne, Juciara, Jucinete, Edvaldo, Gilmar, Suely e Sheila, assim como os meus sobrinhos/as, primos/as, tios/as, enfim, a família Almeida e a família Araújo, das quais faço parte e dedico essa conquista, o orgulho de ser um deles. E a confirmação que a família é a base de tudo e vocês são a minha base.

Aos professores/as que fizeram parte da minha formação, desde a educação infantil até o mestrado, a promessa de não parar por aqui, e que onde quer que eu vá serão sempre minhas referências.

Às minhas amigas e eternas professoras: Maria das Graças Rabelo (Mara Rabelo como é conhecida, sempre presente em todos os momentos bons e difíceis), Lucimere Rodrigues, Isabel Dantas, Maria Amélia, Patrícia Julia, Cândida Moraes, Paula Arcoverde, Sandra Nivea, a alegria de saber que posso contar com vocês sempre. E dizer que graças ao apoio e incentivo de vocês consegui entrar e concluir o mestrado com êxito.

Aos colegas (malungos - como nos chama Sergio Bahialista) a alegria de tê-los como amigos, de ter convivido, aprendido e me divertido muito na companhia de vocês. Com vocês o medo de não dar conta das demandas acadêmicas desaparecia, era um apoiando e dando força uns aos outros. Gente vocês fizeram a diferença, obrigado por tudo, especialmente, aos companheiros/as de congressos: Mille Caroline, Sérgio Bahialista, Rogerio Vidal, Anália, Bianca, João Max; a minha “panelinha”: Maria Priscila, André Macedo e Josinéia Moreira (companheira na escrita, nos congressos, nas festas e nas cervejas) e os companheiros Jose Nunes, Rogério Rodrigues, Genilson, Hugo Caetano, que, assim como eu, não dispensam uma cervejinha para descontraír. E à Deyse Luciano pelo apoio e incentivo, sempre presente.

Aos colegas bolsistas, da turma de 2010, do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, pela solidariedade e espírito coletivo que todos demonstraram ter. Como diz a letra da canção: VALEU A PENA...

Aos colaboradores: Ana Célia da Silva, Vanda Machado, Valdina Pinto, Lindinalva Barbosa, Josenice Guimarães, Jorge Conceição, Gildália Anjos Santos, a certeza de que sem a contribuição de vocês os resultados deste trabalho não teria a riqueza de dados e informações aqui apresentados. O sucesso deste, é, em parte, graça a colaboração de vocês que foram meus principais interlocutores. Afirmo que aprendi muito durante as entrevistas e posteriormente ao analisá-las. Agradeço também pelo empréstimo e indicação de livros.

Ao Professor Dr. Jocélio Teles dos Santos e a Professora Dra. Ana Célia da Silva, os quais gentilmente aceitaram fazer parte da banca de qualificação e posteriormente da banca de defesa, pela leitura atenta deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

À Fundação Ford, à Fundação Carlos Chagas e a equipe que coordena o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, no Brasil: Fúlvia Rosenberg, Ilda Lewkowicz, Leandro Andrade, Marcia Caxeta, Maria Luisa Ribeiro, Marli Ribeiro, Raquel Ribeiro, o meu muito obrigado, pelo apoio, orientação e pronto atendimento a qualquer momento que a gente precisasse. Obrigado pela convivência bastante calorosa durante esses três anos. Sem esta bolsa, a qual me proporcionou os subsídios necessários para adentrar, permanecer e terminar o mestrado com êxito, talvez não tivesse conseguido entrar e/ou alcançar o desempenho obtido.

À Joan Dassin, Diretora Executiva do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP), em nome do programa IFP.

Por último e não menos importante, à minha orientadora Professora Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz, pelo apoio, incentivo e orientação, pela paciência e escuta cuidadosa em ouvir as minhas dúvidas e, principalmente, pela confiança depositada neste trabalho. Por ser essa pessoa humana, coração imenso, e de um profissionalismo e competência no que faz que merece destaque. Você foi mais do que uma orientadora: foi amiga, colega, conselheira e, às vezes, até “psicóloga”.

Enfim, a realização desta dissertação não seria possível sem o estímulo e apoio de todos vocês (pessoas físicas e jurídicas). Assim, a todos e todas que caminharam comigo ou que em algum momento cruzou o meu caminho, nesse caminhar que só está começando, a certeza que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho. A todos vocês o meu muitíssimo OBRIGADO.

Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país.

Joao Reis

RESUMO

A educação é uma das pautas de reivindicação e ação priorizada pelo Movimento Negro brasileiro, desde o pós-Abolição aos dias atuais. Movimento que, mesmo com todas as dificuldades, nas últimas décadas, tem conseguido dar visibilidade tanto às suas demandas à sociedade brasileira quanto à sua atuação na elaboração de políticas afirmativas de inclusão, reparação e respeito à diversidade, em todas as áreas sociais, principalmente, na educacional aonde as principais mudanças vêm acontecendo. No estado da Bahia, diferentes organizações negras, que emergem no meio social e político baiano a partir da década de 1970, vêm desenvolvendo atividades sociais, culturais e educacionais que visam a valorização do negro e da sua cultura. Atividades essas que nos instigaram a desenvolver a presente investigação, conduzida pela indagação: Quais os caminhos e estratégias utilizados pelas organizações negras baianas frente ao estado baiano e, em particular, ao sistema escolar, no sentido da construção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia? O trabalho objetivou analisar as contribuições destas organizações na construção e promoção de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, no período de 1970 a 1990. Período no qual se observa as primeiras ações concretas, e a consolidação de uma educação plural, paralela ao sistema formal de ensino. O estudo afirmou a importância dessas organizações na construção e promoção de uma educação diferenciada na Bahia e, por conseguinte, no país. Apontou as contribuições mais expressivas dessas organizações junto à sociedade, junto às escolas e junto ao Estado baiano, na implementação de políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial. Acreditamos que este estudo poderá contribuir para a ampliação do debate em torno da democratização da educação, de modo amplo, e da educação da população negra em particular.

Palavras-chave: Educação Multicultural. Organizações Negras. Práticas Educacionais.

ABSTRACT

Since the post-Abolition era until today one of the patterns of demand and prioritized action by the Brazilian Black Movement is that of education. Despite the many difficulties in recent decades, the movement has succeeded in giving visibility in Brazilian society to demands regarding its role in policy statements of inclusion, compensation and respect for diversity in all areas of society, especially in education where major changes are taking place. Since the 1970s in the state of Bahia, different black organizations have emerged in the social and political forum developing social, cultural and educational ways to exploit their black culture. These activities have inspired development of this research, asking the question, 'What are the means and strategies used by black organizations across the state of Bahia, in particular the school system, in order to construct an anti-racist education in a multicultural Bahia?'. The study aimed to analyze the contributions of these organizations in building and promoting an education that includes the ethnic and racial diversity of the Brazilian people and culture during the period 1970-1990. It is in this period that we observe the first concrete actions, and the consolidation of a pluralist education, parallel to the formal education system. The study of these organizations emphasised the setting up and promotion of a different type of education in Bahia and hence the country. It pointed out that the most significant contributions of these organizations within schools and society in the State of Bahia, is the implementation of public policies to promote ethno-racial equality. We believe that this study may contribute to the expansion of the debate on the democratization of education overall, and in the education of the black population in particular.

Keywords: Multicultural Education. Black Organizations. Education.

LISTAS DE SIGLAS

APNs – Agentes de Pastoral Negros(as)
CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Financiamento Estudantil
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MN – Movimento Negro
MNU – Movimento Negro Unificado
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NCAB – Núcleo Cultural Afro-Brasileiro
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PENAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD – Programa das Nações Unidas
PROUNI – Programa Universitário para Todos
SEMUR – Secretaria Municipal de Reparação
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPROMI – Secretaria da Promoção da Igualdade
TEN – Teatro Experimental do Negro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UHC – União dos Homens de Cor
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	17
I CAPÍTULO.....	30
1 Educação: principal preocupação das organizações negras pós-abolição.....	30
1.1 O pensar educacional das organizações negras pós-abolição.....	32
1.1.1 <i>Os avanços e conquistas pós-ditadura militar.....</i>	40
II CAPÍTULO.....	44
2 A situação da população negra no sistema de ensino.....	44
2.1 As desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro.....	48
2.1.1 <i>A situação educacional na região Nordeste e na Bahia.....</i>	54
III CAPÍTULO.....	62
3 Movimento negro e educação para a diversidade.....	62
3.1 A demanda por uma educação na perspectiva multicultural.....	66
3.2 As organizações negras baianas frente à promoção de uma educação na perspectiva multicultural no estado.....	71
3.2.1 <i>A influência dos terreiros e dos blocos afro na educação baiana.....</i>	74
IV CAPÍTULO.....	81
4 Educação Plural: princípios, obstáculos e estratégias de ação.....	81
4.1 As demandas e reivindicações primeiras.....	82
4.2 Os princípios norteadores.....	92
4.3 Estratégias, obstáculos e conquistas.....	101
4.4 As contribuições e novas reivindicações no campo da educação.....	113
4.5 O desempenho da escola brasileira medida pelos indicadores educacionais e a lei 10.639.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	141
Anexo A – Perfil dos entrevistados.....	142
Anexo B – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	145
Anexo C – Entrevista Professora Ana Célia da Sila.....	148
Anexo D – Entrevista Professora Vanda Machado.....	158
Anexo E – Entrevista Professora Valdina Pinto.....	172

APRESENTAÇÃO

O Brasil é conhecido, nacional como internacionalmente, pela sua diversidade étnico-racial e cultural, isto é, como um país multicultural e pluriétnico. No entanto, ao longo da sua história, as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e/ou culturais que o compõe têm sido tensas e conflituosas. Como a maioria dos brasileiros não se assume como racista e/ou preconceituoso, aqui as pessoas sentem-se ofendidas se suas atitudes e/ou posturas forem apontadas como racistas ou preconceituosas. Em consequência, tais conflitos e tensões acontecem, quase sempre, de forma sutil, camuflada e/ou silenciosa.

Cotidianamente, no Brasil, crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, assim como outros grupos e sujeitos estigmatizados, são vítimas de preconceito e discriminação nos diversos espaços sociais, dentre estes, a escola que desconhece ou se cala diante de tal realidade. Escola a qual se pensa democrática, mas que ainda discrimina e exclui do seu ambiente aqueles/as que deveria acolher e formar. Escola que no passado excluía do seu espaço os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos, e hoje os excluem mantendo-os dentro dela – ao que Bourdieu (1998) denominou de “os excluídos do interior” -, criando, assim, uma falsa ideia de que estes estão tendo as mesmas oportunidades educacionais dos indivíduos pertencentes aos grupos mais favorecidos.

Desde o momento em que foram arrancados dos seus lugares de origem, no continente africano, e para cá trazidos a força e escravizados, que os negros veem (re) elaborar diversas estratégias de ação para manter a sua dignidade, assim como para conseguir a igualdade de direitos e de oportunidades. No seu movimentar constante, criaram e continuam criando mecanismos de defesa de seus valores culturais, de superação das dificuldades a que eram e ainda são sobrepujados nas suas ações por uma vida mais justa e igualitária, principalmente, no campo educacional. Campo que os brancos têm sido favorecidos desde o início da história da educação brasileira, ou seja, desde os primórdios da formação da nação brasileira.

Não há como negar que os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos, a exemplo dos negros que até meado do século passado tinham pouco ou quase nenhum acesso à educação formal, com a democratização e universalização do ensino fundamental, e do ensino médio que também caminha para a universalização, estão sendo incluídos no sistema público de ensino. No entanto, ao adentrarem no espaço escolar tornam-se invisíveis, isto é, suas culturas são silenciadas e/ou marginalizadas nos currículos escolares, quando mencionadas, quase sempre, são apresentadas de forma estereotipadas e/ou folclorizadas.

Como bem definiu Menezes (2006, p. 101), ao adentrarem no espaço escolar esses sujeitos passam por um processo de “inclusão excludente”.

Mesmo com as leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais que orientam na promoção da educação das relações étnico-raciais, a maioria das escolas brasileiras ainda continua desenvolvendo uma prática educativa discriminatória, preconceituosa e excludente, que tenta unificar e homogeneizar saberes e, na maioria das vezes, negando saberes milenares por pertencerem a grupos tidos como inferiores. Ou seja, mesmo com os avanços na construção e promoção de uma educação plural, as escolas brasileiras ainda têm como base o velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação que não corresponde às demandas e interesses dos grupos menos favorecidos.

A escola, que por excelência deveria ser o espaço privilegiado para a formação de valores, da alteridade e da construção de direitos e de identidades, ainda contribui para reprodução e manutenção de estereótipos e preconceitos sobre os grupos historicamente estigmatizados, marginalizados e excluídos, a exemplo dos negros e dos indígenas.

Diante dessa realidade que acompanha a educação brasileira desde o início da formação do país, as organizações negras brasileiras, em particular, as organizações negras baianas, passam a pensar e desenvolver projetos educacionais e socioeducativos na perspectiva multicultural e antirracista, isto é, a pensar e por em prática uma educação que respeita a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Projetos que mostram a preocupação dessas organizações em promover uma educação plural na Bahia e, por conseguinte, no Brasil.

Assim, esta investigação situa-se no campo de estudo sobre movimento negro e educação e versa sobre a atuação das organizações negras baianas no campo da educação das relações étnico-raciais, no período de 1970 a 1990. A escolha do espaço/tempo definido para a pesquisa se deu por ser a década de 1970 o período em que se observam as primeiras abordagens e os primeiros projetos educacionais numa perspectiva multicultural e antirracista, e os anos 1980 e 1990 por ser o período em que essas abordagens e projetos se ampliam e se consolidam nos espaços de diferentes Organizações Negras Baianas, a exemplo dos terreiros de candomblé e dos blocos afro. Também por ser o período em que as organizações negras brasileiras passam a ter maior visibilidade no cenário político e social do país, influenciando decisivamente nas principais mudanças ocorridas no campo das políticas de promoção da igualdade étnico-racial.

Resumindo, por ser o período em que diversas e diferentes organizações negras baianas dão início ao processo de construção, promoção e consolidação de uma educação na

perspectiva multicultural e antirracista, em seus espaços, assim como, a atuar junto às escolas baianas para que estas também promovam uma educação plural.

É importante salientar que optamos por utilizar o termo Organizações Negras Baianas ao invés de Movimento Negro Baiano devido a pluralidade de atores e entidades que compõem o movimento negro, tanto no âmbito estadual como no nacional. Também por acreditarmos que assim contemplaríamos todas as organizações negras de diferentes concepções – político, cultural, religioso, entre outras, que a depender do ponto de vista não são consideradas como sendo movimento negro. Como assinala Lélia Gonzáles, no livro “Lugar de Negro”, publicado em 1982, “falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não construímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis” (GONZÁLES, 1982, p. 18).

A dissertação ora apresentada está estruturada da seguinte forma: introdução, quatro capítulos e conclusão, além desta apresentação. Na introdução apresentamos a justificativa para a realização desta investigação, a questão de partida, os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados.

No primeiro capítulo, intitulado: “*Educação: principal preocupação das organizações negras pós-abolição*”, expomos as concepções das organizações negras, FNB, TEN, MNU entre outras, que se destacaram ao longo do século XX, ressalta a importância da educação para a população negra, enfatizando o caráter educativo destas organizações e a forma que estas, encontraram para alfabetizar e incentivar os negros a estudar como forma de se inserir e melhorarem sua condição na sociedade brasileira.

No segundo, “*A situação da população negra no sistema de ensino*”, com base em indicadores sociais, principalmente, os educacionais, e em estudos que discutem a temática, apresentamos uma breve análise da conjuntura atual em que se encontram os grupos menos favorecidos, em particular, a população negra, sobretudo, no sistema educacional. Discussão necessária para percebermos alguns dos mecanismos que determinam o lugar dos grupos subalternizados na sociedade brasileira e no acesso aos saberes sistematizados, assim como para compreendermos a relevância histórica dos movimentos sociais, no caso aqui estudado, das organizações negras baianas, nas ações pela efetivação de uma educação plural, e por um ensino público, democrático e de qualidade.

No terceiro capítulo “*Movimento negro e educação para a diversidade*”, indispensável na fundamentação das análises que serão apresentadas no capítulo posterior, analisamos, com base na literatura, a dinâmica das organizações negras brasileiras,

focalizando mais detidamente, as organizações negras baianas, na sua busca de construir e promover uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, na Bahia e no Brasil.

No quarto, intitulado “*Educação Plural: princípios, obstáculos e estratégias de ação*”, apresentamos as vozes dos militantes negros baianos que atuaram no sentido de construir uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia, no período investigado, buscando conhecer as primeiras reivindicações, os princípios norteadores, os obstáculos encontrados e as estratégias de ações para superá-los, e as principais conquistas. Buscamos ainda conhecer as novas reivindicações colocadas por essas organizações, bem como sua percepção acerca das condições em que ocorre a educação na atualidade, em presença da lei 10.639.

E para finalizar, *as considerações finais* onde expomos, de forma resumida, as principais conclusões a que chegamos com as análises dos dados coletados nas entrevistas e documentos, com as leituras, e nossas ponderações acerca das questões arroladas.

INTRODUÇÃO

A literatura que aborda a temática acerca dos movimentos sociais assinala que as reivindicações dos grupos menos favorecidos pela ocupação dos espaços que historicamente lhes são negados, assim como o acesso a direitos civis, faz-se presente no decorrer da história das diferentes sociedades. Assinala também que as ações dos movimentos sociais introduzem mudanças nas relações sociais e políticas, principalmente, na ampliação da participação e “nas lutas” contra modos de opressão, exploração e domínio, o que os “constituem como um dos principais protagonistas das garantias e ampliação de direitos” (KAUCHAKJE, 2007, p. 76).

Neste sentido, “a luta pelo direito às diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em xeque determinado tipo de poder” (GOMES, 2003, p. 73). A esse respeito, Boneti (2007) observa que a depender do contexto histórico, os grupos sociais e/ou movimentos sociais se expressam de forma diferente, mas sempre buscando construir uma nova ordem a partir de uma realidade também diferente.

Todavia, os movimentos sociais, no Brasil, só começam a ocupar espaço na esfera pública do país a partir da segunda metade do século XX, quando emergem, no cenário político, social e econômico, um amplo e diversificado número de novos movimentos sociais. Estes novos movimentos assumem um caráter mais agressivo na reivindicação pela garantia e ampliação de direitos, isto é, uma ação mais aguerrida frente ao Estado, e a sociedade brasileira como um todo, na reivindicação de direitos negados. E tem no movimento operário sua maior expressão de manifestação e força política.

Para Kauchakje (2007, p. 77) “o movimento social clássico, para determinados enfoques teóricos, na sociedade industrial, por exemplo, é o movimento operário”. No entanto, o autor pondera que “não se pode medir o êxito de movimentos sociais por seus ganhos, conquistas e/ou perdas pontuais, mas sim pela mobilização de valores e pela disposição de manifestação que mantêm” (KAUCHAKJE, 2007, p. 88).

As organizações e/ou manifestações negras se fazem presente na história do Brasil desde que os primeiros negros escravizados para cá foram trazidos. No entanto, as problemáticas enfrentadas pela população negra no país, passam a ter maior visibilidade no cenário político e social brasileiro com a criação do Movimento Negro Unificado – MNU, em 1970, movimento que sacudiu as estruturas racistas da sociedade brasileira, ao trazer para o debate suas demandas. Sua atuação influenciou, decisivamente, para que o Estado brasileiro mudasse seu plano de ação frente à situação marginal em que se encontra a população negra

no país, principalmente se levarmos em consideração que com o ressurgimento de inúmeras organizações negras, na década de 1970 e 1980, as reivindicações começaram a se deslocar dessas organizações e encontrar ecos em intelectuais e até mesmo em políticos (SANTOS, 2005a, p. 96).

Concordamos como Boneti (2007) quando nos diz que qualquer manifestação ou ação coletiva, organizada ou não, de protesto, de reivindicação, luta armada ou como um simples processo educativo, que tenha como objetivo interferir numa ordem social, pode ser chamado de movimento social. Portanto, grupos organizados ou não, que resistiram ou resistem para manter viva alguma tradição cultural, para produzir, construir e/ou transformar alguma realidade ou para reivindicar direitos negados podem ser considerados como movimentos sociais. Pois, como assinala Kauchakje (2007, p. 81), “movimentos sociais provocam modificações no interior do Estado, da cultura e das relações societárias, e seu impacto social característico é a ampliação do espaço público”.

Assim sendo, as diversas e diferentes organizações sociais que compõem o Movimento Negro brasileiro, organizações essas que não se restringem apenas ao campo da reivindicação dos direitos, que historicamente tem sido negado à população negra, atuando no plano político, econômico, social e cultural, podem ser consideradas também como movimentos sociais. Principalmente se tomarmos como parâmetro o registro que essas organizações provocam mudanças tanto no âmbito das relações sociais como das relações políticas, econômicas e culturais. Para Santos (2009, p. 239) o que faz do Movimento Negro brasileiro um movimento social dos negros é o fato de que este “tem como horizonte normativo, como meta e objetivo geral a ‘luta contra o racismo’ e a discriminação racial”.

Petrônio Domingues (2007), no artigo intitulado “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos” apresenta uma síntese da trajetória do movimento negro no Brasil, do pós-abolição aos dias atuais, dividindo em quatro momentos a movimentação dos negros na sociedade brasileira.

O primeiro momento corresponde ao período de 1889-1937, no qual a população negra, diante da situação de abandono e de miséria em que se encontra na sociedade brasileira, passa a organizar-se em organizações de diferentes perfis (associações beneficentes e recreativas, grêmios literários, jornais, entre outras) para buscar meios de amenizar suas mazelas de ordem sociais diversas (lazer, trabalho, saúde, educação, habitação, etc.). E por meio da Frente Negra Brasileira (1930) torna-se um movimento popular de massa. Nesse primeiro momento, segundo Domingues (2007, p. 06), “o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico

mais amplo”. Embora a FNB seja considerada com uma organização de caráter político, para o autor, é só a partir de 1945 que o Movimento Negro se torna realmente num movimento de base política.

O segundo, 1945-1964, quando o Movimento Negro ressurgiu no cenário social brasileiro e retomou suas ações no campo da política, da educação e da cultura, tendo como enfoque a conquista dos direitos civis. Dentre as principais organizações negras desse período, estão a União dos Homens de Cor – UHC e o Teatro Experimental do Negro – TEN, que, segundo Domingues, “não eram os únicos grupos que empreendiam a luta anti-racista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade” (DOMINGUES, 2007, p. 09).

O terceiro momento, 1978-2000, tem início com a volta do movimento negro à cena política e social brasileira, no final da década de 1970, após ter ficado um longo período em refluxo, consequência do golpe militar de 1964 que desarticulou e reprimiu qualquer tipo de mobilização social. Neste momento surgem inúmeras entidades negras, as quais têm como prioridade a luta contra a discriminação racial, tendo no Movimento Negro Unificado - MNU, que agregava entidades negras de diferentes perfis e de todas as regiões do país, sua maior expressão de reivindicação e força política.

O quarto (2000 - ?), conforme Domingues, é uma hipótese interpretativa, deu-se com o surgimento do movimento hip-hop, no Brasil, o qual vem ganhando dimensão nacional, por ser um movimento de caráter popular, que nasce nos bairros periféricos e utiliza-se da linguagem desta população para se expressar, e desprovido de uma organização política e ideológica de combate ao racismo, tão quanto, defender apenas os interesses dos negros, e rompe com o discurso de vanguarda das entidades negras tradicionais, isto é, sua luta não está restrita apenas à questão racial.

A respeito do quarto momento, a Professora Ana Célia da Silva¹ questiona se “poderíamos considerar as ações do movimento quilombola para a educação específica e os quilombos urbanos como mais um momento do movimento negro na educação”. Questiona ainda se “poderíamos considerar também o movimento dos atores de cordel, os poetas do Sarau Bem Black, do Sarau da Onça e outros, como movimentos negros na educação”. Responder esses questionamentos escapa aos propósitos desse trabalho, requerendo estudos mais aprofundados. No entanto, estamos de acordo que são temas emergentes, que merecem atenção.

Contudo, ainda de acordo com Domingues, “é comum pensar que o movimento negro organizado só começa nos anos 1930 – por meio da Frente Negra Brasileira – sendo retomado

¹ Questionamentos feitos durante a defesa pública, em 12 de abril de 2013.

décadas depois, com a criação do MNU, no final dos anos 1970” (DOMINGUES, 2007, p. 20). Observação que mostra a necessidade de estudos que evidenciem a dinâmica dos negros na luta por igualdade de direitos e oportunidades na sociedade brasileira, desde o período escravocrata, quando lutavam por liberdade, isto é, sair da condição de escravizados, aos dias atuais, na reivindicação de direitos e de espaços historicamente negados e/ou que são impedidos de participar por uma série de fatores, dentre estes, o racismo.

É importante lembrar que, inicialmente, as organizações sociais negras eram vistas e taxadas como grupos subversivos e, posteriormente, como grupos ideológicos que pregavam o racismo às avessas, maculando a imagem do Brasil, considerado, nacional como internacionalmente, como o berço da democracia racial, isto é, o paraíso racial onde os diferentes grupos étnico-raciais e culturais que aqui convivem relacionam-se em perfeita harmonia. A esse respeito, Pereira observa que no início dos anos 1950,

era voz corrente (não só entre as elites, mas também entre brancos pobres ou os que não se consideravam negros) que a insistência de alguns quantos ao problema do negro – tão bem “resolvidos” com a democracia racial e o branqueamento da população! – não podia passar de maledicência de negros frustrados, racistas, interessados na desordem e na desunião do povo brasileiro! (PEREIRA, 2008, p. 40).

Na Bahia, onde a população era e ainda é majoritariamente de negros, não era e ainda não é diferente do resto do país. De modo geral, os baianos também acreditavam que o Brasil era o país onde todos os grupos étnico-raciais conviviam harmoniosamente (o paraíso racial) e a Bahia o berço desta convivência, resistindo de forma contundente a quem dissesse o contrário (CRUZ, 2008). Os dados estatísticos que mostravam o fosso existente entre a população preta e a população branca no país e, por conseguinte, no estado baiano, não eram levados em consideração na hora de questionar a validade de qualquer organização de protesto negro. Era inaceitável aos olhos da sociedade brasileira, assim como da sociedade baiana, a existência destas organizações.

Nos dias atuais, quando se discute sobre movimentos sociais no Brasil, ainda parece não levar-se em consideração às ações organizadas ou não que homens e mulheres negras fizeram na busca de sair da condição de escravizados no país. As revoltas, os quilombos, as irmandades religiosas e outras, são exemplos de organizações e/ou manifestações negras que se remontam ao período escravista, muitas das quais ainda continuam invisíveis perante a historiografia oficial do país, não sendo, em geral, consideradas como movimento social dos africanos escravizados, no Brasil, e seus descendentes.

Segundo Pereira (2008, p. 27), talvez seja impossível “enfeixar a diversidade das lutas negras que negavam radicalmente a escravidão”, a exemplo dos quilombos, das guerrilhas, das revoltas urbanas, entre outros incontáveis momentos que “estão à espera de estudiosos que se dediquem a desvendá-las para a história”. O autor pondera que “ainda estão por ser feitas as pesquisas que reconstituam este amplo processo de instituição política, social e cultural no seio da população afro-brasileira em todo o país” (PEREIRA, 2008, p. 93).

A nosso ver, essa diversidade de lutas negras, de que fala Pereira, torna as lutas da população negra brasileira, um dos primeiros movimentos sociais do país, uma vez que, como observa Gonçalves (1998, p. 33), “os movimentos negros são os mais velhos ‘novos atores sociais’ que se podem registrar na história brasileira”. No entanto, essa trajetória é pouco pesquisada, assim como raramente reconhecida como parte importante da história oficial brasileira. A esse respeito, Nascimento (2008, p. 174) afirma que “o registro histórico desse processo de ação e crescimento do movimento negro, e de seu impacto sobre a sociedade brasileira, permanece como tarefa urgente de pesquisa”.

Contudo, precisamos partir da compreensão de que para dar “inteligibilidade” à ação do movimento negro não é a história do capitalismo moderno que devemos recorrer, mas sim o colocando “em confronto com os seus adversários socialmente definidos que se pode compreender como ambos fazem a história concretamente” (GONÇALVES, 1998, p. 36). Pois, como observa Pereira (2002, p. 66, grifo do autor), “a história do negro no país é a de um grupo que tem procurado estabelecer a sua singularização racial em relação aos demais grupos que coabitam o mesmo território, de forma a não se diluir no *corpus* geral da sociedade”.

Em momento algum da história os africanos e seus descendentes, no Brasil, se submeteram passivamente as vontades dos seus opressores, e nem abandonaram os seus costumes, os seus valores e as suas tradições culturais como desejavam e ainda desejam os seus algozes. Nesse sentido, Santos (2009, p. 234) observa que “a dimensão cultural e simbólica de organizações negras de diversos tipos sempre exerceu papéis de relevância na luta contra o racismo, ajudando a cimentar e a fortalecer a identidade negra, a revalorizar os legados africanos em vários campos, etc.”. Na mesma direção, Moura (1980, p. 143) salienta que “em toda a nossa história social vemos o negro se organizando, procurando um reencontro com as suas origens étnicas ou lutando, através dessas organizações, para não ser destruído social, cultural e biologicamente”.

Assim, concordamos com Munanga e Gomes (2006, p. 115) quando estes afirmam que “o povo brasileiro tem muito que se orgulhar dos muitos homens e mulheres negras anônimos que ajudaram a construir esta nação com sua capacidade de organização e de luta”. Por

consequente, acreditamos que cabe a nós pesquisadores, em particular, nós pesquisadores negros/as a responsabilidade de pesquisar, sistematizar e disseminar a forma como vem atuando as diversas e diferentes organizações e/ou forma de resistências dos povos africanos e seus descendentes no Brasil, desde o período colonial aos dias atuais. Como vem sendo enfatizado, ainda estamos carentes de estudos e pesquisas que traga a baila e coloque em evidência a pluralidade de organizações e sujeitos que compõem o Movimento Negro brasileiro e suas ações por direitos iguais.

A dinâmica das organizações que compõem o Movimento Negro brasileiro na reivindicação de direitos historicamente negados a população negra, como já ressaltado, carece de estudos e pesquisas. Estudos e pesquisas que precisam ir além de conhecer e constatar a relevância social e política destas organizações; Contribuam para a transformação social, para mudanças de posturas e concepções estereotipadas e folclorizadas sobre os povos africanos e seus descendentes, sua cultura e seu movimento, no Brasil, assim como nos países africanos e ou em qualquer outro país do mundo; também para a quebra de paradigmas; e para criar espaços em que os grupos subjugados possam se expressar.

No entanto, para Silva (2010, p. 160):

Conceituar as entidades negras, que se articulam para constituir-se em movimento, que definem objetivos e estratégias de ação, que logram ocupar territórios interditados, expandir sua cultura e contar sua própria história, paralela a história oficial, pode constituir-se em uma tarefa complexa.

Tarefa complexa sim, mas nada que um olhar e uma escuta sensível não consigam identificar e trazer para a luz da verdade, pois, como afirma Siqueira (2002, p. 82), “a situação de ser negro, na sociedade brasileira, não é uma dor, não é uma paixão ideológica, mas uma realidade para ser estudada e com um novo olhar que não seja circunscrita aos paradigmas das civilizações ocidentais, que se consideram as únicas de referências”. Precisamos desenvolver estudos e pesquisas que mostrem o poder articulador, sistematizador e produtor de saberes das organizações negras, desde suas primeiras manifestações no período escravista. Organizações que mesmo com todas as dificuldades, nas últimas décadas, têm conseguido dar visibilidade tanto às suas demandas à sociedade brasileira quanto à sua atuação na elaboração de políticas afirmativas de inclusão, reparação e respeito à diversidade, em todas as áreas sociais, principalmente, na educacional.

Silva (2011, p. 100) afirma que o reconhecimento pelo Estado da existência do preconceito e da discriminação, traduzidos em leis e políticas públicas de combate ao racismo,

deve se, “em grande parte, às reivindicações, recomendações e trabalhos concretos desenvolvidos pelas instituições negras na área da educação nos diversos estados brasileiros, junto às escolas, alunos, professores e pais”, aos centros de estudos universitários, pesquisas e publicações acadêmicas que se dedicam a essa temática.

No estado da Bahia, diferentes organizações negras, surgidas a partir da década de 1970, vêm desenvolvendo atividades sociais, culturais e educacionais que visam a valorização do negro e da sua cultura, a exemplo dos blocos afro *Ilê Aiyê*, *Olodum*, *Muzenza*, *Araketu*, *Malê de Balê*, *Okanbi*, entre outros; das religiões de matrizes africanas; ONGs; e instituições públicas, caso do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/UFBA, com atividades direcionadas à afirmação dos estudos afro-brasileiros e de uma educação que contemple os interesses e necessidades da população negra.

Assim, a atuação dos diversos atores sociais que compõe o Movimento Negro Baiano, no enfrentamento das problemáticas étnico-raciais, pela via educacional, nos instigou a realizar o estudo ora apresentado.

Além da pluralidade de organizações que compõe o Movimento Negro Baiano, alguns outros elementos influenciaram para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre esses, o fato do Brasil ser o país com a maior população de descendentes de africanos do mundo; ser o Nordeste, a região brasileira com a maior proporção de negros na população, no país. E o fato de ser a Bahia o estado com o maior percentual de pretos e Salvador uma cidade majoritariamente de negros não impede que as nossas relações étnico-raciais sejam tensas e não torna nosso ambiente educacional um espaço onde os diferentes grupos étnico-raciais e culturais sejam respeitados na sua singularidade. Como afirma Queiroz (1999, p. 202):

A importância da população negra para o estado da Bahia não se refere apenas ao seu peso demográfico, mas deve-se, sobretudo, à relevante contribuição dos africanos e seus descendentes para a formação da sociedade brasileira, na preservação dos valores da cultura africana e na luta política contra a discriminação e o preconceito. No entanto, as condições de vida da população negra são descritas pelos mais baixos indicadores sociais.

Esse conjunto de elementos instigou a seguinte indagação: *Quais os caminhos e estratégias utilizados pelas organizações negras baianas, no período de 1970 a 1990, frente ao estado baiano e, em particular, ao sistema escolar, no sentido da construção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia?* Essa questão respaldou-se na suposição de que as diferentes organizações sociais negras que compõe o movimento negro baiano foram o eixo articulador das políticas públicas afirmativas adotadas no Estado, assim

como as precursoras de projetos e ações que visam o fortalecimento da autoestima dos negros e da sua cultura e a sua inclusão no sistema educacional.

A pertinência deste estudo respaldou-se ainda nas recomendações resultantes do “Seminário de Estudos: O Pensamento Negro em Educação, no Brasil – Expressões do Movimento Negro”², realizado no período de 5 a 9 de junho de 1995, na cidade de São Carlos, São Paulo, no qual foram apontados alguns pontos-chave para se entender e debater o pensamento negro em educação. Dentre esses pontos está a necessidade de se ampliar e intensificar as investigações junto à comunidade afro-brasileira. Acreditamos que este estudo poderá contribuir para a ampliação do debate em torno da democratização da educação, de modo amplo, e da educação da população negra em particular.

As pesquisas nesta área ainda estão em fase inicial, porém os resultados têm sido significativos tanto no campo acadêmico, como no social e político. Estudiosos, tais como: Cruz (2008), Cardoso (2005), Domingues (2007, 2008), Gomes (2007, 2003, 1999, 1997), Gonçalves e Silva (2000), Lima (2004), Silva (2011, 2010a, 2002, 2001a), Santos (2007), entre outros, têm evidenciado em seus estudos a importância dos movimentos sociais, notadamente, das organizações que compõem o Movimento Negro brasileiro, na atuação em prol de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista no país e, também, na denúncia à condição marginal em que a população negra se encontra na sociedade brasileira, desde o período escravista. Desta forma, têm contribuído significativamente para a discussão, assim como para compreensão e busca de alternativas a tal situação.

Todavia, como assinala Santos (2005a, p. 198), “se existe, sobremaneira, um conjunto de pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, falta uma reflexão efetiva sobre a mobilização racial e o papel das instituições públicas, que permita perceber a dimensão racial na moderna sociedade brasileira”. Na mesma direção, Pereira (2008, p. 51) afirma que faz-se necessário “uma ampla pesquisa que levante, entre os remanescentes desta juventude militante da década de 70, as histórias e peculiaridades da retomada ou do advento do Movimento Negro nas diversas regiões”. Afirma ainda que “é preciso contar a história que se tem viva, ainda que restrita, porque tais esboços ajudarão à consolidação da Consciência Negra na militância, que muitas vezes a desconhece, além de servir aos futuros pesquisadores”.

Assim, o estudo ora apresentado tem como objetivo geral: *analisar as contribuições das organizações negras baianas na construção e promoção de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, no período de 1970 a 1990*. E como

² Ver SILVA, Petronilha Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de A. (Orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: UFSCar, 1997.

objetivos específicos: realizar um levantamento das propostas destas organizações no campo da educação, no período definido para a pesquisa; analisar as propostas formuladas pelas organizações negras baianas, durante esse período, na busca de construir uma educação na perspectiva multicultural e antirracista no estado; identificar os princípios norteadores destas propostas; e identificar os obstáculos encontrados por essas organizações nesse processo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por ser um estudo que se preocupa mais com o processo de investigação do que com o seu produto, já que, “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Assim, acreditamos que “o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador”, como sinalizam Lüdke e André (1986, p. 12).

Para proceder com a investigação, utilizamos como instrumento para a coleta dos dados: entrevistas semiestruturadas com as principais lideranças negras que atuavam na área educacional no período estabelecido para o estudo; análise de documentos (projetos desenvolvidos, documentos oficiais, entre outras formas de registros) e levantamento bibliográfico (teses, dissertações, livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na internet) que trata da temática.

Assim, foram entrevistados militantes de distintas organizações negras baianas, que atuavam no campo da educação no período investigado, a fim de colher seus depoimentos sobre as ações destas organizações na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia. Também por serem estas partes viva da história dessas organizações. Como observa Pereira (2008, p. 51):

Tais relatos servirão como um “esboço” de interpretação, posto que longos anos de convivências e troca de informações entre militantes autoriza falar, ainda que com reservas, de problemas e dificuldades comuns quanto à estruturação das Entidades, por exemplo; sobre as sequências de procedimentos institucionais que foram se impondo; comportamentos característicos e melindres existenciais; limitações e superações de militantes, de grupos e de conjuntos negros quanto a questão teórica e relativa à construção de conhecimento e ao encaminhamento das práticas; as reações da sociedade inclusiva – quem foram (e/ou são) os aliados, os refratários, os hostis, etc.

O pensamento de Pereira é corroborado por Lima (2011, p. 143), quando afirma que “trabalhar a memória de militantes negros e negras significa desvendar caminhos, trajetórias e potencialidades de uma parcela influente na história e cultura do país, é contribuir para outra interpretação do que seja a cultura de matriz africana”. Ressaltamos que os problemas e

dificuldades na estruturação das organizações negras, mencionadas por Pereira, na citação acima, fazem parte do foco de análise desta investigação.

A análise de documentos foi necessária, pois neles constam as intencionalidades e os métodos utilizados durante as atividades e/ou ações específicas das organizações negras que desenvolvem uma educação na perspectiva multicultural e antirracista no estado baiano. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 159), “as informações úteis, muitas vezes só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto”, o que inclui a análise de documentos e as entrevistas semiestruturadas, as quais serviram para a compreensão e solução do problema da pesquisa. A partir desses pressupostos é que os instrumentos para a coleta dos dados foram delineados.

A primeira etapa da pesquisa consistiu-se no cumprimento das disciplinas obrigatórias e no levantamento bibliográfico, onde buscamos selecionar uma quantidade razoável de leituras que permitissem, diante do tempo limitado, retirar o máximo de informações que nos subsidiaram a reflexão e a análise. Assim, escolhemos com cuidado textos que apresentassem “abordagens diversificadas do fenômeno estudado”; contribuíssem para os conhecimentos relativos a pergunta de partida, e onde os autores não só apresentassem dados, mas também elementos de análise e de interpretações (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008). Como observam os autores citados, “o trabalho empírico só pode ter valor se a reflexão teórica que o funda também o tiver” (p. 233). Devido aos diversos e diversificados espaços, meios e instrumentos onde poderíamos buscar essa bibliografia, selecionamos alguns que consideramos bancos de dados importantes na concentração de estudos sobre a temática. Assim, para poupar tempo, nessa busca que se não for bem planejada pode se tornar cansativa e interminável, elegemos a Biblioteca da UNEB, do CEAO/UFBA, os sites da ANPED e do Scielo, como principais ambientes de pesquisa.

Para finalizar a primeira etapa realizamos uma entrevista exploratória com a Professora Dra. Ana Célia da Silva, com o objetivo de conhecermos melhor o nosso campo de estudo. Assim, criamos um roteiro contendo os tipos de informações que buscávamos, isto é, com várias perguntas guias, relativamente abertas, as quais foram sendo colocadas conforme a interação entre entrevistada e entrevistador, não sendo, necessariamente, colocadas na ordem que estavam postas no roteiro, ou mesmo a aplicação de todas. No roteiro procuramos fazer aparecer o máximo possível de elementos, informações e reflexões que serviram como “materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 195). De acordo com os autores citados, a função da entrevista

exploratória é alargar e precisar os horizontes de leitura, as perspectivas de análise, revelar dimensões e aspectos do problema investigado, nos quais o investigador não teria por certo pensado por si próprio, assim como para que este estabeleça conexões entre os conhecimentos produzidos por outros autores cujas investigações e reflexões podem ajuda-lo no desenvolvimento do seu estudo.

Após a entrevista com a Professora Ana Célia, deu-se início a segunda etapa da pesquisa. Com base nas informações obtidas na entrevista com a referida professora, reelaboramos o roteiro de entrevista; selecionamos alguns dos nomes de militantes que atuavam no campo da educação, tendo como critério de escolha aqueles que possuem maior destaque no período investigado. Dessa forma, entramos em contato com estes e agendamos as entrevistas, salientando que todos os entrevistados se mostraram bastantes receptivos em participar do estudo. Nesse momento foram nossos interlocutores: Gildália Santos, Jorge Conceição, Josenice Guimarães, Lindinalva Barbosa, Valdina Pinto e Vanda Machado.

À medida que as entrevistas foram sendo feitas eram transcritas e enviadas, via e-mail, para os entrevistados para que estes, retirassem, acrescentassem e/ou reelaborassem suas respostas, caso achassem necessário. Também eram lidas e relidas várias vezes anotando as pistas e as ideias que focavam na pergunta de partida e nos objetivos traçados, atentando para os pequenos pormenores que, relacionados com outros, pudessem revelar aspectos ocultos importantes para a resolução do problema investigado (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008). As entrevistas nos ofereceram a maior parte dos elementos de análise que buscávamos para responder a pergunta de partida e cumprir com os objetivos traçados.

A terceira etapa, a análise dos dados, se deu após ler e reler diversas vezes as entrevistas, da devoluta dos entrevistados e da escolha do método de análise. Optamos pela escolha da Análise de Conteúdo, por ser este um método de análise que “enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento” (FRANCO, 2008, p. 10) e que tem como ponto de partida “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, conforme observa Franco (2008, p. 12).

Assim, escolhido o método de análise dos dados, iniciou-se a construção das categorias de análise. Um processo logo, difícil e desafiante que exige do pesquisador uma grande dose de esforço, embora, em geral, o pesquisador siga seu próprio caminho, baseando-se nos seus conhecimentos e guiando-se por sua competência, sensibilidade e intuição, como adverte Franco (2008). Observa a autora, citada, que: “esse longo processo - o da definição

das categorias – na maioria dos casos implica constantemente idas e vindas à teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de varias versões do sistema categórico” (FRANCO, 2008, p. 60). Salienta ainda que as primeiras categorias, “quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória”.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 233-234), “nenhum dispositivo metodológico pode ser aplicado de forma mecânica”. Segundo eles “o dispositivo metodológico mais sofisticado será inútil se o investigador o aplicar sem discernimento crítico ou sem saber claramente o que procura compreender melhor”. Afirmam ainda que “é errado acreditar que as investigações mais rigorosas são as que recorrem a métodos muitos formalizados, tal como é falso pensar que um investigador só pode ser rigoroso em detrimento da sua imaginação”.

Assim, de posse do material de análise, fizemos uma pré-análise dos dados coletados e elaboramos várias categorias de análise, as quais posteriormente foram reagrupadas, dando origem a cinco categorias, assim distribuídas:

- I. *As demandas e reivindicações primeiras*, onde trazemos para a reflexão as principais demandas e reivindicações da população negra na área educacional, no período investigado, e se havia aliados brancos e/ou assemelhados a branco³ na reivindicação, construção e promoção de uma educação plural na Bahia;
- II. *Os princípios norteadores*, onde descrevemos os princípios que orientaram as organizações negras baianas na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, nos seus espaços e junto às escolas;
- III. *Estratégias, obstáculos e conquistas*, onde apresentamos alguns dos obstáculos encontrados pelas organizações negras na construção e promoção de uma educação diferenciada e as estratégias utilizadas na superação destes, bem como as principais conquistas. E em meio a tudo isso como era a relação destas organizações com o Estado.
- IV. *As contribuições e novas reivindicações no campo da educação*, onde buscamos apresentar de forma sintética as contribuições das organizações negras baianas no campo da educação e as novas demandas;
- V. *O desempenho da escola brasileira medida pelos indicadores educacionais e a lei 10.639*, onde trazemos para a discussão as falas dos nossos interlocutores

³ Consideramos como assemelhados a branco os sujeitos de pele clara com alguns traços fenotípicos de negros ou de indígenas, mas que devido à cor da pele se autodeclararam e/ou são classificados como brancos.

a respeito dos indicadores educacionais, discutido no segundo capítulo desse estudo, relacionando-os com a necessidade da efetivação da lei 10.639.

Apresentada a justificativa, a questão de partida, os objetivos e os procedimentos metodológicos, pontos necessários para situar o leitor acerca da importância e dos caminhos trilhados no desenvolvimento desta investigação, prosseguimos, nos três primeiros capítulos, trazendo para a discussão e reflexão os estudos mais significativos que abordam a temática estudada.

I CAPÍTULO

Neste capítulo apresentaremos as concepções das organizações negras brasileiras que se destacaram ao longo do século XX – associações beneficentes e recreativas, imprensa negra, FNB, TEN, MNU⁴ –, acerca da importância da educação para a população negra. Assim, enfatizaremos o caráter educativo destas organizações que surgem após a abolição da escravidão e a forma que estas, encontraram para alfabetizar e incentivar os negros a estudar e buscar inserção nos demais espaços socialmente importantes.

1 Educação: principal preocupação das organizações negras pós-abolição

Livrar-se da condição de escravizados, a que foram submetidos, foi um trabalho árduo que durou mais de três séculos. Da mesma forma, árdua tem sido a luta para ter acesso ao sistema escolar, a uma educação pública, democrática e de qualidade, que atenda as demandas e interesses da população negra, reivindicação que se faz presente na sociedade brasileira desde final do século XIX.

O descaso do Estado e da sociedade brasileira para com os negros levou estes a se organizarem coletivamente para encontrarem meios de saírem da situação marginal em que se encontravam e ainda se encontram no país. Segundo Fernandes (2008), a situação de miséria, o tratamento diferenciado e o isolamento provocou na população negra um doloroso processo de autoafirmação e de protesto que projetou os negros no cenário histórico como agentes de reivindicações econômicas, sociais e políticas próprias.

As ações e reivindicações das organizações negras brasileiras pela inclusão da população negra na vida social, econômica, política e no sistema de ensino demonstram que mesmo encontrando-se a margem da sociedade os negros acompanharam e influenciaram no processo de desenvolvimento do Brasil (CRUZ, 2008).

As diversas e diferentes organizações negras brasileiras, que surgem após o fim do sistema escravista, colocaram a educação como meta de suas ações e reivindicações, por acreditar ser a educação uma das condições para os negros ascenderem social, cultural e economicamente. Como afirma Domingues (2008, p. 06), “acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e

⁴ Existiram por todo o país, desde o final do século XIX, muitas organizações negras que se preocupavam com a educação dos afro-brasileiros, no entanto, destacamos as associações beneficentes e recreativas, a imprensa negra, a FNB, o TEN e o MNU por ser estas referências nos estudos que aborda a temática.

valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo”. Ou seja, a educação seria um dos meios pelo qual os negros seriam incluídos na sociedade e de torná-los cidadãos, assim como de acabar com as desigualdades sociais existentes no Brasil.

No entanto, para a Professora Ana Célia da Silva⁵, a expectativa da educação como forma de respeito e reconhecimento na sociedade não ocorreu, “em grande parte, devido a construção e expansão pelas mídias escritas, jornalísticas, televisivas, dos estereótipos e da representação negativa sobre o povo negro”. Pondera ainda que “por sua vez o movimento negro não leva ainda, em parte, a ação desses estereótipos e representações negativas como uma das principais estratégias do racismo para recalcar a autoestima e a identidade étnico-racial e a consequente dificuldade de mobilização política”.

A educação como sinônimo de instrução ou escolaridade sempre esteve na agenda de ações das organizações negras desde suas primeiras reivindicações no final do século XIX e início do século XX (SANTOS, 2007). Segundo Gonçalves (2010), a educação sempre ocupou lugar de destaque no ideário de “luta” da população negra brasileira. Ainda de acordo Gonçalves a educação,

ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderia a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humanos (GONÇALVES, 2010, p. 337).

Assim, para alcançar seus objetivos, já que o Estado não cumpria com sua obrigação de oferecer a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros o acesso à educação formal, diferentes organizações negras, que surgem no decorrer do século XX, passam a investir e direcionar parte de suas ações para o campo educacional. São colocadas em práticas diversas iniciativas de alfabetização dos negros, mas sem deixar de lado a reivindicação por uma educação pública, democrática e de qualidade. A esse respeito, Pereira (2008, p. 45) salienta que além de combater o racismo, essas organizações sempre se esforçaram em educar a população negra, “a começar por seus próprios militantes”.

Para Domingues (2008, p. 16), “com a fundação de uma escola, o negro tomou para si a tarefa de educar seus pares”. Tarefa essa que, mesmo com a democratização e

⁵ Ponderação feita durante exame de qualificação, em 11/07/2012.

universalização do ensino obrigatório, ainda é parte das ações das organizações negras brasileiras nos dias de hoje, visto que, a escola ainda não oferece uma educação que atenda as demandas e interesses dos grupos menos favorecidos, a exemplo dos negros e dos indígenas.

Tomando-se por base os estudos de Gomes (1997), Gonçalves e Silva, (2000), Fernandes (2008), Domingues (2008), Santos (2007), entre outros, pode afirmar-se que a educação tem sido a principal preocupação das organizações sociais negras brasileiras que surgem Pós-Abolição da escravatura, de tal modo que “é uma das áreas em que figura o maior número de experiências concretas e de produção teórica no espaço de trabalhos implementados pelo Movimento Negro contemporâneo” (SILVA, 2001b, p. 65). Complementando o pensamento de Silva, Gomes (2011, p. 134) afirma que “a ação do movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”.

Após a Abolição da escravidão, no Brasil, os negros continuaram sem nenhuma perspectiva de uma vida melhor, conquistaram a tão sonhada e desejada liberdade, mas permaneceram subjugados e a mercês da vontade dos seus antigos opressores – os brancos. Assim, segundo Fernandes (2008, p. 120, grifo do autor), “num momento de transição, o ‘negro’ teve de tomar consciência de si para si, como categoria racial, para se afirmar socialmente e se projetar de novo na história, na condição afetiva de *homem livre*”. Reelaboraram suas antigas formas de lutas e resistências e foram em busca do seu lugar na sociedade. Inicialmente por meio das associações beneficentes e da imprensa negra.

1.1 O pensar educacional das organizações negras pós-Abolição

Libertos, porém, abandonados à própria sorte, a igualdade de oportunidades e de direitos para a população negra era um sonho; enfrentar as discriminações e humilhações era quase que impossível. Ao contrário do que acontecia com os imigrantes europeus não houve políticas públicas que proporcionassem aos negros a oportunidade de melhorarem sua condição de vida (NASCIMENTO, 2003). Segundo Pereira (2008), graças a muita tenacidade, alcançou-se um grau de consciência e organização no meio negro que permitiu aos escravizados reelaborarem novas formas de expressar sua inconformidade diante da situação marginal em que se encontravam na sociedade brasileira, assim como os seus interesses de mudanças.

Inicialmente, foi por meio das associações beneficentes e recreativas negras que a população negra brasileira passa a ter a oportunidade de acesso a uma vida social e cultural que lhe era negada na sociedade branca e racista, assim como de expressar seu inconformismo diante da situação marginal em que se encontrava no Brasil.

Sem entrar em confronto com os brancos, os negros por meio das suas associações passam a desenvolver mecanismos de combate à discriminação étnico-racial, de valorização e inserção da população negra no convívio social, econômico, político e educacional do país. Como observa Fernandes (2008, p. 10), “o negro e o mulato”, diante dos problemas, ignorados ou negligenciados pelo Estado, pelos quais passavam na sociedade brasileira, “chamaram a si duas tarefas históricas: de desencadear no Brasil a modernização do sistema de relações étnico-raciais; e de provar, praticamente, que os homens precisam se identificar, de maneira íntegra e consciente, com os valores que encarnam a ordem legal escolhida”.

Em paralelo às associações beneficentes e recreativas dos negros surge a Imprensa Negra Brasileira – jornais informativos independentes, mantidos e publicados pelos próprios negros, que serviu com espaço de manifestação literária, cultural, social e política, instrumento de denúncia à discriminação étnico-racial e práticas racistas, no campo da saúde, do trabalho, da educação, da moradia, do lazer e, também, da violência policial no cotidiano da população negra. A imprensa negra foi o primeiro instrumento construído e utilizado como porta voz de grupos negros que se organizavam para denunciar a situação marginal em que a população negra se encontrava no país, assim como para reivindicar direitos (SILVA, 2002). Pode se dizer que a imprensa negra foi um importante instrumento de ação contra a discriminação e pela conquista de direitos.

Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 258) salientam que “à medida que a comunidade negra se organizava, cresciam a demanda por jornais que dessem conta das suas atividades e reivindicações”. Assim, por meio dos jornais negros a população negra brasileira mantinha-se informada do que acontecia no meio negro e na sociedade como um todo.

O primeiro jornal direcionado à população negra surge em 1910, em Campinas, São Paulo, e se chamava O Bandeirante. Posteriormente, em 1915, na capital paulista, é fundado O Menelike. Por todo o país, vão surgindo jornais escritos e dirigidos por negros e para negros. Segundo Moura (1980), Munanga e Gomes (2006), uma das características desses jornais da imprensa negra é que eles sobreviviam apenas dos poucos e escassos recursos doados pela comunidade negra, sobretudo, do financiamento dos seus próprios idealizadores, e devido à falta de recursos financeiros, não havia, na maioria desses jornais, uma regularidade na publicação. Alguns dos seus responsáveis tiravam do próprio bolso para que

os jornais saíssem com alguma regularidade. De acordo com Moura (1980, p. 152), “do ponto de vista organizacional e financeiro, esses jornais eram muito fracos. A sua força estava na difusão das suas ideias no meio negro”.

Inicialmente, os jornais da imprensa negra divulgavam apenas informações sobre acontecimentos sociais na comunidade negra, tais como: casamentos, batizados, falecimentos, festas recreativas, campeonatos esportivos, entre outros, e texto literários. Só posteriormente, passam a ter uma conotação reivindicatória. Para Souza (2006, p. 27), “os periódicos filiam-se a uma tendência, tímida e ainda pouco estudada, de tematizar as dificuldades encontradas pelos afro-descendentes para desfrutarem o direito à cidadania na sociedade brasileira”.

Conforme os estudos de Santos (2007), é a partir do início da década de 1920 que os jornais da imprensa negra, além de divulgar os acontecimentos sociais, passaram a divulgar assuntos de natureza social e econômica, principalmente, os de natureza políticas. Passam a discutir as problemáticas sociais pelas quais a população negra vinha passando desde o fim do sistema escravocrata, colocando em evidência a questão étnico-racial, e por meio de denúncias e de protestos passam a combater a discriminação étnico-racial. Ou seja, torna-se mais frequente a denúncia de discriminação étnico-racial, da violência policial contra pessoas negras. No entanto, ao abordar o assunto, recorriam a diversos artifícios de linguagem (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006), uma vez que, se fossem categóricos na exposição dos fatos e/ou nas críticas à marginalização a que estava sujeitada a população negra, corriam o risco de serem perseguidos e massacrados pelos detentores do poder.

Nesse novo momento da imprensa negra brasileira o jornal o Clarim da Alvorada, fundado por Jayme Aguiar e José Correia e Leite, “reergue a memória das lutas dos antepassados e convoca a comunidade [negra] a organizar-se para dar continuidade a elas” (NASCIMENTO, 2008, p. 100). Saber ler e escrever torna-se matéria obrigatória, por acreditar que por meio da educação os negros conseguiram ter uma situação econômica estável, assim como a capacidade de interpretar as leis e fazer valer seus direitos.

Os jornais da imprensa negra, ao mesmo tempo em que serviam como espaço informativo do que acontecia no meio negro e na sociedade, como veículo do protesto e da denúncia da desigualdade social existente entre negros e brancos, também serviam como meio de repreender os próprios negros que se comportassem fora das normas de conduta aceitas pela sociedade branca. Ou seja, os negros/as que demonstrassem costumes e/ou condutas tidas como desviantes dos padrões de vida em sociedade eram duramente repreendidos pelos jornais negros. Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 141):

Como se dirigiam a um grupo que se distinguia no interior da comunidade negra, ou seja, um grupo do qual poderiam emergir lideranças, os jornais não poupavam críticas ao comportamento da maioria da comunidade. Por exemplo, atribuíam, às vezes, aos próprios negros a responsabilidade pela precária situação educacional da comunidade negra.

O Candomblé, a Capoeira, o Samba, o alcoolismo e a vadiagem eram duramente recriminados pelos jornais da imprensa negra. Esses jornais “fazia um apelo à moralidade e à dignidade nas relações sociais” (NASCIMENTO, 2008, p. 99). Para Gonçalves e Silva (2000, p. 140), “os jornais negros buscavam tocar a comunidade negra no âmago. Por vezes a linguagem era de tal forma contundente que funcionava como uma espécie de crítica aos comportamentos no meio negro, considerados negativos à causa negra”. Nesta direção, como observa Cruz (2008, p. 40):

Podemos afirmar que a Imprensa Negra teve caráter educativo, pois disseminava na sociedade da época conhecimentos que vinham contrapor a ideologia racista, trazendo mensagens de luta e reação ao preconceito racial, buscando ainda incentivar a população afro-brasileira a se unir e buscar a instrução visando ampliar as suas possibilidades de inserção no mundo moderno.

Ou seja, uma das bandeiras levantada pelos negros era o incentivo a educação, pois, acreditava-se que era por meio desta que a população negra conseguira melhorar sua condição de vida. Como aponta Santos (2007, p. 71):

Considerando a educação formal como, no mínimo, uma condição necessária para superação da situação precária em que a maioria esmagadora da população negra se encontrava no pós-abolição, ou melhor, considerando a educação como um valor primordial, não era surpresa encontrar vários jornais da Imprensa Negra do início do século XX defendendo e estimulando a necessidade de aquisição de instrução formal.

Corroborando a afirmação de Santos, Gonçalves e Silva (2000, p. 141) assinalam que os jornais da imprensa negra

para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida inculir nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros.

Nesses jornais, artigos salientavam a importância do estudo para a inserção no mercado de trabalho; anúncios divulgavam as escolas ligadas às entidades negras; mensagens

eram escritas incentivando os pais a encaminharem seus filhos à escola, e os adultos a iniciarem ou completarem o curso de alfabetização (GONÇALVES e SILVA, 2000). Acreditava-se que para sair da condição marginal em que se encontravam os negros na sociedade brasileira era necessário que estes fossem alfabetizados.

Os jornais da imprensa negra tiveram caráter educativo, pois disseminavam conhecimentos que se contrapunham “a ideologia racista, trazendo mensagens de luta e reação ao preconceito racial, buscando ainda incentivar a população afro-brasileira a se unir e buscar a instrução visando ampliar as suas possibilidades de inserção no mundo moderno” (CRUZ, 2008, p. 40).

A educação era vista, pelas associações negras e sua imprensa, como principal meio para elevar os negros à condição de cidadãos. A esse respeito, Domingues (2008, p. 02), afirma que “as associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da ‘gente de cor’ na sociedade brasileira”.

Assim, em meios as suas outras atividades a educação tinha lugar de destaque nas associações beneficentes e nos jornais da imprensa negra. Saber ler e escrever era um objetivo a ser alcançado, e para isso, além de incentivar veemente que os negros se alfabetizassem, criaram escolas com tal missão. Contudo, é preciso ressaltar que essas organizações não eram exclusivamente educacionais, mas entidades beneficentes onde assistência social e educação caminhavam juntas (GONÇALVES, 2010).

Não muito diferente das associações beneficentes e da imprensa negra, a Frente Negra Brasileira-FNB, criada em São Paulo, em 16 de setembro de 1931, por Arlindo Veiga dos Santos e outros, direcionava suas ações para a área da assistência social, recreativa e educacional. Assim como as organizações negras anteriores, a FNB acreditava que os negros só conseguiriam vencer na vida por meio da educação. O que a diferenciava das organizações negras anteriores era o fato de que ela iniciou uma nova forma dos negros se movimentarem em torno das questões referentes às relações étnico-raciais e da situação marginal em que se encontravam na sociedade brasileira, isto é, suas reivindicações passam a ser no campo político. Fato esse, que a torna na primeira organização negra de caráter político no Brasil.

A primeira frente de ação da FNB localizava-se na educação e a segunda nos direitos de cidadania, e acreditava que a educação seria o meio pelo qual os negros ascenderiam socialmente, assim como de acabar com a discriminação étnico-racial contra estes na sociedade brasileira (NASCIMENTO, 2003, 2008; SOUZA, 2006). Segundo Domingues

(2008), as lideranças da FNB difundiam a ideia de que a educação era o principal ou um dos principais meios dos negros vencerem na vida, ou no mínimo obterem as mesmas oportunidades sociais, econômicas, políticas e culturais dos brancos.

Corroborando com a afirmação de Domingues, Munanga (2006) assinala que a educação era vista pela FNB como condição necessária para os negros ingressarem no mercado trabalho, na política e no conhecimento e defesa de seus direitos civis. Assim, ofereceu aos seus filiados “apoio moral”, intelectual e profissional, abriu escolas, mediou contratações e questões que envolviam o mercado de trabalho, entre outras ações.

Os diversos núcleos que se espalharam por todo o país, em estados como Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, entre outros, seguiram os mesmos princípios ideológicos e as mesmas estratégias políticas da Frente Negra Paulistana, isto é, tinha a educação como mola propulsora para os negros saírem do lugar marginal em que se encontravam na sociedade brasileira. Para Domingues (2008, p. 06), “o conceito de educação articulado pela entidade [FNB] era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo”. Afirma ainda que “a palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização”.

Forçadas a se calar durante o período denominado de Estado Novo (1936 – 1945), as organizações negras ressurgem no cenário político e social brasileiro em 1943, com a criação da União dos Homens de Cor – UHC, em Porto Alegre, que por meio da imprensa negra, da assistência médica, jurídica, educacional e nas campanhas eleitorais suscita o debate acerca da situação de descaso em que os negros se encontravam no país.

Assim como a UHC, outro movimento que emerge no cenário social do Brasil na década de 1940, e impulsiona as discussões acerca das questões étnico-raciais, é o Teatro Experimental do Negro – TEN que, em concordância como as organizações negras anteriores, considerava a educação com prioridade de ação para os negros saírem do lugar marginal em que se encontravam. Este movimento identificava a inferiorização cultural e o alijamento do sistema de ensino como um dos principais elementos de opressão. Assim, por meio das suas ações buscou a reabilitação da herança e da identidade africana e afro-brasileira (NASCIMENTO, 2003, 2008).

Fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, no ano 1944, na cidade do Rio de Janeiro, o TEN tinha como principal objetivo formar e inserir atores e atrizes negras nas artes cênicas brasileiras. No entanto, sua ação não estava restrita somente a valorização da cultura negra, mas também na área dos direitos civis, reclamando do Estado à criação de uma

legislação anti-discriminatória para o país (DOMINGUES, 2007). As questões da população negra eram discutidas em todas as dimensões: social, econômica, política e educacional.

Para alcançar seus objetivos o TEN colocou “no centro dos debates, questões muito práticas, tais como os direitos dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura e à elaboração de leis anti-racista” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 83). Assim como “buscou desmascarar a hipocrisia racial brasileira, especialmente na área cultural, que praticamente não contratava nem formava artistas negros como protagonistas, ao contrário, os excluía”, ressalta Santos (2007, p. 87).

Juntamente com suas outras atividades teatrais e de reivindicação o TEN desenvolvia projetos educativos. Conforme o estudo de Nascimento (2008, p. 122), “as primeiras atividades foram cursos de alfabetização, em que se inscreviam favelados, operários, empregadas domésticas e outras pessoas de origem humildes”. Contudo, nesses cursos não se ensinava apenas ler e escrever, codificar e reproduzir a escrita ou identificar palavras, mas também se estimulava à reflexão crítica e questionadora a dominação social e étnico-racial a que a população negra estava submetida, assim como para incentivar os negros a se tornarem sujeitos do seu destino.

Era uma educação comprometida que “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. 89). Ainda de acordo com Santos (2007, p. 90), o TEN “organizou ou patrocinou vários congressos e conferências nacionais, entre outros eventos, que possibilitaram aos negros refletir sobre a questão racial e a sua marginalização na sociedade brasileira, ante o racismo e a discriminação racial a que foram submetidos”.

A partir da experiência do TEN surgiram, em várias partes do país, entidades negras de caráter teatral, utilizando-se do teatro como um dos meios de ação para intervir na estrutura racista da sociedade brasileira (SILVA, 2002). O TEN, também, teve forte influência nos eventos que se sucederam nas décadas de 1970 e 1980, quando ressurgem no cenário nacional diferentes organizações negras, muitas das quais se unem para formar o Movimento Negro Unificado – MNU (GONÇALVES; SILVA, 2006), e de forma mais aguerrida passam a reivindicar do Estado e da sociedade brasileira os espaços historicamente negados aos grupos menos favorecidos e estigmatizados, a exemplo de negros e de indígenas.

Conforme Kabengele Munanga, no prefácio do livro de Jacques d’Adesky (2009, p. 15), “Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil”, a consciência antirracista das organizações negras brasileiras até a década de 1970, quando estas ressurgem

no cenário político e social do país, denunciando e propondo uma ação antirracista diferencialista, era um antirracismo universalista que “pleiteava a integração igualitária dos negros na cultura hegemônica dominada pelos brancos sem considerar suas diferenças étnico-raciais, culturais, históricas, passado e presente, baseando-se somente na humanidade abstrata do individualismo universal”. Por outras palavras, tendo a cultura dos dominantes como modelo a ser seguido.

Corroborando com o pensamento de Munanga, d`Adesky (2009, p. 152) afirma que “a Frente Negra, lançada em 1931 pela diminuta classe média negra de São Paulo, defendia a integração do negro à sociedade brasileira por via da formação escolar e da rejeição dos valores negro-africanos”. Assinala ainda que “a luta organizada contra o racismo que nasce em 1945, a partir da primeira Convenção Nacional do Negro Brasileiro, também não escapa dessa europeização”.

Contudo, existem estudos, como os de Silva (2007a), Gonçalves e Silva (2006), Santos (2007), entre outros, que assinalam que no intervalo da década de 1940 e 1970 houve uma movimentação dos militantes negros em promover eventos que discutissem sobre a necessidade de se criar políticas diferenciadas para população negra. O TEN foi uma das organizações negras que mais se empenhou em promover esse debate. Debate que serviu de base para as reivindicações das organizações negras que emergem a partir da década de 1970, e para as ações que foram promovidas a partir dessa nova forma de atuação dessas organizações, desse novo lugar que estas começam a ocupar na sociedade e junto ao Estado brasileiro.

Para Silva (2007a, p. 123), “os movimentos sociais negros oriundos do período pós quarenta e cinco foram os grandes responsáveis por trazer a público, grande parte das reivindicações por políticas diferenciadas para afro-brasileiros”. Estes movimentos colocaram na pauta de suas reivindicações a necessidade de políticas diferenciadas para que os negros tenham acesso e possam permanecer na escola com êxito. Como podemos perceber, depois da abolição da escravatura, por todo o país, diferentes organizações negras passam a por em práticas diversas iniciativas de escolarização dos negros, um meio de incluí-los socialmente e torná-los cidadãos, mas é a partir de 1945 que as organizações negras brasileiras trazem para a discussão a necessidades de políticas diferenciadas para a população negra.

É nessa perspectiva de uma educação diferenciada que, desde 1945, diversos encontros vêm sendo organizados pelas organizações negras nacionais, regionais e estaduais para se discutir e pensar a educação dos negros numa perspectiva multicultural e antirracista. Dentre esses encontros destaca-se o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, em 1988, onde se

desenvolveu um amplo trabalho no sentido da construção de uma educação diferenciada para a população negra, e culminou com a publicação histórica do volume “O Negro e a Educação”. Volume que conjuntamente com as ações paralelas desenvolvidas pelas organizações negras junto às escolas, aos alunos e professores, “contribuiu para que fosse instituído o tema ‘Pluralidade Cultural e Educação’, ainda que no momento como tema transversal, no Ensino Fundamental, em todos os seus ciclos” (SILVA, 2011, p. 134).

Assim, a partir de 1945, além de continuar promovendo cursos de alfabetização para a população negra, as organizações negras brasileiras passam a colocar na pauta de suas reivindicações a necessidades de políticas diferenciadas para os negros no acesso aos espaços socialmente mais valorizados, em particular, ao acesso e permanência destes na escola. No entanto, como veremos a seguir, na década de 1960 o país sofre um golpe de estado e passa a ser governado por um regime militar, o qual, assim como no período denominado de Estado Novo, reprimiu todo e qualquer tipo de organização ou manifestação social ou política.

1.1.1 Os avanços e conquistas pós-ditadura militar

Com o regime militar (1964) o Movimento Negro, como os demais movimentos sociais, é desarticulado. Desmobilizado fica um longo período agindo de forma camuflada. Seu ressurgimento, no cenário político e social brasileiro, se dá no contexto das lutas contra a ditadura militar, quando diferentes organizações negras brasileiras juntam-se, no dia 7 de julho de 1978, durante um ato de protesto e resistência à discriminação étnico-racial e a violência policial, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, com a participação de mais 2.000 mil pessoas, em sua maioria negra, e lançam o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial – MUCDR, posteriormente simplificado para Movimento Negro Unificado – MNU.

Segundo Pereira (2008, p. 61), a manifestação nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo não fez apenas história e desencadeou a criação do MNU, mas deu “uma guinada de extrema importância no desenvolvimento do Movimento Negro, na forma como ele passou a ser visto pelos meios de comunicação e pelas demais forças políticas na sociedade brasileira”. Complementado o pensamento de Pereira, Santos (2007, p. 123) afirma que “o surgimento do MNU também foi o coroamento patente dessa luta politicamente latente de várias entidades negras fundadas no início da década de 1970”.

Com a criação do MNU as questões dos negros passam a ganhar espaço e visibilidade no debate político e social do país, e é, também, quando a sociedade brasileira começa a se mostrar mais sensível à realidade da população negra e suas reivindicações. Segundo Cardoso (2002), a partir da criação do MNU tem-se um novo redimensionamento na militância política e ideológicas das organizações negras brasileiras. Este inicia suas atividades denunciando o racismo, assim como direcionando parte das suas ações no resgate da história e das tradições africanas e afro-brasileiras, estimulando a reconstrução da identidade étnico-racial. A esse respeito, Hasenbalg (2005) observa que foram dois os temas centrais na mobilização deste movimento: à denúncia do racismo e da discriminação étnico-racial no país, e a valorização de uma identidade étnico-racial positiva.

Para Santos (2007, p. 129), “na fase pós 1978, o discurso hegemônico entre as entidades dos Movimentos Negros era o simbolizado pelo MNU, que, com seu viés esquerdizante ou, se se quiser, de raça e classe, criticava duramente a sociedade capitalista brasileira”. Pode-se dizer que o MNU “foi o grande responsável pela mudança de paradigma no âmbito das relações raciais no Brasil, mais concretamente na disseminação popular de que o racismo continua a ser uma realidade e na deslegitimação da ideologia que o sustenta: o *mito da democracia racial*” (SANTOS, 2009, p. 255, grifo do autor). Mito que por muito tempo fez-se acreditar que não existia racismo no Brasil, e que as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais que compõem o país ocorreram de forma pacífica e harmoniosa. Pensamento esse que ainda se faz presente no imaginário popular brasileiro.

Mesmo diferentes organizações negras brasileiras, estudos e pesquisas acadêmicas e de órgãos governamentais e não governamentais terem comprovado a existência do racismo, muita gente, independente de pertencimento étnico-racial, ainda acredita que não existe racismo no país e sim preconceito de ordem social. Para Silvério (2004, p. 15), “uma das principais consequências da ação do movimento negro tem sido uma profunda erosão na crença de que nós brasileiros vivemos em uma democracia racial e, por conseguinte, uma maior aceitação de que vivemos em um país multiétnico, multirracial”.

Contudo, nas últimas quatro décadas, de forma gradativa, o movimento negro contemporâneo⁶, utilizando-se da sensibilização, das denúncias, de estudos e pesquisas, tem fomentado um intenso debate, em todos os segmentos da sociedade, em particular, no educacional, acerca da realidade histórica da população negra no país. E tem o ano de 1988, centenário da abolição da escravatura no Brasil, como marco nos avanços das discussões

⁶ Entende-se por movimento negro contemporâneo o conjunto e a pluralidade de organizações negras surgidas no país desde a década de 1970 (TRAPP; SILVA, 2010).

acerca da real situação em que os negros se encontram na sociedade brasileira, ano no qual, segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006), a denúncia da existência do racismo ganha destaque em todo o país, com ampla cobertura da mídia escrita, falada e televisiva. Para os autores, citados, “uma das grandes conquistas do movimento negro foi conscientizar uma grande parte da sociedade brasileira em relação à questão racial e convencer o governo a abandonar sua passividade conivente diante das desigualdades raciais” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 294).

Insistentemente as organizações negras brasileiras têm reclamado do Estado e da sociedade brasileira que se posicionem criticamente perante esse mal que tanto prejudica a população negra – o racismo –, e que se faz presente nos diferentes espaços sociais, em particular, no ambiente escolar. E, assim, vêm conseguindo que algumas das suas reivindicações sejam atendidas pelo Estado. A maior parte no campo da educação, em particular, na construção e promoção da educação na perspectiva multicultural e antirracista. A esse respeito, Gomes (2007, p. 107) afirma que:

Ao destacar e lutar pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira e cobrar mudanças na prática e no currículo escolares o Movimento Negro traz para o debate público diferentes interpretações sobre a diversidade e politiza a existência múltipla, variada e dinâmica da população brasileira.

É graças a esse debate, público e democrático, que os grupos menos favorecidos, em particular, a população negra, têm conseguido do Estado, nos últimos anos, a elaboração de políticas públicas que visam minimizar as desigualdades entre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais que compõem o povo brasileiro.

As cotas nas universidades para negros e indígenas, a inclusão do tema pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação do ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas do país, e sua respectiva diretrizes curriculares que orientam na promoção da educação das relações étnico-raciais, e, mais recentemente, a lei 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, são algumas das conquistas⁷ das organizações negras brasileiras na esfera pública.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o protesto negro ressurgiu durante o regime militar de forma triunfal: denuncia o racismo; “desmascara” o mito da democracia racial; cobra do

⁷ Ressaltamos que não nos detemos em aprofundarmos as conquistas do movimento negro brasileiro neste capítulo porque serão retomadas no capítulo IV, análise dos dados.

Estado que se posicione diante da situação marginal em que a população negra se encontra no país; desenvolve ações e atividades que contribuem para despertar nos negros a conscientização acerca das suas raízes étnico-raciais e culturais, das verdadeiras causas do seu malogro e da importância da educação; politicamente e ideologicamente bem estruturado e organizado; movimentando-se em torno de questões chave: racismo, cultura e educação; fortalecido pelo coletivismo e embasado nas propostas multiculturalistas.

Esse primeiro capítulo e o próximo fogem um pouco do espaço/tempo definido para a investigação, no entanto, achamos necessário a inclusão destes, por acreditarmos que não faz sentido falar de educação, no Brasil, seja qual for o período, sem trazer para a discussão o contexto educacional, antes e depois do período a ser investigado. Assim, a seguir refletiremos sobre o contexto atual do sistema de ensino no Brasil.

II CAPÍTULO

Com base nos indicadores sociais e educacionais, IDEB 2011, Censo 2010, PNAD 2009 e na literatura que discute a temática, apresentamos, neste capítulo, de forma breve, uma discussão acerca da conjuntura atual em que se encontram os grupos menos favorecidos, em particular, a população negra, frente às desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro. Discussão necessária para percebermos alguns dos mecanismos que determinam o lugar dos grupos subalternizados no Brasil e no acesso aos saberes sistematizados, assim como para compreendermos a relevância dos movimentos sociais, no caso aqui estudado, das organizações negras baianas na reivindicação da educação das relações étnico-raciais nas escolas, e por um ensino público, democrático e de qualidade, que atenda os anseios dos diferentes sujeitos que frequentam os distintos espaços educativos.

2 A situação da população negra no sistema de ensino

Iniciamos este capítulo fazendo uma breve análise do pensar e fazer educacional no decorrer da história da educação brasileira, a nosso ver, necessário para entendermos a atual situação em que se encontrar a população negra no sistema de ensino no Brasil.

Se pensarmos os três momentos em que a historiografia oficial periodiza a história do Brasil: Colônia, Império e República, veremos que nos dois primeiros os africanos e seus descendentes, escravizados ou não, foram excluídos da instituição escolar, isto é, da educação formal. Não havia interesse na escolarização da força de trabalho, que durante mais de três séculos, quase que na sua totalidade, era constituída pela mão-de-obra escrava. Veremos também que durante o período escravista os escravizados não tinham nenhum direito, até o direito a vida estava nas mãos dos seus opressores – os colonizadores. Eram propriedades privadas, e como qualquer outro semovente, como o porco ou o cavalo, podiam ser vendidos, trocados, castigados, mutilados ou mesmo mortos que ninguém ou nenhuma instituição interviria a seu favor (MOURA, 1984).

Segundo Silva e Araújo (2005, p. 68), “tão difícil quanto viver numa sociedade escravocrata era adquirir algum tipo de instrução, mesmo que esta se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura”. Existia o medo de que a escolarização dos escravizados poderia ser uma arma contrária aos interesses da sociedade brasileira. Temia-se

que os africanos e seus descendentes (escravizados ou libertos) pudessem utilizar-se da escrita e da leitura para organizarem-se contra os “seus senhores”.

No imaginário dos colonizadores “uma vez educados no regime da escravidão, os negros não só se tornavam criaturas extremamente perigosas como corrompiam gradativamente toda a sociedade” (FONSECA, 2001, p. 24). Esse medo era real, pois, se observarmos algumas revoltas que chamaram a atenção do país, a exemplo, a Revolta dos Malês, veremos que os seus líderes sabiam ler e escrever. A esse respeito, a Professora Ana Célia da Silva⁸ observa que “o medo dos brancos às revoltas negras pode ser correlato ao medo produzido pelas ações afirmativas de hoje, especialmente as cotas raciais”. Por outras palavras, quando os interesses dos grupos dominantes entram em jogo, todo um esquema político é montado para que tudo permaneça como está. Ou seja, qualquer política pública que venha atender aos anseios dos grupos menos favorecidos e sobre o julgo da elite, tem grande probabilidade de não se efetivar devido à oposição dos grupos hegemônicos, e, até mesmo, por parte de alguns daqueles que seriam os beneficiados.

Se durante os períodos: colonial e imperial, a educação era um direito de poucos, e atendia apenas as demandas e interesses da elite, com a proclamação da república, em 1889, a educação passa a ser prioridade para o Estado e as reformas educacionais tornam-se constantes. É a partir desse momento que o sistema de ensino começa a delinear-se sobre uma base educacional mais concreta e alguns avanços podem ser vislumbrados.

Todavia, mesmo o sistema de ensino apresentando avanços significativos, os direitos políticos não foram expandidos de imediato, e o acesso de todos à educação formal não foi garantido por muitas décadas, agravando ainda mais a situação dos negros que após a Abolição foram lançados à própria sorte (GONÇALVES, 2010). Na mesma direção, Menezes (2006, p. 100) assinala que “inexistiu, durante a escravidão ou depois dela, uma política de massas voltada explicitamente para garantir aos ex-escravos o acesso à escola”.

Ou seja, depois da abolição da escravatura, por mais de meio século, na maioria das escolas públicas brasileiras, consideradas de excelência, “cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentados por pessoas oriundas das classes média e alta”, era restrito o número de pessoas da camada popular que tinham acesso e/ou permaneciam na escola, pelos mais diferentes motivos, mas principalmente pela sua inserção precoce no mercado de trabalho (VEIGA, 2008, p. 502). A presença de negros nas escolas públicas “era bastante limitada, não somente por pertencerem à camada mais pobre da população, mas também em virtude da conhecida questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos

⁸ Ponderação feita durante exame de qualificação, em 11/07/2012.

e negros”, afirma Veiga (2008, p. 502). Por outras palavras, devido à discriminação étnico-racial.

A expansão do ensino público se dá a partir da segunda metade do século XX, influenciada pelo processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira. Processo que provocou mudanças significativas nas estruturas sociais do país. Dentre essas, a prioridade do Estado por educação, que até esse momento era um privilégio de poucos.

Portanto, até meados do século XX, a educação era um privilégio dos grupos mais favorecidos. O ensino público era tido como de boa qualidade, pois, tratava-se de uma escola que pagava bons salários aos professores, possuía infraestrutura e equipamentos adequados, mas reservado para uma pequena parcela da população – a elite, enquanto a grande maioria da população pobre, notadamente a população negra, que mais necessitava de instrução era excluída do sistema público de ensino.

Até 1967, quando foi introduzida a escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos, poucos foram os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos que conseguiram acesso a educação formal. Com a obrigatoriedade do ensino básico, embora a oferta de vagas ainda fosse bastante reduzida, a escola pública brasileira se converte em uma instituição garantidora da igualdade de acesso de todos à educação e inicia-se o processo de democratização do ensino no Brasil (ARAÚJO, 2012).

No entanto, o processo de democratização da educação pública no Brasil não significou o fim das desigualdades no ensino. O Estado buscou garantir o acesso de todos, mas não criou condições para que esses novos sujeitos que adentraram na escola, em sua maioria, negros, permanecessem e saíssem dela com êxito, isto é, não criou as condições necessárias para a igualdade de oportunidades. A esse respeito, Oliveira e Araújo (2005, p. 10) nos chama a atenção para o fato de que “os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar”. Ou seja, “os avanços na oferta de escolaridade dos brasileiros não alteraram o quadro das desigualdades na educação” (HADDAD, 2007, p. 31).

Com a democratização passou-se também a buscar a universalização do ensino, busca essa que influenciou decisivamente para o processo de sucateamento e privatização do sistema escolar público, isto é, para a fuga dos grupos mais afortunados para o sistema de ensino privado.

De acordo com Arroyo (2011, p. 30), “a expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites

se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares”. Complementando o pensamento de Arroyo, Gomes (2011, p. 134) afirma que:

Quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Ou seja, a busca por uma educação pública, democrática e de qualidade, no Brasil, é uma reivindicação antiga dos grupos menos favorecidos, a exemplo dos negros, que, como já assinalado, desde suas primeiras organizações, pós-abolição da escravatura, colocou a educação como prioridade de suas ações. No entanto, como assinala Arroyo (2009, p. 153), “reconheçamos que não conseguimos ainda colocar a educação no campo dos direitos sociais humanos plenos, ela fica à mercê de tantos condicionantes sociais, raciais, territoriais e até escolares, que não acaba de se afirmar como obrigatória”. Afirma ainda que:

Cada criança ou adolescente, jovem ou adulto popular que vai atrás do seu direito a um percurso de formação digno, ininterrupto, terá de aprender que tem apenas 20% de chance de garantir esse direito. Estará entre os 80% dos reprovados, repetentes, multirrepetentes, defasados, evadidos (ARROYO, 2009, p. 153).

A educação formal brasileira ainda não contempla os anseios dos grupos menos favorecidos. As escolas não apresentam o mínimo de infraestrutura, os quadros de docentes e funcionários não estão preparados para o exercício de suas funções, “por falta de uma política voltada para o setor educacional, principalmente para o ensino básico” (FRANÇA, 2008, p. 86). A falta de políticas educacionais que atinja a raiz do problema, os avanços e retrocessos políticos, econômicos e sociais também influenciam para a situação precária em que se encontra a educação pública no Brasil.

Mesmo depois da democratização e processo de universalização do ensino público os grupos menos favorecidos, notadamente a população negra, continuam sendo excluídos do sistema de ensino formal, em razão de uma série de fatores, entres esses, o currículo que não respeita a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, e que se faz presente nos diferentes espaços educacionais. Como observa Bourdieu (1998), a escola sempre foi excludente, hoje, exclui de maneira contínua, em todos os níveis de ensino, mantendo em seu interior aqueles que ela rejeita, contentando-se em relegá-los para os ramos mais desvalorizados, o que a torna um espaço de marginalização dos grupos menos favorecidos.

Para Gonçalves e Silva (2000) existem questões no passado que explicam nitidamente os graves problemas educacionais que afligem a maioria dos negros brasileiros na atualidade, ou seja, a atual situação educacional em que se encontra a população negra no Brasil tem origem desde os tempos mais longínquos da nossa história e está estruturada sobre dois eixos: exclusão e abandono. Como nos chama a atenção Silva (2001b, p. 66), "é preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras". Não só das crianças, mas também dos adolescentes, dos jovens e dos adultos negros, e outros grupos e sujeitos em situações semelhantes.

É notório que as desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro atingem, especialmente, os negros. Percebe-se que se garantiu o acesso, mas que a qualidade da educação oferecida pouco contribui para tirá-los do lugar de subalternos a que foram relegados, tão pouco para a melhoria na sua qualidade de vida. A impressão que se fica é que, a cada dia que passa, a qualidade do ensino público brasileiro está cada vez mais precária, principalmente após o processo de democratização e universalização. E, como sempre, são as pessoas mais pobres, em sua maioria negra, as mais prejudicadas.

Como veremos a seguir, os indicadores sociais, em particular, os educacionais mostram o quanto é desigual o acesso dos negros a bens e serviços, principalmente, o acesso aos conhecimentos científicos e aos saberes sistematizados, em comparação como os brancos.

2.1 As desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro

Se comparado com outros países de níveis semelhantes de desenvolvimento e renda per capita, o desempenho educacional do Brasil é insatisfatório; só consegue superar os países pobres da América Latina. Os indicadores mostram que o país não oferece as mesmas oportunidades educacionais para todos os estratos sociais da população, e que a diferença educacional entre os ricos e os pobres é bastante expressiva (SILVA; HASENBALG, 2000).

Para Queiroz (1999, p. 200), "num país como o Brasil, apontado por exibir alarmantes estatísticas de repetência escolar, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, é impossível falar em democratização das oportunidades educacionais sem tocar na questão das desigualdades raciais vigentes".

Os indicadores educacionais mostram que o Brasil ainda não assegura a todos os grupos étnico-raciais igualdade de oportunidade, e que "o fracasso do sistema educacional se faz sentir sobretudo no desempenho de pretos e pardos" (BARCELOS, 1993, p. 23). Ainda de

acordo com o autor citado, os baixos índices educacionais são umas das características mais marcantes do desempenho escolar brasileiro e a repetência um problema central que atinge, especialmente, os mais pobres.

Complementado o pensamento de Bachelo, Hasenbalg (1997, p. 64-65) salienta que “o sistema educacional no Brasil funciona como um grande filtro ou peneira em matéria de distribuição de oportunidades sociais”. Afirma ainda que “a desigualdade racial no Brasil é gerada tanto na fase preparatória de educação formal como na posterior ao ingresso no mercado de trabalho”. Ou seja, em todas as fases da vida os negros brasileiros vão encontrar obstáculos para se desenvolver plenamente como sujeitos e como cidadãos, mesmo aqueles que têm uma condição de vida mais elevada.

Para Haddad (2007, p. 32), “a falta de qualidade do ensino básico é uma das principais causas dos problemas educacionais no Brasil e do baixo nível de escolaridade da população”. Observa ainda que “o ensino sem qualidade induz ao aumento na taxa de reprovação dos alunos, bem como um incremento na taxa de evasão escolar”. A repetência e a evasão escolar são um problema que há tempo vem sendo pesquisado e debatido pelas escolas, pelas universidades, pelas organizações sociais e pelos órgãos governamentais competentes, no entanto, ainda não se encontrou um meio eficaz de resolver esse problema.

Os indicadores educacionais mostram que apesar do ensino fundamental está praticamente universalizado, atingindo aproximadamente 97% da população entre 7 e 14 anos de idade, apenas 52% dos alunos conseguem concluí-lo. E mais, dos estudantes da 4ª série (hoje 5º ano) apenas 4,8% estão plenamente alfabetizados, 37,7% medianamente sabem ler e 55,5% não podem ser considerados como totalmente alfabetizados. O ensino médio, também, em via de universalização, com aproximadamente 85% dos estudantes entre 15 e 17 anos matriculados, mas apenas 66,6% conclui-o. Apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos tem acesso ao ensino superior, sendo que 75% das matrículas estão nas instituições privadas (CASTRO, 2009; FRANÇA, 2008).

De acordo com os estudos de Haddad (2007, p. 24), “no Brasil, são quase 68 milhões de pessoas acima de 14 anos que não têm o que é considerado por lei um direito: o ensino fundamental de 8 anos⁹. Destes, apenas 7,6 milhões estão hoje estudando”. A esse respeito, Klein (2006) observa que o acesso à escola no Brasil está universalizado, mas a conclusão do ensino fundamental e médio está longe de ser universalizado.

Portanto, pode afirmar-se que o que se conseguiu foi a igualdade de oportunidade de acesso da população pobre ao ensino fundamental de nove anos, e uma expansão, que também

⁹ Obs.: O ensino fundamental no Brasil aumentou de oito para nove anos.

caminha para a universalização do ensino médio, e que, todavia, no ensino superior essa expansão foi irrisória.

Nota-se que as oportunidades de acesso dos grupos menos favorecidos e historicamente estigmatizados, notadamente a população negra, ao sistema de ensino, em todos os níveis de ensino, principalmente, no nível superior, não são as mesmas que as dos grupos mais favorecidos. Existe uma diferença bastante expressiva entre ricos e pobres, brancos e negros no acesso aos diferentes níveis de ensino no Brasil. Como afirmam Soares e Alves (2003, p. 149), as desigualdades no acesso aos diferentes níveis de ensino ainda persistem nos dias atuais, ainda que se manifestem de forma menos maciça e mais sutil, moduladas por “filtros socioeconômicos, raciais, localização (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública, particular)”.

Para Arroyo (2009, p. 153-154), “o mais grave em nosso lento avanço na garantia do direito à educação básica é que as vítimas desses direitos negados em percursos truncados não terão a quem apelar. Diante da segregação social escolar, não tem apelação”. O autor pondera que “falta em nossa cultura política criarmos hábitos de apelar ao judiciário em defesa do direito à educação, ao acesso e à permanência, ao direito a um percurso de formação digno, sem interrupção, retenção ou defasagens”.

Estudos e pesquisas, como os de Barcelos (1993), Bock (2009), Castro (2009), França (2008), Hasenbalg (2005, 1997), Queiroz (1999, 2002), Reiter e Dias (2005), Silva e Hasenbalg (2000, 1998), entre outros, mostram que as desigualdades que permeiam o sistema escolar brasileiro são de ordens diversas – renda, cor/raça, sexo, região, campo/cidade, etc. –, influenciando decisivamente para que as oportunidades educacionais no Brasil não sejam iguais para todos. A esse respeito, Silva (2007b, p. 165) afirma que “a complexa inter-relação entre raça, cor, posição social e nível educacional no Brasil está baseada em relações hierarquizadas e posicionamentos sociais sempre ambivalentes, dependentes de situações cotidianas e de contextos específicos”.

A ausência de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais afetam principalmente os grupos historicamente excluídos do sistema de ensino, a exemplo de negros, de índios, de mulheres, de camponeses, entre outros, “gerando situações de iniquidade no que diz respeito ao acesso e à permanência no sistema educacional”, como ressalva Haddad (2007, p. 07).

Tais desigualdades, visíveis e identificadas, que perpassam pelo sistema educacional brasileiro, parecem não servir de parâmetro para mudar a precária situação da educação pública no Brasil (ARAÚJO, 2012). As análises do IPEA, sobre a PNAD, 2009, concluíram

que a desigualdade ainda é um dos grandes desafios quando se trata de melhorar a educação no país. Conforme essas análises, os dados coletados mostram que os grupos sociais mais ricos gastam 30% a mais com educação que os mais pobres, sendo que no nível da pós-graduação e de cursos de idiomas o gasto com educação chega a ser praticamente nulos para os mais pobres. A esse respeito, Tavares Junior (2011, p. 554) afirma que “a origem social desempenha um papel muito importante para determinação dos destinos sociais de todos os estratos sociais, em especial aos superiores, e para todos os níveis de ensino”.

Neste sentido, Arroyo (2009, p. 139) salienta que: “a frase pobre, negro, caboclo, do campo, da favela, ‘fique no teu lugar’ faz parte de nossa cultura política”. O autor pondera que “há lugares assinados para cada coletivo. Sair do lugar social, racial, de gênero não tem sido fácil em nossos padrões de produção, de poder e de trabalho, de cultura e de conhecimentos”. Assinala ainda que “somente provando, mostrando ter capacidades requeridas, os valores e conhecimentos, as condutas que ostentem dignos poderão até passar de lugar, de margem”.

Os estudos de Castro (2009), França (2008) e as análises do IBGE (2011) nos permitem afirmar que a diferença de renda tem grande impacto no nível de escolaridade da população brasileira. Quanto mais rico for o indivíduo maior será o seu grau de instrução, ou seja, a situação econômica do sujeito influencia decisivamente para que este tenha ensino de qualidade e nível de escolaridade mais elevado.

A questão geográfica é outro fator que gera desigualdade no sistema educacional brasileiro. Segundo as análises de Castro (2009), as oportunidades educacionais da população urbana são maiores do que a da população da zona rural, a qual em comparação a da cidade tem quatro anos de estudos a menos e um quarto da população é analfabeta, enquanto na zona urbana a taxa de analfabetismo é de 4,4%. Até 2010, a taxa de analfabetismo, no Brasil, chegava a 9,6%, sendo que 90% dos não alfabetizados tinham mais de 25 anos de idade, e atingia principalmente a população da zona rural. Para o autor acima citado “o analfabetismo é ainda um dos grandes problemas sociais a serem enfrentados para a construção da cidadania plena”, no país (CASTRO, 2009, p. 679).

Conforme a análise do IBGE (2011), em relação ao analfabetismo no país, outro dado que chama a atenção é a proporção de crianças de 10 anos de idade que não sabem ler e escrever (6,5%), reflexo do atraso destas em ingressarem no ensino fundamental e/ou da má qualidade do ensino ofertado. Ainda de acordo com a análise do IBGE “a alfabetização é requisito indispensável para qualquer nível de desenvolvimento, sendo considerado um parâmetro mínimo para o desenvolvimento humano” (IBGE, 2011, p. 75).

A desigualdade no Brasil, não se reduz apenas a zona rural e zona urbana, mas também entre regiões. Na região sudeste, por exemplo, a população tem dois anos a mais nos anos de estudos em comparação com a população da região nordeste. A esse respeito, Bock (2009, p. 02) observa que: “regiões e/ou estratos sociais pobres têm maiores índices de analfabetismo, maior defasagem idade/série, média de número de anos de escolaridade menor e outros aspectos que demonstram que a pobreza e a baixa escolarização caminham juntas”.

Dentre tantos outros fatores que geram desigualdades no sistema educacional brasileiro a questão étnico-racial é um problema sério que tem que ser levado em consideração, se, realmente, desejamos mudar o quadro das desigualdades na educação. Por exemplo, enquanto a taxa de analfabetismo da população negra chega a 14,4%, entre a população branca essa taxa é de 5,9%, o que evidencia a disparidade entre negros e brancos no acesso à educação formal no Brasil.

Os estudos de Castro (2009) e França (2008) nos ajudam perceber a disparidade entre brancos e negros que cursam o ensino médio e o ensino superior, na faixa etária considerada adequada. Nesses dois níveis de ensino as diferenças percentuais também são expressivas, ou seja, enquanto 60% dos estudantes brancos, na faixa etária de 15 a 17 anos, cursam o ensino médio, no caso dos negros apenas 32%, sendo que no ensino superior a diferença percentual é ainda maior, enquanto 53,6% dos estudantes brancos, entre 20 e 24 anos, estão na universidade, entre os negros nessa mesma faixa etária a taxa é de 15,8%.

Dados do IBGE (2011) indicam que a presença de estudantes pretos e pardos no ensino superior subiu de 1,8%, em 1997, para 8,8%, em 2011, enquanto para os brancos essa porcentagem é de 25%. O que nos permite afirmar que a representatividade de pretos e pardos em comparação com os brancos nas instituições de ensino superior permanece baixa. E que mesmo depois de mais de uma década de formulações de políticas que visam amenizar as barreiras que impedem a ascensão social, econômica e educacional dos grupos estigmatizados, as desigualdades ainda é bastante expressiva entre os grupos sociais. É importante assinalar que esse aumento significativo no percentual de pretos e pardos no nível superior é, em parte, resultado do sistema de cotas raciais, do PROUNI e do FIES.

Neste sentido, como enfatiza Queiroz (1999, p. 217), “as desvantagens que pretos e pardos vão acumulando ao longo da sua trajetória pelo sistema de ensino parecem se expressar com mais nitidez no ensino superior”. A autora observa que neste nível de ensino os pretos e pardos são poucos representados e até mesmo ausentes em determinadas áreas e carreiras mais prestigiadas, o que significa dizer que estes “não estão se beneficiando daquelas carreiras mais tradicionais, mais valorizadas socialmente ou daquelas ocupações que

envolvem comando, que representam a possibilidade de ascensão social; essas seguem sendo espaços cativos dos brancos”. Afirmar ainda que é no ensino superior que “o sistema de ensino revela [...], com maior cruzeza, a sua face perversa de reprodutor das desigualdades sociais”.

As oportunidades educacionais também são menores para os pretos e pardos em comparação com os brancos de mesma origem social. Isso se dá, segundo Hasenbalg (2005, p. 230), “devido ao efeito de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais”. O autor afirma ainda que os brancos têm uma vantagem substancial em relação aos pretos e pardos de mesmo nível educacional no preenchimento de posições ocupacionais superiores, assim como um grande diferencial de renda, que se explica pela discriminação ocupacional. A esse respeito, Costa (2006, p. 218) afirma que “num país que discrimina negros, os brancos, mesmos que não sejam agentes diretos do racismo, são os beneficiários materiais das desigualdades produzidas pelas adscrições raciais”.

Portanto, como assinala Queiroz (2002, p. 15), “qualquer que seja o âmbito e a dimensão observado, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira”. A autora pondera que “a herança da escravidão tem sido invocada como argumento para justificar a situação presente de desvantagem da população negra. No entanto, este argumento revela-se frágil diante do longo tempo decorrido desde a extinção do trabalho escravo”. Assinala ainda que:

A fragilidade dessa explicação se evidencia quando se observa que as precárias condições econômicas dos negros, no pós-abolição, não diferiam muito daquela dos grupos de trabalhadores estrangeiros brancos que chegaram ao Brasil. Hoje, boa parte da elite econômica, política e intelectual do país é oriunda desses grupos de imigrante pobres, enquanto que a situação da maioria da população negra manteve-se quase que inalterada. Assim, não há como explicar as precárias condições de existência dos negros hoje, e não ser pelo efeito devastador do racismo (QUEIROZ, 2002, p. 15).

Para Hasenbalg (2005, p. 208), “as desigualdades raciais contemporâneas são apenas residualmente devidas à herança do escravismo e refletem principalmente a operação contínua de princípios racistas de seleção social”.

Nesta perspectiva, Seabra (2009, p. 88) afirma que “a escola da modernidade universalizou-se no acesso, prologou o tempo de permanência de todos, criou a ‘escola única’, mas só parcialmente se democratizou”. De acordo com a autora citada:

Adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais (SEABRA, 2009, p. 88).

Observa ainda que “a percepção genérica com que se fica é a de assistirmos a um deslocamento das desigualdades para os níveis superiores do sistema escolar, mantendo-se ou renovando-se as desigualdades entre os grupos em cada uma das etapas de orientação”. Observação essa evidenciada nos dados apresentados neste capítulo.

2.1.1 A situação educacional na região nordeste e na Bahia

Como já assinalado, o Brasil apresenta grandes desigualdades sociais, econômicas e culturais. No entanto, os indicadores sociais mostram que estas desigualdades são mais acentuadas nas regiões menos desenvolvidas economicamente. Enquanto no sudeste a porcentagem de pessoas que vivem na pobreza é de 11%, no nordeste esse percentual é de 40%, e a renda per capita é três vezes menor. A deficiência no acesso a direitos básicos como: saúde, educação, saneamento, etc., são algumas das dificuldades que o país, em particular as regiões mais pobres (norte e nordeste), encontra para vencer a barreira da linha da pobreza.

A disparidade na concentração de renda é gritante entre os que se encontram no topo da pirâmide social em relação aos que se encontram na base. Enquanto uma pequena parcela da população (10%) detém a maior parte da renda e da riqueza do país, a grande maioria encontra-se em situação de pobreza. Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano (2011), divulgado pelo Programa das Nações Unidas (PNUD), e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), mais de 5 milhões de brasileiros vivem em situação de pobreza, e cerca de 70% da população encontra-se em situação de vulnerabilidade, podendo passar por privações.

A desigualdade de renda entre os grupos de cor/raça, assim como entre regiões, estados e municípios é bastante acentuada entre os grupos mais afortunados e os menos favorecidos. A média mensal de rendimento dos brancos é de R\$ 1.538,00, amarelos R\$ 1.574,00, valores que chegam próximo do dobro do valor relativo aos grupos menos favorecido; os pretos percebendo R\$ 834,00, os pardos R\$ 845,00, e indígenas R\$ 735,00. Sendo Salvador a capital com a maior desigualdade de rendimento entre brancos e pretos, isto é, o rendimento dos brancos é 3,2 vezes maior que a dos pretos, e 2,3 em relação aos pardos (IBGE, 2011). Ainda de acordo com o IBGE:

A distribuição destes grupos entre os 10% mais pobres e entre o 1% mais rico mostra que enquanto entre os mais pobres, em 2007, os brancos apenas alcançam pouco mais de 25% do total, entre os que estão na classe mais favorecida, eles representam mais de 86%. Por sua vez, os pretos e pardos são quase 74% entre os mais pobres e só correspondem a pouco mais de 12% entre os mais ricos. Estes valores mostram que as desigualdades raciais na apropriação da renda do País têm se mantido ou até piorado um pouco, se comparadas com as dos anos anteriores (IBGE, 2008, p. 213).

Nesta direção, Nascimento (2003, p. 117) salienta que “na hierarquia da renda, o primeiro fator determinante é raça, depois gênero”.

Em 2009, a renda domiciliar do brasileiro, em geral, era de R\$ 632, 00, enquanto que na Bahia essa renda era de R\$ 414,00 (PNAD, 2009), e que permite afirmar-se que no Brasil, notadamente, no nordeste e, especificamente na Bahia, a distribuição de renda é bastante desigual entre os segmentos sociais. Portanto, como assinala Pereira (2008, p. 124), “nunca é demais mostrar que tanto o poder como a pobreza, no Brasil, têm cor e as exceções confirmam a regra”.

Conforme os dados do IBGE (2008, p. 209) sobre as condições de vida da população brasileira, transcorrido mais de 120 anos da abolição da escravatura “a desigualdade material e simbólica da população composta pelos grupos étnico-raciais subalternizados se manteve e a desvantagem em relação aos brancos no usufruto de recursos e benefícios continua a afetar severamente metade da população brasileira”. População esta que mais da metade é de negros. Essa observação do IBGE corrobora para o que afirmam Hasenbalg (1997, 2005) e Queiroz (1999, 2002) que as práticas racistas são as grandes responsáveis pela situação marginal em que pretos e pardos se encontram no Brasil.

Conforme os dados do Censo de 2010, a população brasileira é composta de: 47,7% de brancos, 7,6% de pretos, 43,1% de pardos, 1,1% de amarelos e 0,4% de indígenas, sendo as regiões norte e nordeste onde se concentram o maior número de pardos e pretos da população brasileira e o sul e sudeste, o maior número de brancos. No entanto, se tomarmos como parâmetro a compreensão de que pretos e pardos fazem parte do mesmo grupo étnico-racial, a população negra, somando essas duas categorias, corresponde a mais da metade da população do país (50,7%). No Censo de 2000 esta população era de 44,7%, somando pardos e pretos. De acordo com as análises do IBGE (2011) uma das hipóteses que explica esse aumento de 6% é a maior valorização da identidade negra.

Todavia, Hasenbalg (1997, p. 64) nos chama a atenção para o fato de que “as pessoas que se declaram pretas e pardas nas pesquisas do IBGE estão concentradas na base da distribuição de renda e sobre-representadas nas situações de pobreza e indigência”. O autor

pondera ainda que “a população não-branca está, então, claramente concentrada nos bolsões de pobreza: no nordeste, particularmente no nordeste rural, nas periferias das regiões metropolitanas e na rede de cidades pequenas e médias do interior”.

No que se refere à educação, como tem sido apontado no decorrer deste capítulo, as oportunidades entre pobres e ricos, brancos e negros, são extremamente desiguais. Quanto mais pobre ou escura for a cor da pele do sujeito menor será o seu nível de escolaridade. Neste sentido, Cury (2002, p. 258) afirma que “a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza”. Assim, pode afirmar-se que em todos os espaços sociais, notadamente no espaço educacional formal, existe um enorme fosso entre os grupos mais favorecidos e os menos favorecidos, ou seja, que a educação oferecida à elite não é a mesma que é oferecida a população de baixa renda.

Mesmo com a “democratização” e “universalização” do ensino fundamental e uma crescente expansão do ensino médio, os grupos menos favorecidos e historicamente discriminados continuam a mercê de um sistema educacional que não atende as suas demandas e os seus interesses, tão pouco oferece as condições básicas – recursos humanos especializados, materiais didáticos apropriados as suas necessidades, estrutura física adequada, etc. – necessárias para um bom desempenho social e intelectual do aluno. Como assinala Tavares Junior (2011, p. 553), “a expansão das matrículas não cumpriu a expectativa de que ela seria capaz de diminuir as desigualdades sociais”.

Para Bourdieu (1998), a mera expansão dos sistemas escolares não é suficiente para acabar com a exclusão que os grupos menos favorecidos e historicamente discriminados sofrem no ambiente educacional. Afirma ainda que “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Mesmo os dados oficiais¹⁰ apontando que nos últimos anos o Brasil, principalmente a região nordeste, melhorou significativamente a oferta de vagas na educação pública e uma queda expressiva na taxa de analfabetismo, os índices de desenvolvimento educacionais do país ainda são baixos para os padrões internacionais.

A população não alfabetizada com 15 anos ou mais de idade, embora tenha reduzido para 9,6%, em 2010, ainda é considerada alta. As regiões Sul (5,1%) e Sudeste (5,5%) são as que apresentam as menores taxas de analfabetismo, e a região nordeste a mais alta (19,1%), seguida da região norte (11,2%). O que confirma a disparidade existente entre as regiões economicamente mais desenvolvidas e as menos desenvolvidas.

¹⁰ IBGE 2010 e PNAD 2009.

Os dados do IBGE mostram que o número médio de anos de estudos das pessoas de 10 anos ou mais de idade também é expressivo entre as regiões economicamente mais desenvolvidas e as menos desenvolvidas. Conforme os dados da PNAD 2009, a média nos anos de estudos dos brasileiros é de 7,2, e que nas regiões sudeste (7,8), sul (7,6), centro-oeste (7,5) essa média é maior que a nacional, enquanto no norte (6,7) e no nordeste (6,0) esta média cai significativamente.

A Bahia, nos últimos anos, vem atingindo, e até mesmo superado, as metas propostas pelos órgãos nacionais e internacionais no acesso a educação, no entanto, ainda não conseguiu atingir os índices nacionais, e encontra-se entre os estados com os piores índices educacionais no país, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. A taxa de analfabetismo no estado baiano chega a 16,6%, quase o dobro da taxa nacional.

As disparidades existentes em todos os níveis e modalidades de ensino estão cada vez mais acentuadas entre os grupos étnico-raciais e sociais. Como podemos perceber no decorrer deste capítulo, pretos, pardos e indígenas estão em desvantagens perante aos brancos, e nas regiões norte e nordeste essas desvantagens são bem mais exacerbadas que nas outras regiões. Para Silva e Hasenbalg (1998, p. 14), “a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais em nosso país”. Ressaltam ainda que “a expansão do ensino no Brasil continua funcionando de forma discriminatória, tendo os pretos e pardos menos oportunidades de treinamento que os brancos, o que reforça a desigualdade da competição antes da entrada no mercado de trabalho” (SILVA; HASENBALG, 1998, p. 04).

Retomando a questão do analfabetismo, incluindo o fator cor/raça e região, os dados do Censo 2010, mostram que no Brasil, o número de pessoas brancas, com 15 anos ou mais de idade, não alfabetizadas é de 5,9%, enquanto o número de pessoas pretas é de 14,4%, pardas 13% e indígenas 23,3%. A tabela abaixo mostra o quanto são dispares os percentuais de analfabetismo entre regiões e grupos cor/raça.

Distribuição percentual de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, por região e grupo cor/raça.						
	Geral	Branca	Preta	Parda	Amarela	Índigenas
Norte	11,2	7,9	16,8	11,3	9,8	32,0
Nordeste	19,1	15,0	22,6	20,4	18,3	23,6
Sudeste	5,5	3,8	8,9	7,3	3,9	10,3
Sul	5,1	4,0	9,6	9,4	5,3	15,8
Centro-Oeste	7,2	5,2	11,9	8,1	5,0	21,6

Fonte: IBGE (Censo 2010).

Como podemos ver, na tabela acima, a taxa de analfabetismo entre regiões também é expressiva. O norte e o nordeste seguem apresentando as piores taxas de pessoas não alfabetizadas em comparação com as outras regiões do país, notadamente entre os grupos cor/raça preta, parda e indígena. Uma realidade bastante desigual em comparação com as regiões mais desenvolvidas economicamente.

Conforme a análise do IBGE (2008, p. 41) sobre as condições de vida da população brasileira, “a educação, como processo de acumulação de conhecimento, é o ganho social que mais enobrece a natureza humana, em contrapartida o analfabetismo é um fator de marginalização, que exclui e impede a mobilidade social da criança, do jovem, do homem e da mulher”. A população negra a mais prejudicada nesse processo excludente de acesso ao conhecimento sistematizado.

Outro dado preocupante e que deve ser levado em consideração na comparação entre regiões ricas e regiões pobres é o desempenho educacional dos estudantes. O IDEB 2011 mostra que as melhores escolas do país estão concentradas na região sul e sudeste, enquanto que as piores estão no norte e nordeste, sendo Alagoas e Bahia os estados em que se localizam os maiores números de municípios com as notas mais baixas na avaliação do desempenho educacional dos alunos, ou seja, os piores índices de desenvolvimento educacional do país.

Para Reiter e Dias (2005) os fatores estruturais que emperram o sucesso mais duradouro da reforma educacional empreendida no Brasil e na Bahia são

a permanência de práticas de cunho racista e elitista que permeiam toda a sociedade brasileira garantindo a manutenção de uma situação de privilégio face aos grupos populares e a divisão da educação em dois sistemas - um para a perpetuação da exclusão, e outro para a manutenção de privilégio (REITER; DIAS, 2005, p. 112).

De acordo com o IDEB 2011, numa escala de 0 a 10, a média das notas das escolas públicas brasileiras é 4,7 nos anos iniciais do ensino fundamental; 3,9 nos anos finais do ensino fundamental; e 3,4 no ensino médio. Na Bahia, esses índices ficaram bem abaixo da média nacional: 4,2 nos anos iniciais, 3,3 nos anos finais, e 3,2 no ensino médio, evidenciando que a cada etapa do ensino essa média é menor, reflexo, dentre outros fatores, da má qualidade do ensino oferecido, e das práticas racistas.

Reiter e Dias (2005) afirmam que as escolas públicas brasileiras, em particular as baianas, foram transformadas em escolas dos excluídos. Assinalam que enquanto as escolas privadas são vistas e idealizadas como a “escola padrão”, verdadeiros “espaços brancos”, as escolas públicas se mantêm como “espaço negro”, sinônimo de baixa qualidade, pouca ou

nenhuma aprendizagem significativa, desempenho e compromisso questionáveis dos profissionais nelas alocados. Ponderam ainda que:

Estas representações sociais da escola pública devem se tornar um dos pontos constantes das agendas públicas, seja dos órgãos representativos de classe, seja da sociedade civil organizada ou das esferas governamentais, uma vez que tem ferido de morte todo o trabalho positivo que tem sido feito em muitas das escolas das redes municipal e estadual de educação (REITER; DIAS, 2005, p. 111).

Diante dos dados apresentados, percebe-se que as práticas racistas, a má distribuição de renda e as oportunidades educacionais diferenciadas são as principais causas das desigualdades sociais no país. Também que as desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira são cada vez mais acentuadas e atingem, principalmente, os grupos historicamente discriminados (negros e indígenas) e as regiões mais pobres (norte e nordeste). Produto do processo histórico de formação do país e, sobretudo, das práticas racistas. Concordamos com Silva (2007b, p. 167) quando ela nos diz que: “se a educação não pode ser pensada como alheia aos conflitos sociais e às contradições da nação, ela merece ser pensada como agente importante de reflexão na busca de políticas mais atentas à diversidade e às formas de preconceito”.

Para a Professora Ana Célia da Silva¹¹, o racismo, em grande parte, sem desconsiderar o capitalismo, é a principal causa das desigualdades na sociedade brasileira, ocultando a dimensão étnico-racial na forma como se efetiva a distribuição de renda e de oportunidades sociais nas regiões norte e nordeste, onde habita uma maioria de negros e de indígenas.

Ante tal cenário surgem alguns questionamentos: Podemos falar em democratização da educação se os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados continuam excluídos dentro da escola a qual estão sendo incluídos? Que educação é essa que se pretende democrática, mas que não respeita a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, presente no espaço escolar? Que educação é essa que não respeita a singularidade dos indivíduos? Qual o papel da escola, homogeneizar ou diversificar saberes? Ou seja, a escola que se pensa democrática ainda continua discriminando e excluindo do seu espaço todos os sujeitos que não se enquadram dentro dos padrões socialmente construídos pela cultura hegemônica.

Cavalleiro (2001, p. 147) nos chama a atenção para o fato de que “ao se achar igualitária, livre de preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado

¹¹ Ponderação feita durante exame de qualificação, em 11/07/2012.

desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”. Neste sentido, Bourdieu (1998, p. 53) observa que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”.

Segundo Silva (2007b, p. 83), “pensar a educação no mundo globalizado é pensar sobre um ‘valor’, entendido aqui como colocado na ética da responsabilidade, tencionando pela efemeridade e pela velocidade dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos”. Ainda de acordo com a autora citada:

Significa estar disposto a pensar sobre a concentração de saberes que possam articular, de forma criativa, as demandas diaspóricas que embaralham as identidades, até então asseguradas pelo teto político do Estado-nação, as diversas temporalidades que circulam incessantemente no mundo da cultura e, sobretudo, pensar uma educação para a alteridade, para a descentração do sujeito cartesiano, uma educação para além da noção de identidade cultural, como até então era entendida e vivenciada com suas matrizes essencialistas e naturalizantes (SILVA, 2007b, p. 83).

Na atualidade as discussões em torno da educação das relações étnico-raciais fazem-se cada vez mais necessárias pela urgência de mudanças que oportunizem uma educação para todos. Pois, como podemos perceber, neste capítulo, o que fez o Estado foi buscar a universalização do ensino, sem se preocupar com a qualidade e a igualdade de oportunidades. Nessa direção, Scotti (2007, p. 5) nos diz que: “a idéia de que a igualdade de acesso propicia igualdade de chances só poderia ocorrer se vários atributos e condições sociais dos indivíduos fossem constantes. Como não os são, a idéia de igualdade de acesso não pode ser confundida com igualdade de chances”.

Diante dos dados apresentados podemos afirmar que universalizar não é o mesmo que democratizar. Existe uma diferença abissal entre ambos. Democratizar significa ir além da garantia de acesso. Uma escola que se pense democrática oferece a todos os seus alunos/as, independente de pertencimento étnico-racial e/ou cultural, de religião, de orientação sexual, entre outras formas de diferenciação social, igualdade de oportunidade. O que a escola não tem feito (ARAÚJO, 2012). Concordamos com Haddad (2007, p. 42) quando afirma que “estamos distantes de um ensino sem discriminação, que promova igualdade de acesso a todos e todas, independentemente de raça, sexo, origem ou idade”.

Contudo, mesmo diante de tantas disparidades no campo educacional, ainda é consenso que a educação constitui caminhos para solucionar ou amenizar mazelas existentes na sociedade. É consenso também que o investimento em educação é a melhor solução para

diminuir as desigualdades sociais nos países onde a distribuição de renda é extremamente desigual (ARAÚJO, 2012). Cabe, portanto, saber se a escola, que se diz libertadora, irá de fato por em prática uma abordagem pedagógica que atenda as demandas, interesses e necessidades dos grupos menos favorecidos, uma vez que, como afirma Saviani (2008), a escola é um aparelho ideológico do Estado a serviço de uma classe. E nunca foi do interesse das elites que os grupos subalternizados tenham acesso ao conhecimento científico e aos saberes sistematizados.

As pesquisas desenvolvidas por órgãos governamentais e não-governamentais, universidades, entre outros, são bastante claras e objetivas nos resultados sobre as desigualdades educacionais que separam os grupos afortunados dos grupos menos favorecidos. Como foi visto no decorrer deste capítulo, as desigualdades visíveis, identificadas e quantificadas que perpassam pelo sistema escolar brasileiro parecem servir apenas para mostrar o que todos sabem: que no Brasil as oportunidades educacionais não são iguais para todos, e pouco contribuem para que os sujeitos dos grupos menos favorecidos se desenvolvam de forma plena, assim como para melhorarem suas condições de vida.

Dando continuidade a discussão, no próximo capítulo, adentramos na dinâmica das organizações negras brasileiras no campo da educação, principalmente, na promoção da educação das relações étnico-raciais.

III CAPÍTULO

Antes de iniciar a discussão eixo deste capítulo, a dinâmica das organizações negras brasileiras, em particular, das organizações negras baianas na promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, discussão imprescindível na fundamentação dos dados que serão apresentados no capítulo seguinte, faz-se necessário abordar a temática do multiculturalismo, uma vez que, a discussão sobre educação multicultural está diretamente relacionada a essa temática.

3 Movimento Negro e Educação para a diversidade

Não há como falar em educação multicultural sem refletir sobre tudo que vem sendo apresentado, tão pouco dissociado das questões que envolvem o multiculturalismo. Como observa Hall (2006) multicultural e multiculturalismo são termos interdependentes, sendo praticamente impossível separá-los. Assim, discutir sobre educação na perspectiva multicultural e antirracista requerer trazer para a discussão a temática do multiculturalismo, um tema complexo que abrange múltiplos olhares, convicções políticas e ideológicas diversas.

Segundo Hall (2006, p. 50), o multiculturalismo é uma temática que não se contém em um único conceito, tão pouco fechado a uma única doutrina, assim como “não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisa já alcançado”, sendo uma ideia bastante questionada e contestada pelos conservadores, liberais e modernizadores de distintas convicções políticas. Afirma ainda que o multiculturalismo “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”, a exemplo do Brasil.

Hall aponta ainda cinco vertes do multiculturalismo: Conservador que busca “na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria”; Liberal que procura integrar os diferentes grupos culturais a sociedade majoritária: Comercial que parte da concepção que se a diversidade dos indivíduos for publicamente reconhecida, “então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos”; Corporativo que “busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro”; e o Crítico, o qual “enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistências” (HALL, 2006, p. 51), que, a nosso ver, melhor se encaixa nas discussões aqui apresentadas.

Assim, devido as suas várias vertentes, existem convergências e divergências entre os teóricos que discutem a temática. Se para Machado (2002, p. 37), “o multiculturalismo apregoa uma visão da vida e da fertilidade do espírito humano, na qual cada indivíduo transcende o marco estreito da sua própria formação cultural e é capaz de ver, sentir e interpretar por meio de outras tendências culturais”, para Risério (2007) o sentido é na direção contrária, o qual afirma que num plano geral,

o “multiculturalismo” se opõe às misturas, aos atritos criativos e às interpretações culturais, sustentando o ponto de vista de que é preciso valorizar e defender o desenvolvimento separado de cada “comunidade” étnica, de modo que esta, fechando-se a influxos e mesclas, permaneça presa em si mesma, numa espécie qualquer de autoritarismo antropológico (RISÉRIO, 2007, p. 209)

Ou seja, enquanto Machado dá a entender que o multiculturalismo não tem por objetivo a separação étnico-racial e cultural, Risério deixa subentendido, na citação acima, que o multiculturalismo prega a separação étnico-cultural. Já para Hall (2003, p. 45) “a alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’, mas abarcar os processos mais amplos – o jogo da semelhança e da diferença – que estão transformando a cultura no mundo inteiro”. Neste sentido, concordamos com Hall, pois, ao fechar-se num único modelo de pertencimento cultural, o sujeito tende a afastar-se do convívio social com os demais grupos étnico-racial e/ou cultural, a viver em “guetos”.

De acordo com d’Adesky (2009, p. 234), o multiculturalismo, ao propor o reconhecimento das diferentes culturas existentes entre grupos e comunidades étnico-raciais, tende a atrelar o indivíduo a um grupo cultural, racial, étnico, de forma que este tenha a possibilidade de perseguir a sua identidade coletiva e possa ser reconhecido enquanto tal, ou seja, de forma que possa ser reconhecido pelo que é, sem ser obrigado a se fazer passar pelo que não é. Afirma ainda que o multiculturalismo enquanto política de estado “visa preservar os grupos dominados dos efeitos de uma cultura dominante que pressupõe uma assimetria fundamental em relação às outras”.

Nesta perspectiva, Diniz e Assis (2004, p. 723) afirmam que “o multiculturalismo pode ser um contraponto à perpetuação de dualismos como negro e branco, mulher e homem e assim por diante, contribuindo para evitar que se perpetue justamente o que se combate: o preconceito contra o outro”. Por essa ótica, o multiculturalismo seria uma alternativa para a aceitação das diferenças – étnico-raciais, culturais, sociais, entre outras – onde as “minorias”

discriminadas e estigmatizadas tenham igualdade de direitos e oportunidades, assim como todas as culturas tenham valor igual, de forma a acabar com a hegemonia cultural dominante.

Para Gonçalves e Silva (2003, p. 117-118), não importa onde o multiculturalismo se manifeste, ele “coloca o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, como o dilema moderno das sociedades multiculturais. Assim agindo, põe em questão o tipo de tratamento que as identidades tiveram, e vêm tendo, nas democracias tradicionais”. Afirma ainda que “o multiculturalismo dá um destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades”.

Complementando o pensamento de Gonçalves e Silva, Hall (2006) afirma que o multiculturalismo, na sua essência, demonstra ser algo positivo na valorização identitária, se usado dentro dos parâmetros de valorização e nivelamento étnico-racial e cultural, bem como no respeito às diferentes concepções de vida, consideradas como inferiores ou primitivas. O autor assinala ainda que os mais radicais acreditam que o multiculturalismo vai de encontro aos interesses ideológicos neoliberais e do mercado globalizado, amplamente divulgado nos meios de comunicação de massa.

O que se percebe é que o multiculturalismo pode ser concebido e disseminado tanto para o bem comum da humanidade como para atender aos interesses políticos e ideológicos dos grupos hegemônicos. A depender do modo que for concebido, pode ser benéfico ou maléfico para os grupos historicamente estigmatizados. Principalmente, na atualidade, onde o processo de globalização tenta unificar e homogeneizar as culturas, prevalecendo a cultura hegemônica.

No entanto, a existência de uma pluralidade de movimentos sociais (tanto no nível local como no global) que buscam desmistificar a visão de superioridade e inferioridade de grupos sobre outros, assim como resistir às tentativas de homogeneização das culturas, nos permitem vislumbrar outras saídas, que não a homogeneização econômica e cultural tanto a nível local como a nível global. Neste sentido, como observa d'Adesky (2009, p. 118), no Brasil, os “temas que dizem respeito ao multiculturalismo, ao direito à diferença, ao resgate das identidades étnicas e culturais específicas etc.” tem início com o surgimento do movimento negro e do movimento indígena.

É notório que as sociedades contemporâneas vêm passando por profundas mudanças e, como afirma Dewey (2007), toda mudança que ocorre na sociedade reflete na educação e vice versa. E devido ao lugar estratégico que ocupa na sociedade e na formulação de políticas de desenvolvimento e de dominação a educação também passa por todas essas mudanças que ocorrem no “seio” das sociedades contemporâneas (NONATO, 2006).

Corroborando com as observações de Dewey e de Nonato, Goergen (2005, p. 985) afirma que “a sociedade multicultural, fortalecida pelo curso da globalização e da mobilidade social, em que partilham espaço múltiplas visões de homem, de vida e de mundo, veio agravar ainda mais este desnorteamento da educação e da escola”. Ainda de acordo com o autor:

Há tantas disparidades que a todo o momento nos encontramos à porta do relativismo. Não só as diferenças culturais de nível macro, como as existentes entre o primeiro e o terceiro mundos, mas também as de nível micro, existentes no interior das sociedades entre os vários grupos sociais, culturais e étnicos exigem formas diferenciadas de educação ética. A escola que deve servir e respeitar a todos encontra-se ante um desafio de difícil solução (GOERGEN, 2005, p. 985).

Nesta perspectiva, Coimbra (2006, p. 67) assinala que “uma das primeiras necessidades trazidas pela época contemporânea é o repensar acerca do significado do conhecimento, e, particularmente, da educação escolar”, uma vez que, segundo a autora, a estruturação curricular passa a ter um formato mais globalizante, baseada em eixos temáticos, estreitamente articulados com as problemáticas sociais do cotidiano, onde a construção do conhecimento desloca-se do sujeito individual para os processos coletivos e a diversidade humana torna-se uma referência básica para a prática curricular, manifestando-se através da linguagem e da comunicação.

Nos últimos anos podemos vislumbrar algumas políticas e ações educacionais que nos direcionam para a prática de uma educação dentro dos moldes que nos salienta Coimbra. Segundo Luz (2003, p. 62):

Estamos tendo o prazer de ver expandir-se contemporaneamente, iniciativas coletivas de educadores em todo o mundo, em torno da afirmação de uma nova e urgente abordagem sobre educação, cujo princípio inaugural é a dimensão ontológica da diversidade humana, marcada pela angustiante procura da compreensão sobre o estar no mundo, no universo, ou seja, no processo dinâmico da existência humana.

No entanto, a escola onde inicialmente essa discussão deveria ocupar espaço, por ser um local onde os diferentes grupos e sujeitos se encontram, assim como por ser uma zona de conflito permanente, pois diferentes culturas se correlacionam no seu ambiente, ainda não desenvolve um trabalho que abrange a diversidade – étnico-racial, cultural, religiosa, gênero, sexo, entre outras. Assim, essas iniciativas coletivas que tomam como princípio norteador das suas ações a diversidade humana têm sido o diferencial para a quebra do velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação que ainda se faz presente nas escolas brasileiras.

Respaldadas nos movimentos antirracistas as questões relacionadas à desigualdade étnico-racial ganhou mais espaço na agenda institucional e intelectual do Brasil, e as questões apontadas estão situadas no campo das reformas educacionais e das reformas curriculares no contexto das políticas multiculturalistas. Segundo Silva (2007b), os primeiros passos concretos na elaboração de políticas de promoção da igualdade étnico-racial são dados a partir de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Ganha status ministerial e atenção redobrada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Corroborando com a afirmação de Silva, Trapp e Silva (2010) salientam que é a partir de 1990 que o movimento negro passou a estabelecer um intenso diálogo com o governo brasileiro, muito importante para as mudanças que vem acontecendo no campo das políticas afirmativas.

Como veremos no decorrer desse trabalho, a presença de iniciativas da própria sociedade civil, em particular, das organizações negras, na década de 1970, 1980 e 1990, em desenvolver projetos educativos direcionados a atender os anseios da população negra, isto é, uma educação de qualidade, na perspectiva multicultural e antirracista, proclamou um fato novo no Brasil, que foi transformar as denúncias em ações de caráter autônomos, e apoiadas em organizações de caráter local (SILVA, 1997).

3.1 A demanda por uma educação na perspectiva multicultural

Nesse estudo tem se evidenciado que o sistema de ensino brasileiro além de deficiente, seletivo e excludente, ignora a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, assim como oculta e se cala diante dos conflitos e tensões que perpassam pelo ambiente escolar, de caráter étnico-racial, cultural, sexual, religioso, entre outros. E mesmo com a adoção dos temas transversais, no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais que orientam na construção e promoção da educação das relações étnico-raciais, ou seja, da educação que atenda aos anseios dos diferentes sujeitos que frequentam o ambiente educacional, os grupos menos favorecidos e historicamente discriminados, continuam a ser excluídos do sistema escolar.

Varias são as causas da exclusão dos sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos do sistema escolar. Dentre essas, podemos citar: um currículo homogêneo, que exclui a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro; materiais didáticos que não correspondem à realidade da maioria dos estudantes; falta de formação inicial e continuada

dos profissionais da educação para trabalhar com uma abordagem pedagógica que atenda aos interesses dos diferentes sujeitos que frequentam a escola, assim como para lidar com as questões de discriminação, preconceito e racismo que ocorrem no espaço escolar. Deste modo, como observa Costa (2006, p. 213), “não há razão para que os negros brasileiros acreditem no tratamento igualitário prometido pela lei: as práticas sociais se encarregam, sistematicamente, de reintroduzir a desigualdade de oportunidades”.

A reivindicação por uma educação na perspectiva multicultural e antirracista não é algo novo na história da educação brasileira. Desde o início do século passado que os movimentos sociais, especialmente, o movimento negro, vêm, de forma progressiva, desenvolvendo ações estratégicas para que esta aconteça. De acordo com Silva (2002, p. 140), uma das maiores contribuições do Movimento Negro brasileiro para o desenvolvimento social do povo negro é “sua luta constante pela conquista da educação”. A autora pondera que essa “luta” deu-se “inicialmente como meio de integração à sociedade existente, e depois denunciando a instituição educacional como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e desarticuladora da identidade étnico-racial e da autoestima” dos negros. Assinala ainda que as entidades negras, através de seus militantes, têm sido responsáveis por inserir nas escolas uma educação paralela e pluricultural.

As organizações negras que emergem no cenário político e social do país na década de 1970, além de reivindicar do Estado e da sociedade direitos civis e universais básicos até então negados a uma parcela considerável da população, a exemplo o direito a educação, também passaram a pressionar que fossem criadas políticas de ações afirmativas, e, em geral, coordenando a elaboração destas. A esse respeito, Candau (2010, p. 63) afirma que “o fortalecimento do movimento negro trouxe, sem dúvida, uma nova dimensão às propostas educacionais que buscam a articulação com a diversidade cultural e o respeito às diferenças”.

No entanto, para Costa (2006, p. 20), “as reivindicações políticas construídas nas redes transnacionais de movimentos sociais só são legítimas quando penetram as esferas públicas nacionais, submetendo-se às diferentes etapas dos processos nacionais de formação das decisões políticas”. Assim sendo, “pressionar o campo legal e as políticas públicas é uma frente que vem sendo priorizada pelo movimento negro, indo além de estratégias de convencimento dos docentes e dos produtores de material didático” (ARROYO, 2007, p. 114), uma vez que, ficar no plano informal não é suficiente para que as mudanças concretas aconteçam.

Para Ana Célia da Silva¹² essas duas estratégias, de convencimento dos docentes e dos produtores de material didático, de que fala Arroyo, no parágrafo acima, tem igual importância à pressão das organizações negras no campo legal e das políticas públicas, uma vez que, segundo Silva, “sem o trabalho de base nas escolas e junto às editoras, seria difícil obter retaguarda para pressionar o Estado”.

Conforme o pensamento de Gomes (1997, p. 20), “o olhar dos movimentos sociais para a educação, e, particularmente, do Movimento Negro, trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para educação brasileira”. Ainda de acordo com autora citada:

O movimento Negro e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) existentes no interior das universidades públicas e privadas, assim como outros grupos culturais e iniciativas da comunidade negra brasileira, há muito, vêm realizando ações voltadas a inclusão, discussão e problematização da temática étnico-racial na educação e em outros setores da vida social brasileira (GOMES, 1997, p. 107).

É importante lembrar que as ações das organizações negras brasileiras, na área educacional, não se restringem apenas ao campo das reivindicações. Projetos educacionais e socioeducativos, com o objetivo de contribuir para a formação de sujeitos críticos/reflexivos, cientes do seu papel de cidadão - dentre outras ações concretas -, também são desenvolvidos no interior destas organizações, fazendo o diferencial na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multiculturalista de sociedade.

Nas últimas décadas, o Movimento Negro tem, de forma ativa, desenvolvido ações estratégicas para que o Estado e, em particular, as escolas, ponham em prática uma educação que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, isto é, uma educação das relações étnico-raciais. Neste sentido, Silva (2001b, p. 65) observa que “a educação é uma das áreas em que figura o maior número de experiências concretas e de produção teórica no espaço de trabalhos implementados pelo Movimento Negro contemporâneo”.

Para Gomes (2011, p. 137), “é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta”. A autora ressalta que esse projeto, muitas vezes, se choca

com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre

¹² Ponderação feita durante exame de qualificação, em 11/07/2012.

esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (GOMES, 2011, p. 137).

Assinala ainda que:

Esses “saberes em movimento” indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como esta se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social (GOMES, 2011, p. 137).

Podemos perceber que ao mesmo tempo em que as organizações negras têm questionado o modelo educacional eurocêntrico e monocultural ainda adotado pela maioria das escolas brasileiras, o qual pouco contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na nossa sociedade, têm elaborado e colocado em prática projetos educacionais dentro da perspectiva multicultural e antirracista.

Todavia, ao falarmos de educação multicultural precisamos partir da compreensão de que esta é um pensar e fazer educacional que tem como princípio norteador o desenvolvimento pleno do indivíduo, a integração da diversidade cultural, e voltada para o fortalecimento, para a valorização e incorporação de valores e crenças democráticas no cotidiano pedagógico, isto é, uma educação para a promoção do respeito mútuo e a igualdade de oportunidades entre os diferentes sujeitos presentes nos distintos espaços educativos.

Segundo Gadotti (1992, p. 03), por ser um termo ainda novo para nós brasileiros, falar da educação multicultural é assumir riscos e enfrentar problemas, uma vez que, “embora multirracial, o Brasil, nas suas escolas, se comporta como se fosse monoétnico, desconhecendo a existência de outras culturas e etnias que não a ocidental cristã”.

Para Gonçalves e Silva (2006, p. 95), “não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma”. Neste sentido, pode afirmar-se que a pressão do Movimento Negro brasileiro junto às escolas, ao Estado, e a sociedade brasileira como um todo, tem surtido efeitos positivos. Os resultados tem sido significativos no pensar e fazer educacional dos brasileiros.

É graças ao empenho das organizações negras e às intervenções de educadores negros em trazer o tema da educação para a mesa de discussão, nas décadas de 1980 e 1990, que algumas mudanças vêm acontecendo no pensar e fazer educação no Brasil. Corroborando com

essa afirmativa, Abreu e Matos (2008) assinalam que essas mudanças que vêm acontecendo no campo da educação não se sucederam por acaso ou pela boa vontade do governo, mas sim pelo novo lugar político e social conquistado pelo Movimento Negro brasileiro, principalmente, no campo educacional. A esse respeito, Santos (2005a, p. 197) afirma que “se nas últimas décadas ocorreram transformações na construção da imagem da população afro-brasileira, bem como no desenvolvimento de tipos particulares de intervenção política, também deve-se perceber o papel ativo dos movimentos negros na criação dessas políticas”.

Pode afirmar-se, também, que os movimentos sociais, notadamente as organizações negras brasileiras, têm sido os grandes protagonistas no movimento de renovação do pensamento e da prática educacional no Brasil, contribuindo significativamente para mostrar a realidade do sistema de ensino e suas contradições, assim como para sensibilizar pesquisadores, teóricos e reformadores sobre os aspectos dessa realidade (GOMES, 1997). Visto que, “a educação brasileira ainda não proporciona aos usuários dos equipamentos de ensino o acesso de cada cidadão à Diversidade Cultural, à cultura universal que é singular de sua comunidade, de sua região e de seu país” (MACEDO, 2008, p. 98).

O pensamento de Macedo é complementado por Arroyo (2007, p. 119), quando este afirma que “a escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”. Ainda de acordo com o autor citado, “a estrutura do sistema tem estado a serviço da regulação desse coletivo [...] [e] neste quadro o diálogo não será fácil. Será tenso e marcado por fortes resistências a renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipatório” (ARROYO, 2007, p. 119).

Como podemos perceber, e aprofundaremos no próximo capítulo, são muitos os obstáculos que impedem pôr-se em prática uma educação na perspectiva multicultural e antirracista. Romper com os obstáculos não é uma tarefa fácil, porém não é impossível. A escola em que se pense democrática tem por obrigação colocar em prática uma proposta educacional pautada no respeito à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, gênero, sexual, entre outras, e contribuir para o desarraigamento de qualquer tipo de preconceito e discriminação, de forma que o respeito às diferenças seja uma constante. Concepção de educação essa que, como veremos a seguir, se faz presente no pensar e fazer educacional das organizações negras baianas desde a década de 1970.

3.2 As organizações negras baianas frente à promoção de uma educação na perspectiva multicultural no estado

A pressão dos diferentes movimentos sociais, principalmente das organizações que compõem o Movimento Negro, perante a escola e o Estado brasileiro, buscando reverter a situação precária em que se encontra a educação pública no país, tem se mostrado eficaz na constituição de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, isto é, na construção da educação das relações étnico-raciais, como nos orientam as leis 10.639/03, 11.645/08 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais. Assim, nos últimos anos, em todos os níveis e modalidade de ensino, já se busca colocar em prática uma proposta educacional que contemple a diversidade ético-racial e cultural do povo brasileiro.

As organizações negras baianas, por exemplo, podem ser consideradas como pioneiras na construção e promoção de uma educação plural na Bahia e, por conseguinte, no país. Desde início da década de 1970 que organizações negras de diferentes concepções (política, cultural e religiosa) vêm desenvolvendo em seus espaços e juntos as escolas baianas uma prática educativa que visa atender as necessidades e interesses dos diferentes sujeitos que frequentam os distintos espaços educacionais. Projetos que são referências para órgãos oficiais (MEC, Secretarias de Educação) na construção e promoção de Políticas Educacionais na perspectiva multicultural e antirracista (CARDOSO, 2005; SILVA, 2011, 2002).

Os terreiros de Candomblé e os Blocos Afro-Baianos, a exemplo *do Ilê Aiyê, Olodum, Malê de Balê, Araketu, Okanbi*, entre outros, têm desenvolvido projetos educacionais de grande impacto na comunidade negra baiana, e de suma importância para o desenvolvimento social da população negra na Bahia e no Brasil. Todavia, esses projetos não se restringem apenas a comunidade local, tão pouco somente aos negros, mas as comunidades circunvizinhas e a população pobre e carente de atenção. Ou seja, a atuação das organizações negras baianas não se limita apenas a atender as demandas educacionais e socioculturais dos negros, e sim de todos os sujeitos carentes de atenção por parte do Estado, e da sociedade brasileira como um todo.

Neste sentido, Gomes (2007, p. 102) observa que “é sempre importante reafirmar que a luta dos negros em movimentos e do Movimento Negro no Brasil aponta para uma mudança mais ampla que não se restringe ao segmento negro da população, mas engloba toda a sociedade brasileira”. Assinala ainda que “a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais,

políticas e pedagógicas solitárias e excludentes” (GOMES, 2007, p. 71). Princípio esse levado em consideração pelas organizações negras baianas no desenvolvimento das suas atividades.

Há de se concordar que a construção de uma educação multicultural e antirracista não é papel apenas do Movimento Negro, e sim de todos os envolvidos, diretamente ou indiretamente, com o processo educacional. No entanto, como assinala Arroyo (2007, p. 112):

Deveríamos agradecer o Movimento Negro de maneira particular, os educadores(as), os intelectuais, os pesquisadores e até a infância, a adolescência e a juventude negra por se fazerem presente e interrogante no campo educacional e que por décadas, com insistência, vêm abrindo frestas e se revelando, saindo do ocultamento a que a sociedade e o sistema escolar pretenderam relegá-los.

As pesquisas de Cruz (2008), Cardoso (2005), Lima (2004), apontam as organizações negras baianas com pioneiras na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista no estado da Bahia e no Brasil. Essas pesquisas indicam que as primeiras intervenções no campo educacional, no país, foram realizadas por estas organizações, as quais elegeram a educação como uma das estratégias de ações contra o racismo e a discriminação racial.

Segundo Cardoso (2005), as primeiras iniciativas de intervenção na prática educativa no estado baiano surgem no início da década de 1980, com o projeto educacional do Terreiro de Candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá* e o Projeto de Introdução aos Estudos Africanos (Curso de extensão e especialização) do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/UFBA. Entretanto, os estudos de Lima (2004), Molina (2011), Santos (2005a) e outros, apresentam iniciativas que datam da década de 1970, a exemplo da Pedagogia Interétnica e do Projeto *Obá Biyi*, projeto este desenvolvido no espaço do *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Silva (1997) salienta que as experiências desenvolvidas em Salvador, nos anos 1980 e 1990, ilustram as propostas educativas que incorporam mudanças na abordagem da questão étnico-racial. A autora afirma que essas experiências pautavam-se na afirmação da importância e força da cultura de origem africana na Bahia. E que na década de 1980 a ênfase das organizações negra era no desenvolvimento de uma educação pluricultural, se ampliando, na década seguinte, para uma educação de caráter antirracista.

Lima (2004, 2008) e Silva (2001a) apontam o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro - NCAB, criado em agosto de 1974, pelo sociólogo Manoel de Almeida e outros, como uma das primeiras organizações negra baiana a desenvolver uma estratégia de intervenção educacional junto ao sistema de ensino, isto é, a desenvolver uma proposta pedagógica,

intitulada Pedagogia Interétnica, que tem como princípio norteador a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Pedagogia esta originada dos seminários, debates e pesquisas desenvolvidas por esse núcleo.

Conforme os estudos de Lima (2004), embora não pareça ter havido divergências explícitas entre eles, no campo educacional havia dois movimentos em curso, de um lado o CEAO/UFBA, com o apoio do movimento negro, buscando introduzir a disciplina Introdução dos Estudos Africanos nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, e do outro, o NCAB, com a Pedagogia Interétnica, que se pretendia mais ampla e abrangente.

Corroborando com o pensamento de Lima, a Professora Ana Célia da Silva¹³ aponta o NCAB como pioneiro das “propostas educativas pluriculturais” na Bahia. Diz ainda que “a Pedagogia Interétnica tinha uma proposta de ação para todos os campos sociais e não apenas para a educação, daí a reflexão das entidades posteriores quanto a eficácia da sua implantação”.

No mesmo ano de fundação do NCAB surge o bloco afro *Ilê Aiyê*, formado por uma juventude negra que se utilizava da música, da dança, da indumentária e dos valores culturais de origem africana para denunciar o racismo, elevar a autoestima, o orgulho de ser negro e de suas origens étnico-racial e cultural, e reconstruir a identidade negra (CRUZ, 2008; SILVA, 2011). De acordo com Silva (2011, p. 128), o *Ilê Aiyê* foi “o grande detonador da efervescência cultural na Bahia” na década de 1970.

Em seu estudo, Cardoso (2005) assinala que o Movimento Negro Baiano contemporâneo tem três momentos fortes que marca a sua trajetória. O primeiro momento acontece em 1974, com a criação do Bloco Afro *Ilê Aiyê*, bloco esse que, além do que já foi dito, surge como uma garantia de lazer para a população negra de Salvador, e marca o ressurgimento do Movimento Negro na Bahia. O segundo momento se dá em 1978, com o surgimento do Grupo Nêgo, precursor do Movimento Negro Unificado no estado, composto por militantes negros que compartilhavam a experiência da discriminação racial. O terceiro momento se dá, a partir de 1990, quando diversas organizações culturais negras e organizações não governamentais passam a desenvolver projetos educativos considerando a singularidade da população negra e da sua cultura, consolidando a atuação das organizações negras baianas por uma educação na perspectiva multicultural e antirracista no estado.

De acordo com Pereira (2011, p. 14), a luta contínua das organizações negras ao longo do século XX, tanto no que diz respeito a importância da educação quanto a revisão da historiografia oficial sobre o papel do negro na história do Brasil, “possibilitou a construção

¹³ Ponderação feita durante exame de qualificação, em 11/07/2012.

de resultados visíveis para o conjunto da população brasileira nos anos recentes, como por exemplo a criação e aprovação da Lei 10.639 em 9 de janeiro de 2003”.

Assim, a lei 10.639/03, as cotas nas universidades podem ser citadas como conquistas que evidenciam que a atuação das organizações negras no campo da educação tem surtido efeito junto às escolas, ao Estado e à sociedade brasileira como um todo. E a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos no currículo das escolas públicas baianas, na década de 1980, e a criação do primeiro curso pré-vestibular popular do país, pelo Instituto Steve Biko, na década de 1990, podem ser considerados como umas das conquistas mais relevantes do Movimento Negro na Bahia (CRUZ, 2008), conquistas essas que serão mais especificadas no próximo capítulo.

A magnitude dos projetos e ações educacionais, desenvolvidos pelas organizações negras, notadamente as organizações negras baianas, na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e da condição de vida dos sujeitos, são incomensuráveis, e carecem de pesquisas que traga a baila a importância destas organizações para a formação identitária dos povos africanos e seus descendentes no Brasil. Como enfatizado e veremos a seguir, as organizações negras baianas, de caráter religioso, cultural e/ou político, foram pioneiras no desenvolvimento de projetos educacionais na perspectiva multicultural e antirracista no estado baiano e, por conseguinte, no país.

3.2.1 A influência dos terreiros e dos blocos afro na educação baiana

As religiões de matrizes africanas serviram como base organizacional e social na resistência dos povos africanos e seus descendentes frente ao sistema escravista e posteriormente, com o fim da escravidão, à marginalização a que foram e ainda são sujeitados na sociedade brasileira. Neste sentido, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 103) observam que: “sabe-se que tanto nas cidades como nas áreas rurais, as religiões africanas (ou afro-brasileiras) foram importante fator de agregação dos escravos e libertos”.

Sabe-se também que as comunidades de terreiros foram e são importantíssimos para a manutenção da cultura negra na Bahia e, por conseguinte, no Brasil. Essas comunidades funcionavam e ainda funcionam como verdadeiras escolas, educando “as novas gerações na cultura dos antepassados, na preservação da memória do grupo, na prática da solidariedade, da ajuda mútua, do respeito aos mais velhos, da tolerância religiosa e racial, da cura dos males do corpo e do espírito” (D’ADESKY, 2009, p. 159).

Nesta perspectiva, Nascimento (2006, p. 36) salienta que:

As relações de parentescos instituídas nos terreiros, o pensar a educação como responsabilidade da comunidade, a energia que garante a inter-relação entre o espiritual e o material, entre o homem e o universo, equilibrado com as forças da natureza, demonstram como essas organizações negras dão a dimensão para o ser humano perceber-se como parte deste todo.

Afirma ainda que “a trajetória histórica dos descendentes de africanos no Brasil tem revelado o quanto as organizações de caráter religioso, político e cultural desempenharam papel importante para a preservação do legado cultural africano” (NASCIMENTO, 2006 p. 36).

Complementando o pensamento de Nascimento a Professora Vanda Machado nos diz que:

O terreiro não é só um lugar que se cuida de entidades míticas, não é só um lugar aonde se pensa o candomblé, alias a gente pensa que tudo que existe nos terreiros é somente candomblé, mas não é. No Brasil todo existe *candomblé*, existe *umbanda*, existe *terecô*, existe *xambá*, existe *canjerê*, existe *pajelança*, e tudo isso está dentro desse movimento negro. Existe o *batuque* no Rio Grande do Sul, e são pessoas antenadas com todas as questões negras que existem. A coisa é muito maior do que a gente pensa. Aqui na Bahia a gente olha para um mundinho que é três candomblés que o povo diz, ah! São os maiores, são os mais importantes, não tem nada disso. São importantes sim, mas existem candomblés que são feitos numa salinha e tem a mesma importância; tem a mesma preocupação de acolher, de ajudar, de curar, de educar. Talvez não tenha as mesmas ferramentas, não tem as mesmas pessoas, mas tem os seus princípios de possibilidades de promoção do ser humano, dos seus cidadãos, dos seus filhos e filhas de santos, da sua comunidade, por isso vão além (VANDA MACHADO, entrevistada em jun./2012).

Por outra perspectiva, Bacelar (2001) afirma que o processo intelectual de inclusão da africanidade no ser baiano tem início na década de 1930, e se afirma nos anos 1960 com a criação do CEAO que legitima a cultura negra, em especial da família do povo-de-santo. Na mesma direção, Santos (2005a, p. 22) ressalta que o processo de construção e consolidação da imagem de uma “Bahia negra”, que segundo ele “naturalmente” parece definir a identidade do estado baiano hoje, paulatinamente, foi se firmando entre o final dos anos cinquenta e início da Nova República, “num contexto marcado por fortes tensões e ambiguidades nas relações entre as elites políticas e os próprios grupos e entidades negras”.

Em meio a esse processo de afirmação da identidade étnico-racial e a falta de espaços de lazer para a população negra baiana, já que, em geral, os existentes eram restritos aos brancos, os negros passam a utilizar a sua cultura como meio de inserção e valorização social, uma nova forma de assumir a sua negritude (CRUZ, 2008; SILVA, 1988). Assim, em

1974, uma juventude negra, que se opôs a opressão racial sofrida pelos negros no carnaval de Salvador, cria, no Curuzu, bairro mais populoso de Salvador, e de maioria negra, o Bloco Afro *Ilê Aiyê*, celebrando a cultura africana, o qual por meio das letras de suas músicas, ao mesmo tempo em que valorizava a estética, a cultura e a história afro-brasileira e africana, protestava contra a discriminação étnico-racial (ALBURQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). A esse respeito, a Professora Josenice Guimarães observa que:

Os blocos que saem no carnaval a ideia que se tem é que as pessoas estão ali brincando, se divertindo, tomando cerveja, mas [no caso dos blocos afro e de afoxés] é uma ação política dentro do carnaval, porque ali você faz denuncia. Olha as letras das músicas dos blocos, o que as letras dizem, e as pessoas ouvem [...] isso é uma ação política, isso é você estar num espaço de entretenimento, mas isso é uma ação política dentro do carnaval (JOSENICE GUIMARÃES, depoimento tomado em out./2012).

Segundo Costa (2006, p. 140), O *Ilê Aiyê* foi o “primeiro bloco carnavalesco exclusivamente de negros com a preocupação explícita de recuperar as raízes africanas e protege-las da ‘cooptação’ pela cultura nacional”.

Assim como o *Ilê Aiyê*, surgem vários outros blocos afro – *Olodum*, *Malê de Balê*, *Araketu*, *Okanbi*, entres outros – e de afoxés como alternativa para a população negra baiana participar do carnaval de salvador, trazendo para a festa elementos das culturas africanas e afro-brasileiras e a denuncia do preconceito étnico-racial contra os negros. De acordo com Bacelar (2001, p. 136), esses blocos “com grande primazia entre os jovens negros, de forma dinâmica, reinventaram as raízes africanas, nas danças, na música, na percursividade, nos adereços corporais, criando um referencial de negritude nitidamente identificado com a nossa africanidade”.

A respeito da atuação das organizações negras baianas Silva (1988, p. 13) assinala que “se em São Paulo os negros partiram diretamente para uma linguagem e manifestação essencialmente política, com concentração em praça pública, distribuição de panfletos e outras, em Salvador se priorizou as manifestações culturais para se chegar ao político”. O autor observa ainda que “a coexistência de diversos grupos e tendências no movimento negro da Bahia – o cultural, o político, o das mulheres -, que em princípio poderia ter sido muito rica em trocas de experiências, não foi tão tranquila, nem tampouco produtiva”.

Sobre a coexistência dos diversos grupos e tendências, no movimento negro baiano, a partir da década de 1970, a Professora Ana Célia da Silva¹⁴ afirma que: “havia uma profunda

¹⁴ Ponderação feita durante exame de qualificação, em 11/07/2012.

dissociação do movimento político e cultural. Atuavam no mesmo espaço, mas não comungavam as mesmas teorizações”. Salienta ainda que “as ações desenvolvidas pelos terreiros, bem como as religiões de matrizes africanas não eram consideradas, em grande parte, pelo grupo de militantes políticos”, ressaltando que o grupo de mulheres, o grupo de homossexuais negros tiveram muitas dificuldades de se estabelecerem no MNU baiano. Segundo Silva só a partir da segunda metade da década de 1990, com o projeto de extensão pedagógico do *Ilê Aiyê*, dos projetos criados pelo *Olodum*, *Araketu*, *Malê de Balê*, e com a criação do Fórum de Parceiros da Educação¹⁵ do município, ao qual o MNU baiano se associa, é que essa dissociação deixa de “existir”.

Complementando a fala da professora Ana Célia, Bacelar (2001) afirma que os militantes das organizações negras de caráter político, inicialmente, tinham uma oposição crítica em relação aos de caráter cultural, particularmente, aos blocos afro e ao povo-de-santo. No entanto, segundo o autor, “na década de 1980 progressos consideráveis foram realizados para a superação das cisões. Houve uma compreensão e talvez um certo pragmatismo de que pela cultura também se poderia fazer política” (BACELAR, 2001, p. 138).

Como se pode perceber, na década de 1970 e 1980, embora tenham surgido organizações negras que “objetivavam uma política de combate à discriminação racial no país”, existia uma resistência por parte dessas organizações de caráter políticos em se aproximar das organizações de caráter cultural ou religioso (SANTOS, 2005a, p. 164). Essa resistência só começa a ser quebrada quando as lideranças das organizações de caráter político “se inserem nos terreiros, fazendo questão de ressaltar e publicizar o discurso da construção de uma identidade negra e da sua politização perpassando o mundo afro-religioso” na década de oitenta e noventa, afirma Santos (2005a, p. 164).

Sistematizando as formas como essas vertentes de participação se expressam, d’Adesky (2009, p. 157) assinala que “essa procura de uma identidade do homem negro exprime-se no seio do Movimento Negro por meio de três correntes ou três formas de expressão coletiva: a primeira de natureza cultural; a segunda, religiosa; e a terceira de natureza política”. Observa ainda que “essas três correntes são testemunhas do esforço desenvolvido pelo Movimento Negro no sentido de assegurar uma identidade coletiva positiva para a população negra” (d’ADESKY, 2009, p. 162). Nessa direção, a Professora

¹⁵ O Fórum de Parceiros da Educação é um espaço de discussão e de decisões coletivas, criado pela Secretaria de Educação e Cultura de Salvador, em parceria com organizações governamentais e não governamentais, com a finalidade de promover a articulação interinstitucional permanente, no apoio à execução das políticas e diretrizes educacionais da Rede Municipal de Ensino, para a formação de cidadãos comprometidos com as exigências do mundo contemporâneo.

Ana Célia da Silva nos diz que os blocos afro, os terreiros de candomblé, as organizações de capoeira, entre outras organizações negras, embora tenha algumas bandeiras que estes grupos não assumem, e mesmo existindo uma diferença entre as organizações de caráter político em relação às demais, devem ser considerados como movimento negro organizado sim. Segundo ela, são apenas formas diferentes de atuar e trabalhar (em entrevista ao autor, 25 nov./2011).

Os blocos afro, por exemplo, “vão funcionar como importantes núcleos de protesto políticos dos negros, em Salvador” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 88). Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 287), “as atividades dos blocos negros não se limitavam aos dias de Carnaval, pois os ensaios e eventos culturais e políticos diversos movimentaram seus integrantes e simpatizantes ao longo do ano”. Corroborando para o que dizem os autores acima citados, Guimarães observa que:

As agremiações culturais negras constituem-se espaços alternativos de educação e de socialização, assumindo a pedagogia, nesses locais, uma forma de luta política-cultural cuja missão é expandir a capacidade das pessoas, constituir identidades, desenvolver condutas, habilidades e destrezas que as possibilite atuar de maneira responsável, solidária, crítica e democrática na sociedade (GUIMARÃES, 1996, p. 164).

No campo da educação diferenciada na Bahia, pode dizer-se no Brasil, como já assinalado, uma das primeiras, se não a primeira, iniciativa pioneira foi a da Mini Comunidade *Obá Biyi*, como ficou conhecido o projeto. Um espaço alternativo de educação escolar, desenvolvido dentro do Terreiro de Candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá*, cujo objetivo maior era a afirmação dos valores civilizatórios da cultura afro-brasileira. Segundo Santos (2005a, p. 175), o projeto *Obá Biyi* visava suprir as dificuldades de aprendizagem das crianças do terreiro, assim como a sua evasão do sistema oficial de ensino. Ainda de acordo com o autor citado, “além de assistência médica, alimentação, creche, atividades profissionalizantes, o projeto incluía a criação de um currículo multicultural, cuja metodologia incorporava elementos das comunidades religiosas, como cânticos, lendas e mitos”. Assinala ainda que “o escopo do projeto era o universo simbólico que passava a ser utilizado tanto na integração com a sociedade global quanto como uma forma de impedir a ‘alienação’ das crianças nas suas comunidades”. Para o autor citado:

Essa experiência, que antecipa as experiências educacionais alternativas à educação formal dos anos 80/90, inscreve-se numa fase de implementação de ações de entidades cujo intento era a valorização da cultura e dos valores de origem africanos na Bahia, visando consolidação de representações e sentimentos positivos (SANTOS, 2005a, p. 175).

Corroborando com as observações de Santos, Molina (2011, p. 06) salienta que o intuito do projeto *Obá Biyi* era complementar o ensino oferecido nas escolas oficiais de primeiro grau ou iniciar o processo de escolarização das crianças, assim como, oferecer aos sujeitos a possibilidade de participarem “da sociedade a partir da afirmação de seus valores identitários e civilizatórios africano-brasileiros”. Destaca que o projeto estava inserido no contexto de afirmação cultural afro-brasileira da Bahia da época, e mantinha contatos e intercâmbios com os blocos afro e militantes das organizações negras baianas e de outros estados brasileiros, “e participou de todo o conjunto de movimentos do ativismo negro que procurou, naquela época, aliar militância política com afirmação identitária” (MOLINA, 2011, p. 06). Afirma ainda que durante os anos de 1978 a 1985, período que durou o projeto, este construiu e colocou em prática uma proposta de escolarização que ensinava às crianças e jovens negras,

a atuar na sociedade brasileira a partir da dinâmica “da porteira para dentro e da porteira para fora”, metáfora para as relações de poder que eles deveriam aprender a enfrentar para, no futuro, serem vistos “de anel no dedo e aos pés de Xangô”, ou seja, devidamente escolarizados e orgulhosos da sua origem ancestral (MOLINA, 2011, p. 11).

Depois de mais de uma década após o fim do projeto *Obá Biyi* o terreiro de candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá* retoma suas atividades no campo educacional, dando seguimento com o projeto *Irê Aiyó*, desenvolvido pela Professora Vanda Machado. Um projeto com uma amplitude maior que o primeiro, o qual orienta hoje as atividades da Escola Eugenia Ana, situada dentro do espaço do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Assim como outras organizações negras o bloco *Ilê Aiyê* preocupado com o processo de formação das crianças, dos jovens e dos adultos da sua comunidade dá início a um projeto educativo que “mediatiza a construção de conhecimentos e saberes legitimando a construção da pessoa afro-brasileira” (GUIMARÃES, 1996, p. 160-165), assim, cria, em 1985, a escola Mãe Hilda, e, em 1995, o Projeto de Extensão Pedagógica. De acordo com o autor citado, “a proposta do *Ilê Aiyê* é plural no sentido de que está sintonizada com uma educação pluricultural num espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e de construção de identidades”. Ressalta ainda que o “projeto pedagógico foi construído tendo em vista um espaço e tempo educativo-cultural em que participam crianças e adolescentes e adultos, onde se socializam e se formam”.

Assim como o *Ilê Aiyê*, o Bloco Afro *Olodum*, criado em 1979, como uma opção de lazer para os moradores do Maciel, no Pelourinho, também passa a desenvolver atividades e

ações de caráter afirmativo, “combatendo a discriminação social, estimulando a autoestima e o orgulho dos afro-brasileiros” (DUARTE, 2011, p. 01), assim como defendendo e lutando pelos direitos civis e humanos dos sujeitos marginalizados, na Bahia e no Brasil.

Assim, em 1983, o *Olodum* cria o Projeto Rufar dos Tambores, hoje chamado Escola Criativa *Olodum*, cujo objetivo inicial era ensinar às crianças moradoras do Maciel que ficavam na rua a tocar um instrumento, levando-as através da arte e da música a fazer uma análise do contexto em que estão inseridos. Em 1984 é criado o Grupo Cultural *Olodum*, que, segundo Duarte (2011, p. 01), “com a experiência adquirida com o Bloco, inicia uma caminhada de melhoria e elevação do nível cultural da comunidade do Maciel–Pelourinho, em particular as crianças que ali moravam”. Atualmente, “o Grupo Cultural *Olodum* oferece cursos de percussão, produção cultural, dança, canto, teatro às crianças e adolescentes de toda a cidade de Salvador, em especial o Pelourinho e, em consequência, emprego a centenas de novos jovens artistas no cenário local e nacional” (DUARTE, 2011, p. 01).

Através dos projetos de extensão, os blocos afro-baianos que resistiram e não se incorporaram ao carnaval do consumo, continuaram crescendo e desenvolvendo uma ação educativa e de formação profissionais dos jovens dentro das metas e objetivos a que se propõem (SILVA, 2002). Logo, o desconhecimento por parte da sociedade e da história da educação brasileira das propostas pedagógicas das organizações que compõem o Movimento Negro brasileiro, é um problema a ser superado (LIMA, 2004).

Como podemos perceber, neste capítulo, desde a década de 1970 as diversas e diferentes organizações sociais que compõem o Movimento Negro brasileiro, em particular, as organizações negras baianas, ao mesmo tempo em que têm denunciado o racismo e a situação marginal em que se encontra a população negra no Brasil, têm elaborado e coordenado políticas afirmativas de inclusão, reparação e respeito à diversidade, assim como posto em prática projetos educacionais dentro de uma perspectiva multicultural e antirracista, fazendo o diferencial na reivindicação por uma educação pública, democrática e de qualidade.

IV CAPÍTULO

Com base nas falas dos nossos interlocutores, os militantes negros baianos que atuavam na área educacional, no espaço/tempo definido para a pesquisa, trazemos para a discussão, nesse capítulo, alguns pontos necessários para entendermos como as organizações negras baianas se movimentaram para construir e promover uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia, e as dificuldades encontradas para a efetivação dessa educação nas escolas baianas.

4 Educação Plural: princípios, obstáculos e estratégias de ação

Sempre à margem do sistema de ensino, a população negra brasileira, mesmo depois do processo de democratização e universalização do ensino público, continua buscando, o que para está é uma das principais condições para os negros saírem do lugar subalterno a que foram condicionados na sociedade brasileira. Como assinalado no transcórre deste estudo, embora a discussão no meio social negro sobre a necessidade de políticas diferenciadas para a população negra tenha início na década de 1940, esta se intensifica a partir da década de 1970, quando emergem no cenário político e social do país novas organizações negras de diferentes concepções políticas, culturais e ideológicas, as quais passam pressionar o Estado para que cumpra com a sua obrigação de oferecer a todos os cidadãos brasileiros direitos civis básicos: saúde, educação, moradia, saneamento e lazer.

Para além da denúncia do racismo e das desigualdades étnico-raciais perpetuadas historicamente na sociedade brasileira e que perpassam pelo sistema de ensino, as organizações negras, surgidas a partir da década de 1970, compreendendo a educação como uma das condições para os negros ascenderem no âmbito social, político e econômico, “tem elaborado propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano singular e etnocêntrico nos espaços educacionais” (LIMA, 2004, p. 29). Neste sentido, Santos (2007, p. 48) observa que apesar da heterogeneidade, “das diferentes maneiras de formular, propor e executar projetos de combate ao racismo, ou das diferentes perspectivas de agir politicamente na luta anti-racismo” existe uma forma de ação contra o racismo que é consensual entre as organizações negras, “a luta por educação formal e a reivindicação de políticas educacionais não eurocêntricas”.

Assim, as organizações negras baianas, de caráter político, cultural ou religioso, que emergem no meio político, social e cultural baiano, a partir da década de 1970, preocupadas com a formação dos sujeitos pertencentes à comunidade em que elas estavam inseridas, de forma autônoma, passam a desenvolver, dentro dos seus espaços, projetos educacionais na perspectiva multicultural e antirracista. Projetos fundamentados nos conhecimentos e saberes dos povos africanos e seus descendentes no Brasil, sem desconsiderar os da cultura hegemônica e outras culturas. Como também passam a pressionar o Estado e, em particular, as escolas, a por em prática uma educação que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Tomando por base os estudos e pesquisas que discutem a temática, Cardoso (2005), Cruz (2008), Lima (2008, 2004), Molina (2011), Silva (2011, 2002, 1997), entre outros, podemos dizer que as décadas de 1970, 1980 e 1990, são marcadas pelo protagonismo das organizações negras baianas na construção e promoção da educação na perspectiva multicultural e antirracista, no estado baiano. Protagonismo que nos instigou a investigar as contribuições dessas organizações no campo da educação, no período acima citado, e quais os caminhos e estratégias utilizadas para pressionar o estado baiano, em particular, o sistema escolar a por em prática uma educação plural.

Assim, buscamos na literatura que discute a temática, nos documentos e pesquisas e, principalmente, nos depoimentos dos militantes negros baianos que atuavam na área educacional no período mencionado, a resposta para a nossa questão de pesquisa.

4.1 As demandas e reivindicações primeiras

Desde sempre as demandas dos negros, no Brasil, por direitos negados e/ou negligenciados pelo Estado, tem sido grande em todas as esferas sociais, em particular, na esfera educacional. Mas, como podemos perceber no decorrer deste estudo, é a partir da década de 1970 que as organizações negras brasileiras conseguem dar visibilidade as suas demandas, e com muita dificuldade a partir da Constituição de 1988 começam a vislumbrar mudanças no campo das leis e das políticas públicas. Assim, gradativamente, vem conseguindo junto ao Estado e à sociedade brasileira algumas conquistas importantes para a quebra de paradigmas historicamente construídos no país. A esse respeito, a Professora Lindinalva Barbosa salienta:

Claro que a gente sempre negociou com o Estado, a gente sempre pautou o Estado, agora o ano de 1988, que é um período importante por causa da constituinte, é o marco para a gente conseguir chegar num diálogo mais efetivo com o Estado, com os governos. A partir daí que as coisas começam a ser concretizadas. Através da Constituição que vai estar se garantindo a inserção dessas pautas. Pautas antigas que começam a ser garantidas na Constituição de 1988 (LINDINALVA BARBOSA, entrevistada em 25 set./2012).

A Constituição de 1988 é considerada como o marco nas mudanças que aconteceram no campo das políticas voltadas para as questões das relações étnico-raciais no Brasil. No entanto, como enfatiza a Professora Valdina Pinto:

Hoje, o que a gente tem conquistado em nível de governo federal, em nível de governo estadual e municipal, não é dado de mão beijada ou porque eles querem. Se dependessem deles nunca seria esse quadro que temos aí, isso aí é fruto das lutas dos negros. Tudo que temos hoje: leis, cotas para negros, políticas afirmativas, a SEPRMI, a SEMUR, a SEPIR, tudo isso é fruto da luta do negro (VALDINA PINTO, entrevistada em 17 set./2012).

Ou seja, as mudanças que vêm acontecendo no campo das relações étnico-raciais no Brasil são resultados da movimentação contínua dos negros desde os primórdios da formação do país. Movimentação que gradualmente forçou e continua forçando o Estado brasileiro cumprir com sua função de oferecer a todos os seus cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades de acesso a bens e serviços, a exemplo da educação formal.

Da década de 1970 aos dias atuais, as demandas tem sido várias no campo educacional, espaço onde as principais mudanças têm acontecido. Segundo Arroyo (2007, p. 113), “as políticas contra o racismo nas escolas e a defesa de ações afirmativas para entrada e permanência dos negros nas universidades são eloquentes exemplos da prioridade dada pela comunidade negra ao seu direito à educação”.

Contudo, como vem sendo enfatizado, desde 1945 que o Movimento Negro brasileiro inclui na sua pauta de discussão a necessidade de políticas diferenciadas para a população negra no Brasil. Assim, no período 1945 a 1964, o movimento negro para fomentar o debate sobre a situação marginal em que os negros se encontravam na sociedade brasileira e a necessidade de políticas diferenciadas buscou apoio junto à estudiosos que discutiam a temática, a exemplo de Florestan Fernandes e de Roger Bastide. Para Pereira (2008, p. 56) a “contribuição de inúmeros intelectuais foi, muitas vezes, auspiciosa, mesmo quando não endossavam as ‘linhas e verdades’ dos militantes”.

Segundo Gonzáles (1982, p. 24), “a partir do período 1945-1948 em diante é que vamos encontrar a presença de representantes dos setores progressistas brancos juntos às entidades negras, efetivando um tipo de aliança que se prolongaria, de maneira mais ou menos constante, aos dias atuais”. O debate fomentado pelos militantes negros brasileiros com os setores progressistas brancos contribuiu para a reestruturação das organizações negras que emergem na sociedade brasileira a partir da década de 1970, as quais passam a direcionar suas reivindicações para o campo político. Para Cruz (2008, p. 67):

A mudança no teor das reivindicações, entre fins da década de 1970 até a atualidade, foi influenciada pelas produções de estudiosos que utilizaram dados censitários e estudos quantitativos, evidenciaram que a desigualdade racial está no cerne das desigualdades econômicas do país e concluíram que o racismo é um fator presente na sociedade e constitui um indicador significativo para avaliar níveis de educação, saúde, dentre outros na população.

Assim, as diversas e diferentes organizações negras que emergem, na década de 1970, por todas as partes do Brasil, respaldadas nas organizações negras anteriores, nos estudos e pesquisas, nos debates suscitados a partir da década de 1940, influenciadas pelas lutas dos afrodescendentes em outros países e das lutas dos africanos, em vários países da África, passam a cobrar do Estado mudanças no quadro das desigualdades social, econômica e política em que os negros se encontravam e ainda se encontram em relação aos brancos na sociedade brasileira. Como assinala Cláudia Cristina de Paula (2009, p. 106), “embora persistam conflitos, resistências, acordos e negociações, a mobilização social contribui para a construção de novos significados e práticas”.

Compreendendo a educação como um dos principais meios para mudar o quadro das desigualdades sociais vigente no país, a atuação das organizações negras brasileiras, a partir dos fins da década de 1970, é marcada pela intervenção no campo educacional. Organizações essas que constataram que a escola enquanto espaço em que se pensa democrático não estava (e ainda não está) garantindo, satisfatoriamente, igualdade de oportunidades para parcelas significativas da população brasileira, principalmente, para os negros e os indígenas.

Diante do baixo desempenho dos negros no sistema público de ensino e da explicação de que estes eram os próprios responsáveis pelo seu fracasso, as organizações negras brasileiras constataram, também, ser a educação um campo privilegiado de enfrentamento do racismo (CARDOSO, 2005). Como ressalta a Professora Lindinalva Barbosa “todas as organizações negras que tem um programa de ação (MNU, *Olodum*, *Ilê Aiyê*), de qualquer

lugar do Brasil, a educação sempre vai está lá como pauta, como ponto fundamental, prioritário” (entrevista concedida em 25 set./2012).

A compreensão de que pela educação os negros conseguiriam melhorar a sua condição de vida, assim como de enfrentamento do racismo, estimulou as organizações negras contemporâneas a pensar, desenvolver e por em prática propostas educacionais numa perspectiva multicultural e antirracistas, diferenciando-se das anteriores que desenvolviam uma educação baseada no modelo adotado pelo sistema de ensino formal, isto é, um modelo de educação eurocêntrico e monocultural que não corresponde à realidade dos grupos estigmatizados no Brasil.

Como indicam os estudos de Molina (2011), Cruz (2008), Lima (2004), entre outros, já referidos, foram as organizações negras brasileiras, em particular, as organizações negras baianas, as pioneiras na construção e promoção de uma educação diferenciada, isto é, uma educação voltada para a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Nessa direção, a professora Lindinava Barbosa assinala:

A educação sempre esteve na pauta das organizações negras, mas é a partir da década de 1970 que essa pauta foi consolidada, principalmente, considerando a necessidade de se alterar o currículo, que o currículo contemplasse a história desse povo que hoje a gente pode falar é maioria da população brasileira (LINDINALVA BARBOSA, entrevistada em 25 set./2012).

Nesse tópico, com base nas falas dos nossos interlocutores, buscamos apresentar as demandas e reivindicações primeiras das organizações negras baianas contemporâneas no campo da educação, assim como as primeiras ações concretas de intervenção no pensar e fazer educacional dos baianos.

Segundo os nossos interlocutores, as demandas e reivindicações primeiras foram: educação pública, democrática e de qualidade. No entanto, nessa nova fase do movimento negro brasileiro, a educação, além de ser concebida como meio dos negros melhorarem a sua condição de vida, passa a ser compreendida como condição de enfrentamento ao racismo e de combate ao preconceito e à discriminação para com os sujeitos e suas culturas consideradas inferiores pelos grupos hegemônicos, bem como da reeducação das próprias relações sociais brasileiras, como está dito nas Diretrizes Curriculares que orientam a Lei 10. 639, no sentido de que todos os membros da sociedade, das diversas origens, possam ser igualmente respeitados e valorizados. A educação passa a ser compreendida também como meio de valorização da cultura, da afirmação da identidade e da ancestralidade africana e de

resistência as diferentes formas de opressão e marginalização pelas quais passam os negros na sociedade brasileira.

Desta forma, a intervenção das organizações negras baianas no campo educacional envolveu uma série de questões que precisavam e ainda precisam ser vistas, revistas, discutidas e rediscutidas, para a inclusão de fato e de direito dos negros no sistema formal de ensino. A exemplo, podemos citar: a revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a inclusão da história e cultura da África e dos Afro-Brasileiros nos currículos escolares e a formação dos professores para trabalharem com uma abordagem educacional que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Respondendo à preocupação que expressa Nascimento (2003, p. 389) ao afirmar que “a questão racial tem sido mais problemática quando se trata de abordagens no sentido prático perante educadores e a instituição escolar”.

De acordo com os nossos interlocutores, devido ao alto índice de analfabetismo da população negra na Bahia, uma das reivindicações primeiras foi pela alfabetização. Depois é que se começa a reivindicar a inclusão da história e cultura da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, a revisão dos conteúdos racistas dos livros didáticos e, bem mais à frente, as políticas de promoção da igualdade racial. Nessa direção, a Professora Ana Célia da Silva salienta que a campanha de alfabetização, a introdução dos estudos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares e as políticas de ações afirmativas, que segundo ela, é a mais significativa, são as três reivindicações que naquele momento inicial se faziam necessárias para minimizar a situação desigual em que os negros se encontravam em relação aos brancos no sistema formal de ensino.

A fala da Professora Ana Célia é corroborada pela Professora Lindinalva Barbosa quando esta afirma que:

As organizações negras, pelo menos as que eu conheço, as que eu convivi mais, elas tinham essa preocupação, principalmente, com esse currículo que tinha que ser enegrecido do ponto de vista de receber a sua história, a sua real contribuição, de mostrar, de educar todos, brancos e negros, sobre a história de um povo inteiro que contribuiu e continua contribuindo, mas que estava completamente invisibilizada na sua profissão, na sua humanidade, no seu legado, dentro da escola pública, principalmente. E a outra demanda é a questão das ações afirmativas, que é uma demanda posterior a essa, mas que está sendo fundamental (LINDINALVA BARBOSA, entrevistada em 25 set./2012).

Sobre essa preocupação das organizações negras em enegrecer a educação, em enegrecer o currículo, como enfatiza a professora Lindinalva, Silva (2010, p. 41) ressalva que:

Enegrecer diz respeito a maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrece é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria.

Ainda segundo a autora acima citada, “no processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados” (SILVA, 2010, p. 41).

Assim como as demandas por campanhas de alfabetização, a falta de materiais didáticos sistematizados e de referenciais teóricos era outra demanda das organizações negras no campo educacional. De acordo com a Professora Josenice Guimarães um dos primeiros problemas no pensar e fazer uma educação diferenciada era a falta de materiais didáticos e referenciais teóricos em que se pudessem apoiar. Segundo ela, existiam estudos produzidos por alguns pesquisadores, mas que devido à dificuldade em se publicar, acabavam não sendo divulgados, e todos saíam perdendo. Diz a entrevistada: “Naquela época tinha coisas maravilhosas esperando a oportunidade de ser publicadas”. Assinala ainda que:

Outra demanda era as escolas que não tinham esse perfil, esse trabalho com as escolas só tem início na década de 1990, quando o *Ilê Aiyê* inicia um trabalho nesse sentido com algumas escolas da rede estadual. Um programa com a rede estadual visando essa educação. Nesta época tínhamos Arany Santana (Diretora do *Ilê Aiyê*), Vanda Machado trabalhando na Secretaria de Educação, e iniciaram um trabalho para dar um recorte étnico-racial dentro da educação estadual. Assim surge o trabalho do *Ilê Aiyê* na escola Duque de Caxias. Dali produziu o material didático, mas nós não tínhamos escolas com esse perfil. A escola Eugenia Ana que antes era o projeto *Obá Biyi*, que foi uma escola precursora, o projeto *Obá Biyi* foi o precursor, depois com o trabalho de Marcos Aurélio Luz, Narcimaria Luz e Mestre Didi que desenvolveram o trabalho inovador nas escolas e começaram a desenvolver o material. Naquele momento não existia nenhuma publicação. Tínhamos o *Ilê Aiyê*, *Olodum*, *Malê Debalê*, *Araketu*, mas a imprensa não se interessava em divulgar o material dessas organizações (JOSENICE GUIMARÃES, entrevistada em 2 out./2012).

Complementado a fala da Professora Josenice Guimarães sobre as principais demandas da população negra no campo educacional a Professora Gildália Anjos Santos ressalta que:

Foram muitas as demandas. Para além das turmas de alfabetização, o movimento negro passou a ter os grupos de estudos, para nós nos aprofundarmos e termos maior conhecimento sobre o trabalho que nós estávamos querendo desenvolver, que nós já tínhamos começado a desenvolver ao mesmo tempo. Então, nós precisávamos criar grupos, e nós

criamos grupos de estudos para a gente poder nos fortalecer e ganhar mais conhecimento. Criamos também os GTs que eram grupos menores nos bairros, em São Caetano e vários bairros de Salvador. E nesses GTs, nós criamos bibliotecas, pois a gente sentia a necessidade dos jovens e adultos terem mais acesso aos livros, não só livros didáticos, mas publicações de todas as formas existentes naquela época. Então, nós criamos uma biblioteca no São Caetano, tínhamos uma biblioteca na Liberdade, onde funcionava a sede do MNU, lá no Curuzu. E nos locais onde nós trabalhávamos sempre montávamos uma biblioteca móvel, para incentivar a troca de livros entre os alunos e eles começassem a ter contato maior com a leitura. E foi uma coisa que deu um bom resultado; a gente sentia o interesse deles. Tinham também os jornais do MNU, as publicações que eram feitas pelo MNU e que circulavam nas salas de aula [...]. Essas eram algumas das demandas na área educacional para que as coisas funcionassem (GILDÁLIA ANJOS SANTOS, entrevistada em 07 nov./2012).

Nesta perspectiva, Silva (2011) salienta que o MNU baiano desenvolveu a prática de formação de quadros, que acontecia por meio de reuniões mensais, sempre no fim de semana, onde se estudava textos de pesquisadores do movimento negro e da academia, assim como trazendo para a discussão tudo de importante que acontecia no Brasil e no mundo. Assim, embasados nesses referências, os militantes negros passaram a desenvolver junto às escolas atividades (palestras, seminários, oficinas) que envolviam a participação de alunos e professores, com o objetivo de incluir no currículo escolar a história e a cultura africana e afro-brasileira, invisibilizada pela historiografia oficial. E ao perceber a dificuldade dos alunos negros se reconhecerem como negros e se negarem a discutir as questões históricas e culturais que lhes eram apresentadas como uma das formas de reconstrução da sua identidade e autoestima funda, em 1981, o Grupo de Trabalho de Educação Robson Silveira de Luz, formado em sua maioria por professores.

As campanhas pela alfabetização aconteceram em vários bairros da capital baiana e contou com o apoio e espaço das associações de moradores e/ou da igreja católica, que se colocavam a disposição junto aos militantes negros para desenvolver esse trabalho com os jovens e adultos não alfabetizados da comunidade. As turmas tinham alunos de 17 a 80 anos de idade e eram compostas majoritariamente por mulheres, sobretudo, domésticas ou lavadeiras. As aulas eram ministradas no turno noturno, por serem professores e estudantes voluntários, que tinham atividades profissionais ou estudo durante o dia.

Sobre o fato de não haver atuação com as crianças, a Professora Gildália Anjos Santos observa que: “a questão de ter turma durante o dia seria com crianças e teria que ter outra metodologia, um tempo maior que naquele momento nós não dispúnhamos. Não dispúnhamos de tempo nem de pessoas que pudessem estar nos orientando para fazer esse trabalho com

crianças”. Assinala ainda que a abordagem metodológica utilizada era restrita ao método Paulo Freire, visto que entre as décadas de 1970 e 1980, a Secretaria de Educação do Estado ofereceu curso de formação para trabalhar com a educação de jovens e adultos através do método Paulo Freire, assim, ela e outras pessoas que trabalharam ou fizeram o curso vão atuar nas campanhas de alfabetização desenvolvidas pelo MNU baiano nas comunidades carentes de Salvador, a exemplo dos Bairros de Alto das Pombas, Santa Cruz, Nordeste de Amaralina, Saramandaia, Plataforma, Ogunjá, entre outros.

No que se refere à inclusão da história e cultura da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, a Professora Lindinaival Barbosa afirma que bem antes da lei 10.639, o movimento negro brasileiro tinha toda uma pauta relacionada “a inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares. O MNU, por exemplo, tinha isso em pauta, em muitas das suas ações. A professora Ana Célia é uma das pessoas chave nesse processo”. Nesta direção, Cardoso (2005, p. 02) assinala que:

As críticas dirigidas pelos movimentos negros ao sistema escolar brasileiro davam ênfase ao livro didático e à sedimentação de papéis sociais subalternos e aos estereótipos racistas a que estavam submetidos os personagens negros; ao currículo escolar e ausência de conteúdos ligados à cultura e a história social afro-brasileira; e às desigualdades de oportunidades educacionais a que estavam submetidos os afrodescendentes no Brasil.

Também vai nessa direção o depoimento da Professora Valdina Pinto:

Sim! A gente sempre falou de uma educação que contemplasse o negro, que contemplasse o índio. A gente sempre levantou isso, a gente sempre criticou. Primeiro criticando, denunciando que não era assim e como deveria ser, depois foi surgindo uma coisinha aqui, outra coisinha ali, sempre nessa direção. A gente já apontava porque só uma educação que visse a pluralidade que nós somos enquanto brasileiros, enquanto baianos é que vai dar conta de atender a todo mundo.

No que se refere às reivindicações por Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, a Professora Ana Célia da Silva destaca a importância da reivindicação por ações afirmativas, a exemplo das cotas para negros pobres, oriundos de escolas públicas, de forma que haja maior número de alunos que auto se declaram negros nas universidades, e reverta o quadro de hegemonia branca existente no Brasil. Afirma que enquanto não se tem educação pública e de qualidade para todos faz-se necessário a consolidação e expansão das políticas públicas afirmativas. Salienta ainda que antes do sistema oficial de cotas, estas já existiam,

através do Professor Dr. Jocélio Teles dos Santos (CEAO/UFBA) e da Professora Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB), que por meio do Projeto “A Cor da Bahia” iniciam, no âmbito institucional, as políticas de ações afirmativas, com bolsas de estudos para alunos negros que ingressavam no ensino superior.

Na medida em que essas demandas e reivindicações primeiras são atendidas pelo Estado, novas reivindicações surgem – são pautadas –, isto é, ganham novas incorporações. Como enfatiza a Professora Lindinaval Barbosa:

Se a gente pegar os programas, por exemplo, do próprio MNU na década de 70, hoje uma organização negra que surge terá outros pontos que serão acrescidos, questões outras. As questões de sexualidade, por exemplo, já começam a ser discutidas. Há vinte anos atrás eu não conseguia imaginar que a gente estaria discutindo hoje a incorporação de materiais que tratam das questões de diversidade sexual nas escolas. Agora há pouco a gente passou por esse debate com a questão do kit anti-homofobia que deu aquela polêmica toda. Tudo bem! Deu polêmica, não entrou, mas a discussão está posta, em algum momento ela volta. Isso faz parte das demandas que vão surgindo, vão se impondo, mas essa espinha dorsal de você entender e colocar a educação no centro das discussões sempre esteve na pauta de todas as organizações negras brasileiras, dos projetos das organizações negras que a gente conhece.

Conforme avançam na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista as organizações negras brasileiras, em particular, as organizações negras baianas vão incorporando novos elementos na discussão sobre uma educação diferenciada, ou seja, com o passar dos anos vão introduzindo outras variáveis que se apresentam na problemática social em relação aos negros no Brasil, como: gênero, mercado de trabalho, saúde, sexualidade, entre outras (SILVA, 2011).

Nesse trajeto, as organizações negras também contaram com o apoio de aliados de fora do grupo, como enfatizam nossos interlocutores:

Nós temos aliados pesquisadores e escritores brancos ou assemelhados a branco que contribuem muito escrevendo. Eu acho que o principal deles é Carlos Hasenbalg. Nós temos, Florestan Fernandes [...]. Temos também Clóvis Moura, [...] que depois se auto classificou como negro, e muitos outros. E aqui na Bahia nós tivemos o apoio muito grande, temos até hoje, do Professor Edvaldo Boaventura, ele orienta alunos negros, ele luta para que esses alunos sejam admitidos, quando têm capacidade, nos cursos de mestrado e doutorado [...]. A Professora Yeda Pessoa de Castro também, na época da ditadura ela abriu o CEAO para o movimento negro. Ela criou o Museu Afro. Ela fez os dois cursos de formação de professores de história da África. Facilitou e ajudou muito a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos (ANA CÉLIA DA SILVA).

As alianças existiram claro! Sempre existiram, mas mínimas. Muito poucas, muito pequenas, muito menos do que deveria ter, porque, na verdade, quando a gente trata da questão racial no país, a gente não está só falando de um povo, de uma parte da população, relações raciais pressupõe se negros e brancos e todos perdem quando um país, como o Brasil, tão grande, tão múltiplo, tão diverso, é claro que, eu tenho certeza absoluta, o Brasil não consegue se desenvolver plenamente porque existem muitas dificuldades nas relações raciais, elas são estruturantes da sociedade. No caso do Brasil elas são estruturantes (LINDINALVA BARBOSA).

Ainda a respeito do apoio de aliados brancos ou assemelhados nas suas reivindicações, a Professora Valdina Pinto é enfática:

Eu acho que sempre teve aliados. Sempre tem. Eu acho que precisamos desconstruir essa coisa de a luta dos negros, porque a luta dos negros não é só dos negros, e sim da sociedade brasileira e de pessoas comprometidas com uma sociedade justa, com uma sociedade humanitária, com uma sociedade igualitária; sempre teve. Lógico que o que dói na carne da gente é a gente que sente, nenhum branco vai ter a dimensão que o negro tem, só quem é negro é que sente o peso do racismo, que sabe o que é ser discriminado racialmente, mas que tem muitos aliados, temos muitos aliados sim, como temos hoje e tivemos antes também. Sempre tem gente que tem uma visão diferente dessa que temos aí, que não aceita o racismo, a discriminação, que porque é branco vai aceitar.

Na Bahia foram citados alguns nomes de intelectuais, brancos ou assemelhados, importantes para o pensar e o fazer educacional que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo baiano e brasileiro, também, para a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas baianas e brasileiras. Os nomes citados foram: Yeda Pessoa de Castro, Edvaldo Boaventura, Marcos Aurélio Luz, Delcele Mascarenhas Queiroz, Jocélio Teles e Juca Ferreira. Segundo nossos interlocutores essas pessoas contribuíram de forma expressiva para que as mudanças acontecessem, tanto no campo educacional como no cultural e acadêmico. “Tinha muita gente inserido na luta que não era considerada, do ponto de vista das classificações raciais, negra”, diz Jorge Conceição (entrevistado em 28 out./2012).

Todavia, existe certa desconfiança, por parte de alguns militantes negros, em relação aos aliados brancos ou assemelhados a branco. Segundo a Professora Valdina Pinto:

A gente tem aliado? Tem. Tem pessoas que estão aí, chegam junto? Sim. Mas por outro lado a gente não pode perder de vista que mesmo sendo aliados eles têm uma posição de privilégio dentro da sociedade, eles ocupam um lugar na sociedade que é um lugar de privilégio, é aí que eu questiono: será que numa situação que a gente não estiver ali por perto eles continuam sendo aliados ou vão para esses lugares de privilégio? Eu questiono sempre isso, é uma realidade com a qual a gente convive.

Parte dessa desconfiança, segundo Nascimento (2003, p. 277), está condicionada ao fato de que “prevalece a apropriação pelas elites brancas do conhecimento e do trabalho intelectual produzido por afrodescendentes”. Essa apropriação, a que se refere Nascimento, sempre aconteceu na história dos negros no Brasil, principalmente, pelas pesquisas acadêmicas, que podemos afirmar, se configura como principal instrumento de apropriação dos conhecimentos produzidos pelos negros. E junto com a discussão suscitadas pelas organizações negras brasileiras, a partir dos anos de 1945, sobre a necessidade de políticas diferenciadas, como ressalva a Professora Gildália Anjo Santo:

Veem os grandes escritores, as grandes pesquisas dentro das universidades, mas essas pesquisas nunca chegavam pra gente. A gente só servia para essas pessoas tirarem essas informações. Elas veem, buscam essas informações, mas não dão um retorno para a comunidade ou para a pessoa que passou as informações. E quando esses estudos vão para o livro, para a publicação, você sente que tem muitas distorções entre aquilo que foi dito, entre aquilo que é verdadeiro, do que foi dito e do que foi interpretado pelo autor, e a gente perde a condição de estar debatendo, já que a maioria dos negros não está dentro da universidade, não tem condições de estar dentro desses espaços de decisões. Aí quando vem esses estudos para a sala de aula, para a escola, se bate com outra situação que é a do professor que está na sala de aula que também recebe aquilo sem uma maior discussão.

Todavia, “mesmo contando com aliados intelectuais de peso, a verdade é que, o movimento negro ainda precisa muito dos intelectuais ‘brancos’ para vencer a resistência do *establishment* acadêmico, o qual continua pouco permeável à ascensão de negos” (GUIMARÃES, 2002, p. 58, grifo do autor).

Enfim, no que se refere à construção e promoção de uma educação plural, como veremos a seguir, a falta de referencial teórico dificultou, mas não impediu que os professores negros comprometidos e as organizações negras baianas desenvolvessem nas escolas e nos seus espaços uma abordagem educacional numa perspectiva multicultural e antirracista, e que gradativamente passa a contar com os estudos e pesquisas de intelectuais negros e, também, de alguns intelectuais brancos ou assemelhados na formulação desta educação.

4.2 Os princípios norteadores

Para entendermos o pensar e o fazer educacional das organizações negras baianas, na perspectiva multicultural e antirracista, partimos da concepção de que a educação está presente em todos os espaços de convivência – família, escola, igreja, trabalho, etc., bem

como da concepção de que podemos idealizar formas de promover o ensino-aprendizagem que não está necessariamente ligada à escola. Como afirma Brandão (2008, p. 9), “não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Partimos também da concepção de que a educação formal, considerada um dos principais mecanismos de transformação de um povo ou sociedade, ainda não está democratizada e comprometida com a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças, seja cultural, étnico-racial, religiosa, sexual, etc. E que a educação enquanto processo intrínseco ao ser humano pressupõe a formação do sujeito para se desenvolver social e cognitivamente, e deve estar pautada na cultura deste e outras culturas com a qual ele interage.

Assim, em sociedades multiculturais e pluriétnicas, a exemplo do Brasil, a educação não deve basear-se apenas em uma única cultura, a partir de uma concepção eurocêntrica e alicerçada numa visão reducionista da história, principalmente no sistema formal de ensino, onde a diversidade étnico-racial e cultural se faz presente com toda a sua exuberância. Caso contrário, estaremos legitimando e reforçando o pensamento de superioridade da cultura hegemônica em detrimento das demais culturas e grupos étnico-raciais, assim como oferecendo aos sujeitos das culturas inferiorizadas um conhecimento distante da sua realidade, que os colocam à margem do processo de ensino-aprendizagem. Nesta direção, concordamos com Silva (2010b, p. 55) quando ressalta que “reconhecer o passado histórico e a cultura dos diversos povos é um passo importante para o acolhimento das diferenças, no sentido de permitir uma participação ativa desses povos nos bens econômicos e de prestígios, na nação onde estão situados”.

Entendendo a educação com um bem social de valor inestimável para todos os cidadãos, as organizações negras brasileiras, em particular, as organizações negras baianas, que emergem no cenário político e social brasileiro, a partir da década de 1970, como vem sendo enfatizado no decorrer deste estudo, passam a elaborar e desenvolver em seus espaços e juntos as escolas, propostas pedagógicas onde todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se percebam como parte integrante desse processo. Ou seja, passam a desenvolver propostas educacionais que contemplem a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Por outras palavras, passam a desenvolver propostas educacionais na perspectiva multicultural e antirracista.

Inicialmente, devido a falta de referenciais teóricos e de materiais didáticos que dessem suporte no desenvolvimento de uma abordagem educativa na perspectiva multicultural e antirracista, os professores/militantes negros, comprometidos com uma educação plural, para desenvolver as suas atividades partiam de princípios vivenciais, da convivência cotidiana na comunidade onde a escola ou o projeto estava inserido. Princípios esses explicitados na fala da Professora Vanda Machado quando ela afirma que: “eu não me orientava por nenhum trabalho, eu me orientava por princípios vivenciais que eu percebia como positivos. Mais tarde, já no terreiro *Ilê Axé Opo Afonjá*, eu me espelhava na convivência”. Na mesma direção, a Professora Valdina Pinto nos diz que:

Naquela época a gente tinha era a cuca da gente para criar, para inventar. Eu sinto não ter sistematizado o meu fazer, como acredito que muitos outros educadores que fizeram coisas ótimas também não sistematizaram o seu fazer. Eu fazia por querer fazer, não fazia enquanto pesquisa, enquanto uma educadora que faz um trabalho para escrever livro, eu fazia o meu fazer de educadora, e sinto não ter sistematizado.

Os professores e as organizações negras que se propunham desenvolver um trabalho diferenciado, pautado no respeito e inclusão da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro nos conteúdos escolares, se orientavam por princípios vivenciais e partiam de questões que envolviam a arte, a música, os temas do cotidiano e de interesse dos alunos. Nesta direção, Jorge Conceição, no livro intitulado: “Negritude: do espelho quebrado à identidade autêntica”, ressalta que:

Reeducar um grupo caracterizado por muitos comportamentos subestimados, não deve se constituir num exercício doutrinário (autoritário), mas, num cotidiano de ações cuidadosamente desconstrutivas das sequelas impregnadas no mais íntimo da alma; e, na formação de consciências renovadas, autoestimadas, despreconceituadas e afirmativas da identidade autêntica na origem ancestral (CONCEIÇÃO, 2012, p. 42).

Ainda de acordo com Conceição:

Ao iniciarmos qualquer trabalho de educação teremos que dar uma atenção especial às metodologias e aos conteúdos que contribuem nas desconstruções dos mitos (ideologias) racistas que nos construíram uma consciência africana inferiorizada com relação ao padrão existencial europeu (CONCEIÇÃO, 2012, p. 20).

Nesta perspectiva, a Professora Vanda Machado enfatiza que ela nas suas aulas preocupa-se sempre em apresentar as contribuições importantes dos povos africanos e dos afro-brasileiros na formação e desenvolvimento do Brasil, da sua alegria, das suas festas, das suas religiões como forma de agregação e das ciências que estes povos dominavam a milênios e que ainda não são reconhecidas. Recorre também à história do Egito, questionando a estratégia muito comum de se omitir a localização do Egito no continente africano. Segundo ela, “isso é uma lacuna muito grande, isso teria melhorado muito a percepção da gente enquanto negro se a gente soubesse desde cedo que o nosso povo é criador de todas as ciências e de todas as artes, da matemática”.

Corroborando com a fala da Professora Vanda Macho, d’Adesky (2009, p. 70) assinala que “o negro não somente é negado em sua raça, mas também em sua história, em sua língua, em sua arte etc.”. Pondera ainda que “essa segunda negação minimiza e desvaloriza o negro na dignidade de suas heranças históricas e culturais. [...] E mesmo quando reconhecida a contribuição dessas culturas à matriz nacional brasileira, a cultura ocidental coloca-se, automaticamente, como a melhor”.

Também Pereira critica a exclusão de tais conteúdos do currículo escolar:

Após 500 anos de colonização no Brasil, temos gerações de brasileiros “educadas” por um processo de escolarização excludente dos conhecimentos da maioria da população, seja através da seleção de conteúdos de base eurocêntrica, ou de uma concepção metodológica que nega as formas negra e indígena de produzir conhecimentos (PEREIRA, 2006, p. 39).

Segundo ele, “este tipo de educação causou inúmeros danos aos povos negros e indígenas, traduzidos pelos efeitos do racismo e concretizados cotidianamente nas várias versões de desigualdades sociais encontradas na sociedade brasileira” (PEREIRA, 2006, p. 40).

No entanto, o que se percebe nos depoimentos, dos nossos interlocutores, é que a falta de referenciais teóricos e de materiais didáticos dificultava, mas não impedia o desenvolvimento de abordagens educacionais que contemplassem os grupos historicamente estigmatizados. Valendo-se do que tinham a sua disposição, os professores negros comprometidos com uma educação que atendesse aos anseios e demandas da população negra, vão construindo a base para os avanços que temos hoje na área educacional, principalmente, em nível de Leis e Diretrizes.

Sobre a falta de referenciais teóricos e de materiais didáticos que dessem suporte no desenvolvimento de uma educação plural, a Professora Valdina Pinto ressalta que:

O que a gente tinha eram os panfletos, e numa época, diga-se de passagem, de ditadura ainda, [...] o movimento negro era uma coisa itinerante, não podia ter sede, não podia ter lugar fixo, porque era tudo visado. Nas associações de moradores as coisas que a gente fazia era tudo escondido porque qualquer reunião era considerada como ato subversivo. Então, a gente se valia disso, de panfletos, de músicas, eu me valia disso e acredito que outros também. Se o menino tinha a letra da música na cabeça, se ele sabia cantar, ele conseguia visualizar aquele texto, conseguia ler e escrever aquele texto. Então, muitas vezes, o que mandava da secretaria, os livros e outras coisas, eu dava o meu jeito cá, porque era muito mais fácil, muito mais prazeroso, para o menino cantar uma coisa que ele gostava, que ele curtia, que era parte do mundo dele, e deu certo comigo, eu alfabetizei assim.

A fala da Professora Valdina Pinto evidencia a dificuldade dos professores negros comprometido com uma educação plural em encontrar materiais didáticos que dessem suporte técnico e teórico no desenvolvimento das atividades, revelando a criatividade que deveriam acionar para conseguir desenvolver e por em prática abordagens educacionais na perspectiva multicultural e antirracista. Evidencia, também, que os materiais desenvolvidos e distribuídos pelas organizações negras eram utilizados por estes professores como material didático no desenvolvimento das suas atividades na sala de aula.

Conscientes de que a educação oferecida pelo sistema formal de ensino não correspondia à realidade dos estudantes negros, as organizações negras baianas juntamente com os professores negros comprometidos tomam para si a difícil tarefa de construir e promover uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia.

Segundo Silva (2011, p. 95):

Enquanto núcleos formadores paralelos à educação formal, a educação para o reconhecimento e aceitação das diferenças desenvolvidas pelas instituições negras e professores pesquisadores militantes, junto aos professores e alunos dos diversos níveis de ensino, tem contribuído, em grande parte, para a construção da identidade étnico-racial dos afrodescendentes.

Para a Professora Lindinalva Barbosa “as organizações negras procuraram sempre andar a margem do que estava constituído como uma noção de educação geral e universal”.

Também a Professora Valdina Pinto enfatiza esse aspecto:

Hoje eu digo que andei muitas vezes na contra-mão do sistema de ensino. Tinha coordenadora, tinha supervisor. Agora, eu tinha consciência de uma coisa: na sala de aula o domínio era meu, eles não estavam ali toda hora. Então, a gente fazia, inventava, criava, recriava. Só sinto não ter sistematizado, porque não tive muita preocupação com isso, eu só queria que desse certo, eu queria que os meus alunos aprendessem porque eu me

identificava como os meus alunos. Eu não tinha a posição de muitos, ah! Porque é professor fica só olhando. A realidade era minha.

Desta forma, na contra mão do sistema formal de ensino, os professores negros comprometidos e as organizações negras, que emergem no contexto social e político baiano, a partir da década de 1970, passam a desenvolver propostas educacionais na perspectiva multicultural e antirracista, fazendo o diferencial no pensar e no fazer educação na Bahia.

A respeito dos princípios que nortearam o pensar e o fazer educacional na perspectiva multicultural e antirracista, no âmbito das organizações negras baianas, no período investigado, as respostas dos nossos interlocutores foram enfáticas:

O que norteou foi a crítica a educação opressora que imperava e ainda impera nas instituições de educação. Você a partir de sua visão de um ser político, de um ser crítico, que está dizendo não à opressão, ao racismo, a esses tipos de coisas, você começa a inventar, a criar, a se juntar, e eu acredito que foi isso que norteou. O que norteava era esse desejo de lutar contra o racismo, lutar contra a opressão, lutar contra as injustiças, lutar por liberdade, isso foi que norteou, quer dizer: a gente queria uma educação em que o negro pudesse se atinar para isso, despertar a consciência política. Eu acredito nisso, porque o que norteou o meu fazer foi isso. E daí as pessoas se juntam, começam a se fazer alguma coisa, como teve o trabalho de Manoel de Almeida, que desenvolveu a Pedagogia Interétnica, depois vem o *Ilê Aiyê* pelo veio da coisa do carnaval (VALDINA PINTO).

Os princípios sempre foram desde o início formar sujeitos autônomos, solidários e coletivos. Não tem coisa melhor para a gente pensar em educação, do que pensar em prover o sujeito de autonomia, o agir por se mesmo, ser solidário e ter o sentido de ser um coletivo da sua comunidade, do seu povo, do seu país, que é uma coisa que é muito difícil para a gente. É preciso ter o sentido de pertença. Então, esse sentido tem que se estender a minha família, ao meu bairro, ao meu lugar, a minha cidade, ao meu país. [...] Esse era o princípio básico, e continua sendo, o sujeito olhar-se dentro de um coletivo, mas com autonomia, não ser Maria vai com as outras (VANDA MACHADO).

Para o Professor Jorge Conceição o princípio que norteou as organizações negras baianas no desenvolvimento de uma educação que contemplassem a diversidade étnico-racial e cultural do povo baiano e brasileiro foi o objetivo de

tecer uma pedagogia fortemente voltada para a descolonização, para a revisão de toda a historiografia brasileira, de todas as historiografias das diásporas, para que a gente tenha um retorno à África, mesmo que não seja um retorno psicopedagógico, mesmo que não seja um retorno físico à África em termos de continente, mas um retorno à África como uma identidade autêntica; com a nossa identidade revisada; Com a nossa identidade

desfolclorizada; esse é o princípio básico que vira tudo (JORGE CONCEIÇÃO).

Percebe-se nas falas dos nossos interlocutores que os princípios que nortearam o pensar e o faz educacional das organizações negras baianas e dos seus militantes/professores na perspectiva multicultural e antirracista foram diversificados. No entanto, nota-se que estas/estes partiam sempre de alguns princípios básicos comuns, tais como: a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, a construção de uma identidade étnico-racial positiva, a conscientização política e o enfrentamento do racismo.

Se inicialmente não se tinha referenciais teóricos, materiais didáticos que dessem suporte aos professores e as organizações negras para desenvolverem os seus trabalhos, com o passar dos anos, mais exatamente a partir do início da década de 1980, surgem pesquisadores negros importantes na discussão e proposição de mudanças na educação brasileira. Também se consolidam as primeiras propostas educacionais numa perspectiva multicultural e antirracista, a exemplo da Pedagogia Interétnica, desenvolvida por Manoel de Almeida e outros, e do projeto *Obá Biyi*, desenvolvido pelo/no terreiro de candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá*. A esse respeito, a Professora Josenice Guimarães observa que:

Naquele momento [décadas de 1980 e 1990] nós tínhamos pesquisadores, nós tínhamos Valter Passos, Ana Célia, Valdério, Lindinalva, Joselaine Ladim, Eliana Castro, Silvinha, todas elas estavam estudando. Tinha o programa chamado CECUPE que tinha Manoel de Almeida que fez um trabalho muito interessante [...] ele teve uma participação grandiosa no desenvolvimento de uma educação para a comunidade negra. Ele construiu um documento muito importante e que tinha efeito. Um material que você lia, você aplicava e percebia que acontecia. Tinha também os escritores estrangeiros, tinha Florestan Fernandes, um homem branco, mas que escrevia coisas pertinentes, interessantes sobre a população negra. [...] Ana Célia foi uma base muito grande para essas mudanças, ela é a matriarca da educação do negro no Brasil.

A interação dos pesquisadores negros, no caso dos acima citados pela Professora Josenice Guimarães, com exceção de Florestan Fernandes (que era branco), todos são afro-baianos, em sua maioria, atuantes em uma ou mais de uma organização negra de caráter local e/ou nacional, contribuíram significativamente para a construção, promoção e consolidação de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, para dentro e para fora dos espaços das organizações negras baianas.

A Professora Josenice Guimarães é enfática quando chama a atenção para a compreensão de que, hoje, a maioria dos autores, os quais os estudantes têm acesso, estão

muito distantes, não existe nenhum contato mais próximo com eles, mas que no caso das organizações negras baianas, e seus militantes, foi diferente. “No nosso caso foi diferente, esses pesquisadores estavam ali junto com a gente, vivenciando a nossa realidade. Existia uma relação de proximidade, isso para a gente foi muito forte, muito importante”.

A fala da Professora Josenice Guimarães, remete à análise de Trapp e Silva (2010, p. 93) quando afirmam que “a influência de intelectuais negros é marcante para a estratégia de conscientização dos negros no Brasil”. Tanto como aporte teórico na fundamentação dos projetos e ações junto ao Estado como para a revisão da história e dos materiais didáticos.

A Pedagogia Interétnica é considerada pelos nossos interlocutores com um aporte teórico de grande relevância para a maioria das organizações negras baianas que desenvolvem trabalhos educacionais na perspectiva multicultural e antirracista. A esse respeito, Lima (2004, p. 14) assinala que a sistematização e aplicação desta proposta educativa nos espaços educacionais impulsionou “a abertura de uma educação que incorporasse os valores culturais e históricos de origem africana no Brasil. Ao mesmo tempo, possibilitou dar aporte para o MN [Movimento Negro] desenvolver na sua trajetória outras propostas educativas”.

Embora nossos interlocutores enfatizem a importância da Pedagogia Interétnica e sua contribuição significativamente para a construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia e, por conseguinte, no país, com base nas falas desses atores, podemos perceber que os princípios que sustentava o pensar e o fazer educacional das organizações negras baianas eram tirados, sobretudo, da história e da vida da comunidade em que a escola ou o projeto estava inserido, como podemos perceber no depoimento da professora Vanda Machado ao falar da abordagem educacional desenvolvida por ela numa escola em Paripe.

Como a escola funcionava em Paripe, eu percebi que Paripe estava na mesma sesmaria de Caboto, Freguesia do Ó, onde um dia floresceu o Engenho da Freguesia de onde saiu muito açúcar para Santo Amaro e dali para o mundo. Começamos a perceber que o lugar tinha uma história muito particular. Pesquisamos e encontramos sinais de que a cidade de Salvador começou também lá na freguesia do Ó, em Paripe, com uma igreja belíssima, que hoje é só ruína. Compreendendo como a história vem tecendo acontecimentos desde que ali bem perto estava a missão jesuítica catequizando os índios, o quilombo dos Macacos, resolvemos visitar Caboto com as crianças e percebemos que todos os assuntos podiam ser entrelaçados com as histórias do lugar e das pessoas.

A trajetória de vida dos nossos interlocutores nos permite inferir que os conhecimentos/ensinamentos adquiridos na família e comunidade de pertença, na infância,

adolescência e fase adulta dos professores/militantes envolvidos na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia, também, contribuiu expressivamente para o êxito das propostas educacionais desenvolvidas pelas organizações negras baianas.

Eu sempre digo que não aprendi a me ver como negra com o movimento negro, eu sempre me soube negra. Nasci aqui num bairro basicamente negro [Engenho Velho da Federação], o nome já está dizendo. A comunidade era negra. Meu referencial todo foi negro e eu não tinha vergonha não. Hoje em dia se fala em autoestima, naquela época não se falava em autoestima, mas autoestima minha mãe sempre deu, sempre incentivou [...]. A consciência política eu adquirir aqui. Minha mãe e meu pai só tinham a segunda série primária, entretanto, o que eu vivi na minha infância, ver as pessoas fazendo coisas coletivamente, as pessoas se irmanando do nascer ao morrer, na alegria e no sofrimento. As coisas em comunidade, em grupo. E a minha mãe se metendo nas coisas para isso, para aquilo, para aquilo outro... (VALDINA PINTO).

Minha mãe falava sempre que a gente era negra, mas não existia um programa voltado para isso. Minha mãe falava para a gente que a gente era negra porque ela sabia da existência do racismo, inclusive, conhecia e tinha vivenciado o racismo [...]. Minha mãe é uma mulher de candomblé, meu pai também, de comunidade de terreiro, e a gente [ela e as irmãs] começou a fazer as tranças e minha mãe adorou, quando ela viu a gente de cabelo trançado ela ficou encantada: “como vocês estão bonitas!” Apoiou muito a gente trançar o cabelo. Era ela quem alisava o cabelo da gente. Depois ela percebeu que as tranças dava uma estética diferente, original. E não estava buscando nenhum padrão europeu ou nenhum outro padrão. Apoiou muito a gente; pagava até para a gente trançar os nossos cabelos. Essa base familiar, minha, foi muito importante. Depois dessa base vêm as organizações negras: o MNU, o *Ilê Aiyê* (JOSENICE GUIMARÃES).

“Eu sempre percebi aonde era que eu era diferente, e aonde era que eu podia tirar proveito dessa diferença. Eu tive sorte. Eu nasci de um pai negro e de uma mãe de pele branca, mas meu pai era meu ídolo” (VANDA MACHADO). Ou seja, os ensinamentos/conhecimentos adquiridos na convivência com os familiares e no seu grupo de pertencimento eram agregados a outros, a exemplo dos conhecimentos vivenciais onde a escola ou o projeto estava inserido, como já mencionado, quando da construção e promoção de propostas educacionais na perspectiva multicultural e antirracista, isto é, o conhecimento de mundo dos sujeitos e da comunidade envolvida era a base de tudo.

Nesta perspectiva, Conceição (2012, p. 57) afirma que:

Contraditoriamente, são as sabedorias preservadas por mulheres e homens sábias e sábios, que, transformadas em conteúdos, metodologias e tecnologias solidárias e ecológicas contribuem para a construções de outros

caminhos e filosofias de vida; um paradigma de equidade pluriétnica e justiça ambiental está sendo evidenciado nas últimas décadas, mas, foram as memórias culturais, suas manifestações diversas, as ações políticas quilombolas, as lutas urbanas e outras reações, que nos permitiram a continuidade e as formatações de legislações de cotas, das leis 10.639/03 e 11.645/08 como várias outras ações afirmativas e políticas de reparações a favor das emancipações libertárias dos colonizadores!

Mas, como podemos perceber no decorrer deste estudo e veremos a seguir, as organizações negras brasileiras, em particular, as organizações negras baianas, para desenvolver e por em prática suas propostas educacionais, na perspectiva multicultural e antirracista, tiveram que enfrentar vários obstáculos, dentre esses, o racismo e as práticas racistas presentes na sociedade brasileira e, por conseguinte, no espaço escolar. Assim, tiveram que elaborar estratégias para superá-los.

4.3 Estratégias, obstáculos e conquistas

As ações práticas, os debates, os seminários, os encontros têm sido os principais meios e estratégias utilizados pelas organizações negras brasileiras para colocar a discussão sobre a necessidade de políticas diferenciadas para a população negra no país, não só no campo da educação, mas em outros setores da sociedade brasileira. De acordo com Pereira (2011, p. 04), “a importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos, etc., também podem ser observadas como elementos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo o período republicano”.

As décadas de 1970, 1980 e 1990 foram um período bastante produtivo nas ações práticas desenvolvidas pelas organizações negras brasileiras, em particular, pelas organizações negras baianas. Nesse período, a maioria das propostas formuladas pelas organizações negras era construída coletivamente em seminários, encontros e congressos.

Qualquer coisa ligada ao negro, quase sempre, as propostas eram tiradas nos congressos e aí se encaminhava em nível de governo municipal, em nível de governo estadual e em nível de governo federal. Sempre foi assim, a estratégia que a gente usou foi essa, e tirando de um consenso, de um coletivo, sempre depois de um congresso, depois de um encontro, depois de algo que reunia, inclusive, em nível estadual ou em nível nacional. Quando era tirado em nível nacional sempre se tinha a preocupação de cada um encaminhar para os estados, para os municípios (VALDINA PINTO).

Evocando aquele período, a Professora Josenice Guimarães nos revela que:

Naquela época nós tínhamos seminários maravilhosos, tinham os encontros de negros do norte e nordeste que aconteciam anualmente, e nesses encontros se estabelecia contatos com as pessoas, se fazia amizades, intercâmbios, conhecia personalidades negras, pessoas que construía coisas maravilhosas, não só na área educacional, mas na área social também.

No entanto, não diferente dos dias atuais, no período de 1970 a 1990, sobre o qual este estudo se debruça, foram muitos os obstáculos que as organizações negras encontraram no seu movimentar por uma vida mais justa e igualitária para a população negra, sendo o mais poderoso deles, o racismo. Racismo esse que se manifesta e é disseminado por meio de mecanismos sutis, isto é, por meios de mecanismos imperceptíveis a um olhar menos atento, menos crítico, menos reflexivo.

É consenso entre os nossos interlocutores que o racismo é o principal obstáculo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em particular, para as organizações negras nas suas ações por uma sociedade onde todos os sujeitos tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, bem como na elaboração e promoção de políticas educacionais que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, no Brasil, pioneiramente empreendidas por estas organizações.

O principal obstáculo sempre foi o racismo, que está aí, e que a sociedade precisa se admitir racista sim. Quando dizem que não tem é porque tem e não querem assumir. Então, temos que encarar o racismo de frente. A sociedade brasileira é racista, a sociedade baiana é racista, não somos maioria, mas aqui é racismo mesmo. E esse racismo impede que você trabalhe a conscientização da maioria dos negros (VALDINA PINTO).

O racismo é o principal obstáculo. [...] a própria posição dos setores da elite, setores brancos da direita, que se posicionaram ferrenhamente contra as cotas raciais, para mim, em síntese, isso é uma expressão do racismo brasileiro, da elite racista brasileira que quer garantir os seus privilégios em detrimento do acesso dessa população que historicamente está subordinada, historicamente excluída (LINDINALVA BARBOSA).

O racismo se expressa nos estereótipos, na representação social do negro, na resistência do Estado e suas instituições em assumir sua função de promover de fato uma educação das relações étnico-raciais, obstáculo que tem dificultado bastante as organizações negras no desenvolvimento de uma ação mais efetiva frente ao Estado brasileiro, e a sociedade com um todo, no combate as desigualdades sociais, políticas e econômicas em que os negros se encontram em relação aos brancos no Brasil.

Apesar de a nossa Constituição assegurar os direitos básicos para se viver em sociedade, o racismo e as práticas discriminatórias são obstáculos que enfrentam essas organizações no desenvolvimento das suas ações. Como enfatizam os nossos interlocutores:

O primeiro obstáculo são os estereótipos e a representação social do negro. O segundo obstáculo é, realmente, o Estado que tem no racismo e outros ismos o seu maior instrumento de subordinação. O Estado não vai facilmente ceder e começar a combater o racismo que é uma arma que ele tem para dominar, subjugar e explorar (ANA CÉLIA DA SILVA).

Os obstáculos iniciais foram as Secretarias de Educação, o Ministério, que a princípio resistiram à inserção desses conhecimentos e a mexer nos conteúdos, nas metodologias, nos parâmetros curriculares, na inserção desses conteúdos pluriétnicos voltados para uma nova historiografia do Brasil, uma nova historiografia mundial, das relações mundiais (JORGE CONCEIÇÃO).

De modo geral, podemos dizer que o Estado, apropriado pelas elites, atua em prol do interesse exclusivo destas, o que resulta na exclusão dos demais, ou seja, o Estado se mostra indiferente a tudo que não seja do interesse das elites.

Segundo nossos interlocutores a relação das organizações negras com o Estado sempre foi difícil, através das reivindicações, das denúncias e do protesto é que se conseguia marcar alguma audiência. Assinalam também que foi através dos militantes negros que conseguiram se eleger deputado, senador ou vereador, bem como dos que assumiam outros cargos públicos, que essa discussão ganha espaço dentro dos governos: federal, estaduais e municipais.

O Estado sempre se colocou à parte e só com as pressões do movimento negro na década de 80 é que foi se abrindo alguns espaços, na questão do livro didático, da lei de Caó e por aí vai. Os políticos negros é que começaram e conseguiram fazer algum tipo de discussão dentro do governo, e essa discussão de alguma forma forçou os governos, o Estado, a tomar um posicionamento no sentido de fazer alguma coisa para calar a boca desses políticos, porque eles estão gritando e não dá mais para calar. Então, a gente vai fazer alguma coisa para acalmar, e sempre foi assim, no sentido de aquietar, de acalmar, nada que seja assim um posicionamento de frente, um posicionamento do Estado de assumir determinada postura, sempre foi uma coisa muito acanhada (GILDÁLIA ANJOS SANTOS).

Eu acho que em todos os setores temos dificuldades. Os militantes, o próprio movimento negro sempre teve muita dificuldade na relação com o Estado em todos os setores. Mas, na educação é tão difícil a relação talvez por ser a educação esse lugar, esse ponto tão estruturante nas relações, que a gente observa que nesses últimos governos, que são governos considerados eleitos pela esquerda e que os movimentos sociais tiveram uma participação mais efetiva a gente sempre faz uma avaliação de que a educação é a pasta, tanto a

nível nacional como a nível estadual e municipal, menos privilegiada. No estado da Bahia, por exemplo, a gente tem uma educação, uma Secretaria de Educação que é dirigida por um cara que não é idealmente um educador; começa daí. Segundo, os setores dentro da Secretaria de Educação da Bahia que deveriam ter uma participação efetiva para implementar políticas de ações afirmativas, são as mais carentes, as que menos têm recursos (dinheiro) e as menos atuantes [...] eu acho que a relação dos militantes e das organizações negras com o Estado continua com as mesmas dificuldades. Houve avanços, hoje existe a possibilidade de um diálogo maior, mas as dificuldades ainda existem (LINDINALVA BARBOSA).

Para a Professora Josenice Guimarães, a relação das organizações negras baianas com o Estado é mais efetiva através dos militantes negros, em sua maioria professores, que assumem cargo público junto a algum órgão do governo.

O Estado vai entrar por meio das pessoas. Essas pessoas [...] elas começam a trilhar os seus caminhos, muitas eram concursadas e ocupavam esses espaços, e onde você vai, você leva a sua identidade com você. Por exemplo, Arany entrou para trabalhar no Estado, Jonatas entrou para trabalhar no Estado, Ana Célia entrou para trabalhar no Estado, Lindinalva foi trabalhar na Universidade Federal da Bahia, Valdério entrou para o Estado. Automaticamente, elas começam a ter visibilidade porque as coisas que elas escreviam elas levavam para esses espaços e socializava. Como o Estado sempre trabalhou com pessoas negras na área de educação, então, como não buscar essas pessoas para saber o que elas estão fazendo [...] Num dado momento percebeu-se que seria interessante trazer essas pessoas para que elas auxiliassem nos programas educacionais, assim, muitas pessoas foram consultoras. Muitas delas começaram a desenvolver um trabalho solidário, não institucional e com o tempo elas passaram a ter visibilidade. Daí outros teóricos não negros, professores e outras pessoas, começaram a se questionar: o que é que estas pessoas estão fazendo? E passaram a investir. Então, essas pessoas passaram a ser convidadas para ministrarem cursos, dar consultorias, e a partir daí foi se expandindo (JOSENICE GUIMARÃES).

É importante ressaltar que até a redemocratização do país, na década de 1980, as políticas formuladas pelo Estado brasileiro e direcionadas a população negra eram pensadas e elaboradas no campo da cultura, e sem interferência direta do movimento negro (SANTOS, 2005a). Ainda de acordo com o autor citado, “o processo de redemocratização do país e atuação de movimentos e instituições negras, nos anos oitenta, levaram a uma mudança significativa na criação e implementação de novas políticas por parte do Estado” (p. 195). Assim, a partir daquele momento, o movimento negro torna visíveis suas demandas junto a sociedade brasileira, e passa a ter maior abertura no diálogo com o Estado e seus governantes, os quais assumem uma postura mais flexível no atendimento às demandas da população negra.

Outro obstáculo, segundo os nossos interlocutores, que dificultou e dificulta o caminhar das organizações negras é o fato de que no Brasil o racismo ainda não é discutido abertamente. De modo geral, as pessoas dizem nunca terem passado por situações de racismo; admitem que já aconteceu com seu vizinho, com seu colega, mas que com elas próprias, não. E assim, seguem como se o racismo não existisse. E se existe, é apenas na cabeça daqueles que querem introduzir no Brasil algo que não é real, que nunca existiu. A esse respeito, Nascimento (2003, p. 23) afirma que:

No Brasil a discussão do racismo leva de forma quase inexorável à alegação do perigo iminente de constituir-se um racismo às avessas. Esse tabu costuma travar a discussão antes que ela consiga realmente começar. É o contraponto de um fenômeno que caracteriza de forma singular o racismo brasileiro: o recalque ou o silêncio. Na acepção popular, racista é quem fala do racismo ou enuncia a identidade do discriminado; a atitude não racista é o silêncio. Contudo, verifica-se que tal noção representa não apenas um equívoco como um dos pilares que sustentam a dominação, pois o silêncio configura uma das formas mais eficazes de operação do racismo no Brasil.

Ainda de acordo com a autora citada, “a negação da discriminação implica tanto a isenção dos brancos quanto a cupabilização dos negros” (NASCIMENTO, 2003, p. 210).

Em que pese a existência de práticas racistas no Brasil, a idealização de uma sociedade racialmente igualitária e, em consequência, a ausência de discussão sobre o racismo concorreram para a baixa produção de estudos e pesquisa que tratassem da questão, sobretudo até os anos 1980. Assim, a falta de referenciais teóricos que dessem subsídios às organizações negras na fundamentação dos projetos e documentos a serem elaborados, se constituiu em obstáculo na formulação de suas reivindicações. Segundo o Professor Jorge Conceição:

A falta de referenciais para documentar melhor os cursos, contribuiu também para as Secretarias de Educação ficar pé na frente, pé atrás. Mas a pressão do movimento negro era muito grande, a necessidade que a gente tinha era muito grande. O racismo, também, por outro lado, era muito grande, historicamente muito perverso. Então, a gente tinha que começar de alguma forma, mesmo capenga, e começamos.

Ante esses obstáculos, as organizações negras baianas tiveram e ainda tem que criar suas estratégias. Podemos perceber nas falas dos nossos interlocutores que são diversas as estratégias utilizadas pelas organizações negras baianas para superar os obstáculos. Dentre essas está a de ocupar espaço dentro das diversas estâncias, tanto da sociedade civil como do setor público. Segundo a Professora Gildália Anjos Santos, uma das estratégias foi o trabalho

desenvolvido com os adultos, nas comunidades, de forma que esses pudessem passar para a sua família, para os seus grupos menores as discussões que ocorriam no interior das organizações negras.

Já que o Estado não assumia, a gente tinha que colocar a nossa fala, a nossa história, colocando a verdadeira história do negro no Brasil. Nesse momento um dos espaços que a gente conseguiu ocupar foi esse trabalho com os adultos e com os jovens. Foram criados também outros espaços, por exemplo, a Escola Mãe Hilda foi uma das alternativas, o *Ilê Aiyê*, o *Olodum*, os blocos afro, onde todos os dirigentes vieram para o movimento negro. Quando a gente fala movimento negro, a gente não está falando só do MNU, mas do movimento negro no geral, foram criando escolas nesses espaços. Foram criando escolas para jovens, adultos, crianças e foram o que são ainda hoje (GILDÁLIA ANJOS SANTOS).

Corroborando com a fala da Professora Gildália, a Professora Valdina Pinto observa:

Primeiro começou com as denúncias, depois os grupos foram se organizando, mas só quando o processo de democratização foi instaurando é que a gente começou a ter um pouco mais de abertura para interferir, para reivindicar. E foi forçando a partir de coisas que nós fomos criando: a Escola Criativa *Olodum*, a escola Mãe Hilda, o Projeto de Extensão Pedagógica do *Ilê Aiyê*, o trabalho de Manoel de Almeida, o trabalho do CECUB, os educadores negros comprometidos, que também foram fazendo suas dissertações de mestrado, suas teses de doutorado, suas pesquisas, então, isso foi crescendo e forçando até chegar numa coisa maior, que é o que temos hoje, as políticas de ações afirmativas, a exemplo das cotas para negros na universidade (VALDINA PINTO).

Para a Professora Ana Célia umas das primeiras ações que ela considera como estratégia é quando as organizações negras baianas juntamente com os professores negros comprometidos começam a fazer “um currículo paralelo”, isto é, quando estes começam a trabalhar nas escolas a educação das relações étnico-raciais, muito antes da lei 10.639.

Nós entrávamos, falava com coordenador, com diretor, pedíamos para nas aulas, no recreio ou nas reuniões pedagógicas entrarmos e falarmos para os professores. E isso aí foi se ampliando, se ampliando e nós formamos um corpo de professores preparados para trabalhar com os alunos em sala de aula. Formamos um currículo paralelo, essa foi uma estratégia. Nós entramos e colocamos a questão dentro das escolas, de fora para dentro. E aí de dentro para fora começaram a surgir os resultados. Começaram a surgir trabalhos de alunos. Começaram a surgir monografias nas faculdades. Começaram a surgir projetos de mestrado e eles não sabiam de onde vinha, se nas escolas não funcionava. Aí eles descobriram que havia um movimento que tinha ocorrido paralelo, dado fora dos termos institucional e que estava levando os alunos que ingressavam na faculdade a trabalhar essa questão (ANA CÉLIA DA SILVA).

A resistência do Estado em construir políticas educacionais que contemplassem a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, em particular, vencer a resistência do sistema educacional formal em trabalhar com uma abordagem educacional multicultural e antirracista, levou as organizações negras a construir, e por em prática, projetos e propostas educacionais que contemplassem a história africana, dos povos africanos e dos afrodescendentes no Brasil. Assim, fundaram escolas comunitárias, organizaram cursos de extensão para profissionais do ensino, debate e seminários e atividades culturais nas escolas (NASCIMENTO, 2008). E prosseguem com os cursos pré-vestibulares para negros carentes, proporcionando o ingresso de um número maior de negros nas universidades brasileiras. A esse respeito, a Professora Valdina Pinto salienta:

Tem o trabalho, que a gente não pode perder de vista, o trabalho da Steve Biko de preparar os jovens negros para entrar na universidade. Foram muitas coisas, em nível de Bahia, de Rio, de São Paulo. E essa interação, a gente não pode falar só daqui porque as influências foram as redes. Eu acho que foram os encontros, os congressos, os seminários, essas trocas, esses intercâmbios que foi apontando para coisas sempre maiores.

A interação e articulação entre as organizações negras baianas com outras organizações negras fora do estado baiano e até mesmo fora do país possibilitou uma troca constante de conhecimentos e informações, fortalecendo cada vez mais as ações desenvolvidas por estas, na Bahia. Segundo a Professora Valdina Pinto, “quando tinha os congressos de negros que não era só local - os congressos não era uma coisa localizada lá em São Paulo, Rio ou aqui -, sempre houve essa interação, sempre houve intercâmbio entre os negros comprometidos, desse Brasil a fora”. Nessa direção, a Professora Gildália Anjos Santos ressalta que “nas comunidades onde existe pelo menos um militante do movimento negro, ele cria alguma coisa na área da educação, na área de formação, que discute essas questões, que a comunidade também tenha acesso a essa discussão”. Diz ainda que “faz parte de todas as pessoas que participaram do movimento negro da década de 1970 para cá, essa característica de estar se juntando a outras pessoas, formando grupos, para desenvolver esse trabalho, não só dentro das comunidades, mas dentro das universidades”.

A respeito da interação dos militantes negros nas universidades, Nascimento (2008, p. 164) afirma que a criação de núcleos de estudos e/ou centro de pesquisas dentro das universidades, “atendendo às exigências do movimento negro, resultou no aumento relativo de pesquisas, atividades de extensão e teses de mestrado e doutorado feitas por pessoas originárias da comunidade afrodescendente”.

Esse novo lugar que os negros vêm ocupando na sociedade brasileira tem causado desconforto a elite branca racista, a qual, também, tem utilizados de vários meios e estratégias para não perde privilégios historicamente adquiridos sobre a negação dos direitos dos grupos estigmatizados, a exemplo dos negros e dos indígenas. Para Nascimento (2003, p. 211), “admitir o impacto do racismo que lhe traz privilégio mina, para o branco, a auto-imagem de competência e de mérito”. Afirma ainda que fica difícil para o branco reconhecer que o negro na mesma condição que ele, em geral, não tem as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento, fator esse que evidencia “que nem sempre é o mérito que rege a conquista de posições superiores por parte de brancos” (NASCIMENTO, 2003, p. 211). Essas considerações confirmam que a presença, ainda que pequena, de negros nos espaços sociais e economicamente mais valorizados tem causado desconforto para os sujeitos pertencentes ao grupo hegemônico.

É comum ouvirmos nos meios sociais, em particular, no meio acadêmico, que entrar em algum espaço por meio de políticas de ações afirmativas, a exemplo de entrar na universidade por meio das cotas raciais, é entrar pela “porta do fundo”. É comum, também, ouvirmos que as “portas estão abertas”, e que não se arromba porta aberta. Na lógica do senso comum, ambos os pensamentos parecem verdadeiros, no entanto, esses pensamentos se mostram perniciosos se os analisarmos levando em consideração os mecanismos sutis de perpetuação das hierarquias sociais, econômicas e culturais. Nota-se que os sujeitos que se utilizam desses discursos não percebem ou não querem perceber é que se os negros entram pela “porta do fundo”, com certeza sairão pela porta da frente, e que se as portas estão abertas existem os “porteiros” que são bastante seletivos, ou seja, os indivíduos selecionados para adentrar pela “porta da frente” são os mais favorecidos.

Conforme observa a Professora Josenice Guimarães:

Os espaços precisam ser abertos a todas as pessoas. As cotas estão aí porque os espaços não estão abertos para todos. Há pessoas contrárias as cotas, mas as cotas é uma medida que eu acho necessária, emergencial e valiosa. Quantas pessoas estão na universidade por causa das cotas? Aí as pessoas dizem: Ah não! Eles não têm conhecimentos. Já criaram uma série de coisas para minar as cotas, para baixar a autoestima dos estudantes cotistas, tanto que tem um programa na UFBA de apoio aos cotistas, devido a esse discurso que, ah! Entrou no curso de medicina por causa das cotas. Isso é o racismo. O racismo amedrontado, digamos assim. O racismo acuado.

A fala da professora Josenice Guimarães nos permite inferir que as políticas de ações afirmativas são necessárias para que, no futuro, negros e indígenas tenham as mesmas

condições de entrar nos espaços sociais e economicamente mais valorizados de igual para igual, isto é, não precisarem entrar pelas “portas do fundo”, como dizem os opositores nos seus discursos de desqualificação dessas políticas. Como enfatiza Fernandes (2007, p. 212, grifo do autor), “desde a infância, o negro é moldado para viver nesse mundo, como se não houvesse diferenças entre *negros e brancos*; mas as portas fecham-se diante dele, quando tenta atravessar os tortuosos corredores que conduzem a tal fim”.

Assim, como nos chama a atenção a Professora Josenice Guimarães:

Nós ainda vivemos hoje com descendentes de escravocratas que são esses que estão fazendo os cursos mais valorizados e que estão revoltados porque nós estamos entrando. Então, se você for olhar a história das famílias deles, são famílias quatrocentonas, famílias que exploraram a comunidade negra e hoje têm casas, mansões, sobrenomes da vida. Sobrenomes importantes, mas essa riqueza vem da onde? Famílias de quatrocentos anos são ricas de onde? A partir de que? Elas criaram essa riqueza de onde? Veio de que lugar essa riqueza? De que forma esse dinheiro foi conquistado? Pela escravização. Escravizaram nossos antepassados, construíram a suas riquezas e ainda hoje querem continuar nos massacrando. Eles percebem que nós sabemos disso. Eles sabem que nós queremos estar nos espaços, que nós não queremos só estar nos espaços, queremos o poder de decisão também. Não ficar só no aguardo do que vai acontecer lá nesses espaços de poder.

Nessa direção, Silva (1997, p. 141) observa que “o desconforto é maior porque, de maneira inédita, são os negros que estão criando tais espaços nos quais eles próprios são os principais sujeitos”. A autora pondera ainda que a menor iniciativa de transformar a situação desigual em que a população negra se encontra no país desperta a revolta de defensores aguerridos da tradição de democracia racial que, supostamente, caracteriza o Brasil.

As estratégias utilizadas para superar os obstáculos e pressionar o Estado renderam algumas conquistas importantes para o Movimento Negro brasileiro, principalmente, no campo educacional, a exemplo das cotas raciais, da lei 10.639, como vem sendo enfatizado. A esse respeito a Professora Valdina Pinto ressalta: “Eu acho que colocar o que a gente já fazia na prática como lei é uma conquista. Conquista também quando se consegue ampliar isso para os indígenas”, referindo-se a lei 11.645/08, a qual complementa a lei 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena.

Segundo a Professora Ana Célia da Silva, mesmo tendo sido objetivada em apenas dez escolas de Salvador, e durado apenas dois anos, por falta de apoio do Estado e pela falta de interesses de professores e diretores, a inclusão nos currículos escolares baiano da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, da rede estadual da Bahia, foi a primeira conquista mais significativa das organizações negras baianas. A segunda, se deu, em 1995, quando o Estado

permitiu que as organizações negras entrassem nas escolas com os projetos de intervenção pedagógica e outros, e começassem a trabalhar com os professores a questão étnico-racial. E a terceira conquista vem com a Lei 10.639/03, que, segundo ela, dez anos depois de criada ainda enfrenta dificuldade para sua implementação de fato.

De direito é uma lei, mas que o Estado não está investindo politicamente para que realmente se torne realidade. É tanto, que ele não colocou essa lei para as universidades, não colocou para os cursos de educação, os cursos de sociologia que mais trabalham essa questão. A universidade não foi atingida pela Lei 10.639 e o ensino médio e o ensino fundamental ela entra a depender da boa vontade dos diretores e secretários, mas não existe formação nos cursos de graduação, que é importantíssimo. Então, é uma lei que está faltando muita coisa para ser efetivada. Mas é uma conquista, porque autoriza os professores militantes a trabalhar a educação pluricultural nas escolas e universidades (ANA CÉLIA DA SILVA).

Assim como a lei 10.639 e as cotas raciais, a revisão dos estereótipos sobre os negros nos livros didáticos é outra conquista do movimento negro brasileiro. Segundo nossos interlocutores, a Professora Ana Célia da Silva, através das suas pesquisas de mestrado e de doutorado, é uma das principais referências nessa discussão. A esse respeito, a Professora Valdina Pinto nos diz que:

Em relação aos livros didáticos o trabalho de Ana Célia foi um trabalho fundamental quando denuncia os estereótipos nos livros didáticos. As pesquisas, muitas pesquisas, muitos trabalhos de negros, homens e mulheres negras, as mulheres negras tem feito muitos trabalhos importantíssimos na área da educação do negro. Os avanços que a gente tem tido em torno do diálogo e cada vez mais afirmação do segmento afro religioso que tem contribuído também, têm sido muito importante. O trabalho de Vanda Machado é outra forma de educar que a gente tem, a partir da comunidade do terreiro aponta outra forma de educar. Eu acho que tudo isso é contribuição e conquistas.

Na mesma direção, a Professora Gildália Anjos Santos salienta que:

A questão dos livros didáticos hoje, apesar de não estar o ideal, foi um ganho muito grande, muito significativo, porque nós víamos nos livros as crianças negras deformadas, e animais com rosto de gente negra, e isso conseguimos eliminar praticamente dos livros didáticos. Ter textos falando da história, ter famílias negras, é coisa pouca, não é ainda o suficiente, mas hoje a gente já consegue ver famílias negras nos livros, nas propagandas, coisa que talvez só nós que ficamos muito atentos a essas questões consiga perceber, mas que antes não tinha [...]. Foi um ganho que evoluiu para as cotas, para um monte de ganhos dentro da comunidade negra.

Sobre as conquistas que o movimento negro vem conseguindo junto ao Estado, e a sociedade de modo geral, Silva (2011) elenca algumas que ela considera importantes, são estas: a criação de órgãos com a finalidade de desenvolver medidas para a promoção da igualdade de direitos, nas varias esferas do governo; a Lei nº 7.716/89, que torna o racismo em crime inafiançável, conhecida popularmente por Lei Caó; o crescente número de professores e pesquisadores que revisam as produções científicas; a edição de obras de pesquisadores da academia e do ativismo negro que descontroem as ideologias racistas; a atuação paralela das organizações negras junto às escolas e na formação de professores em todos os níveis de ensino; os órgãos diretivos da Igreja Católica¹⁶, a exemplo dos Agentes de Pastorais Negros – APNs, que vêm desenvolvendo um trabalho significativo no respeito às religiões afro; os militantes médicos na denúncia à omissão e descaso do Estado para com as doenças que atingem principalmente os descendentes de africanos; e os militantes das áreas rurais no trabalho desenvolvido junto às comunidades de remanescentes de quilombos.

Entre as conquistas do movimento negro brasileiro, d'Adesky (2009) destaca: o decreto do governo brasileiro, de 1984, declarando a Serra da Barriga patrimônio histórico do país; a introdução da história africana no currículo de 1º e 2º grau (hoje denominado de ensino fundamental e médio) dos colégios de Salvador; a criação de organismos de proteção e promoção das comunidades negras, a exemplo da Fundação Cultural Palmares (1988); o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (1984), pelo governo de São Paulo, e da Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras (1991-1995), no Rio de Janeiro. Para o autor, essas conquistas são o “reconhecimento indireto da luta contra o racismo empreendida pelo Movimento Negro” (d'ADESKY, 2009, p. 154).

Essas conquistas que a população negra brasileira, vem conseguindo junto ao Estado na implementação de políticas de promoção da igualdade étnico-racial no país, especialmente, no campo educacional, tem gerado discussões acirradas na sociedade brasileira. Muitos são os que estão a favor, mas os que estão contra tem peso significativo, atuando para que estas políticas não aconteçam e/ou não se efetivem, e isso interfere no desempenho dos órgãos governamentais criados com o objetivo de propor e fazer valer tais políticas.

Para Munanga e Gomes, embora ainda se tenha muito que lutar e que se construir, os primeiros passos já foram dados e,

¹⁶ Mesmo com o trabalho significativo que órgãos da Igreja Católica vêm desenvolvendo no respeito às religiões de matrizes africanas, “é indispensável considerar o trabalho na contra mão que o setor carismático católico vem desenvolvendo contra as religiões africanas, sejam os padres, sejam seus seguidores”, como ressalva a Professora Dra. Ana Célia da Silva, durante a banca de defesa pública deste estudo.

engana-se quem pensa que esses passos dizem respeito somente ao século XX e ao terceiro milênio. Na realidade, desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos de Brasil, a luta e a resistência do povo negro já havia começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos, asiáticos (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 195).

Ou seja, as mudanças já estão em curso e a história começa a ser modificada. Como podemos perceber, no decorrer deste estudo, mesmo a historiografia oficial, excludente de negros e indígenas como povos contribuintes na construção do Brasil, nas últimas décadas alavancaram-se muitos estudos que corroboram para a construção da verdadeira história do país, assim como para que se coloque em prática uma educação contemplativa da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, presente nos diferentes espaços educacionais.

Em meio aos obstáculos, às estratégias de superação e às conquistas, a Professora Ana Célia da Silva aponta dois momentos significativos para o movimento negro brasileiro. O primeiro

foi quando o Estado, através do presidente Fernando Henrique Cardoso, admitiu publicamente que o país era racista, e [...] criou as primeiras normas para conter o racismo. Ele criou o grupo GTI – Grupo de Trabalho Interministerial. Ele convocou de todos os estados, representantes. Na Bahia foi Vovô, Antônio Carlos Vovô e o presidente do Olodum João Jorge. Todos os estados tiveram representantes e o GTI se reunia junto com o Ministério da Justiça, e foi um impacto muito grande aquela chegada de negros lá dentro. Nós militantes éramos convidados para grandes discussões sobre educação, sobre racismo, lá em Brasília; foi muito significativo.

O segundo momento, destacado pela Professora Ana Célia, se deu “quando Lula reafirma a existência do racismo e cria leis contra o racismo, entre elas a Lei 10.639, em 2003”, e institui as cotas para negros pobres, oriundos de escola pública. Ressalva ainda que:

O terceiro momento vai se dar [...] é quando o governo admitir que está havendo extermínio de jovens negros e negras pela ação do racismo, sobre a desculpa de que são criminosos, que são assaltantes, na verdade eles querem exterminar a população negra usando esses artifícios, esse será o terceiro momento mais importante, quando o Estado admitir que está havendo extermínio da juventude negra.

As demandas da população negra no Brasil são de ordens diversas, assim como são diversos os obstáculos para supri-las. Da década de 1970 para cá as organizações negras têm conseguido avançar bastante, mas o racismo engendrado na sociedade brasileira tem dificultado muito as ações para a superação das desigualdades no país. Mesmo com algumas

políticas sociais e de promoção da igualdade étnico-racial criadas pelo governo, os grupos menos favorecidos e historicamente estigmatizados não têm muito a comemorar, estes ainda continuam oprimidos e marginalizados em todos os segmentos da sociedade brasileira, em particular, no segmento educacional.

Todavia, como vem se enfatizando, são muitas as contribuições das organizações negras brasileiras na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, em particular, na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista.

4.4 As contribuições e novas reivindicações no campo da educação

O Movimento negro brasileiro se revela como um movimento político e/ou cultural que procura afirmar um sentimento comum de pertencimento e fazer reconhecida a dignidade dos negros, no Brasil, buscando agregar os membros dessa comunidade, assim como, dominar um destino freado pela inferiorização a que estes são submetidos (D'ADESKY, 2009). Desta forma, contribui “para esclarecer o que está em jogo nas lutas democráticas no Brasil”, afirma d'Adesky (2009, p. 63). Na mesma direção, Silva (2002, p. 149) assinala que:

As ações do Movimento Negro têm contribuído, em grande parte, para uma reflexão na sociedade em relação aos reais determinantes de exclusão das populações afro-descendentes. Sua prática de atuação, abrangendo vários setores, tem influenciado instituições oficiais e sociais, tais como o MEC, a universidade, os partidos, os sindicatos, as igrejas, entre outras.

Graças às ações e movimentação contínua das organizações negras brasileiras, já podemos vislumbrar, na atualidade, mudanças significativas no campo das relações étnico-raciais, em todos os segmentos sociais, em particular, no educacional. Em todos os níveis e modalidade de ensino, já se busca colocar em prática propostas educacionais voltadas para a diversidade, seja étnico-racial, cultural, sexual, gênero, religiosa, entre outras.

Mas não sejamos ingênuos de pensar que esta educação para a diversidade esteja, de fato, acontecendo nas escolas brasileiras. O debate está posto, mas até que esta se efetive, realmente, nas escolas, há muito a ser feito, muitos obstáculos a ser superados e muitas estratégias a serem traçadas. Temos avançado bastante neste sentido, no entanto, temos muito a avançar ainda para que esta aconteça conforme esperamos que seja uma educação para a diversidade.

Por todo o Brasil existem iniciativas significativas, de movimentos sociais, em particular das organizações negras, de ONGs e escolas, visando a construção e promoção de uma educação das relações étnico-raciais. Na Bahia essas iniciativas que vêm sendo colocadas em prática desde a década de 1970 são amplas e diversificadas. De acordo com Pereira:

A cidade de Salvador foi sempre referência da produção de resistências e proposições de alternativas de qualidade da vida de seu povo. Como exemplo, podemos citar as entidades do movimento negro, os blocos afro, os terreiros de candomblé que criaram alternativas no plano social, educacional e artístico. Sob essas influências, muitas ações no campo da educação foram concretizadas, tendo como base o investimento da construção de conhecimento referenciado na cultura africana, utilizado como aspecto fundamental da reconstrução da autoestima o fortalecimento da identidade racial e ampliação do acesso a oportunidades acadêmicas e econômicas de crianças e jovens (PEREIRA, 2006, p. 42).

Como podemos constatar nas falas dos nossos interlocutores, as organizações negras baianas contribuíram e continuam contribuindo expressivamente para esse pensar e fazer educacional que tem como princípio norteador a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Contribuíram muito. Mesmo com todos os percalços, a partir da década de 70, Salvador se tornou outra cidade. Com o surgimento do *Ilê Aiyê*, com o surgimento do *Olodum*, realmente, começou um outro jeito do negro se vê. Os negros passaram a se educar para ser belo, para olhar no espelho e gostar daquilo que vê, e tudo isso tem a ver com a educação. As coisas que essas organizações fizeram em termo de educação, de ensino, essa preocupação só veio a contribuir, a dar outra cara a educação. A atuação dos negros que vão abrindo espaços, que vão ocupando os espaços foi formando e dando outra cara para as coisas serem diferentes. É o ideal? Não. Tem muito chão para a gente andar? Tem. Mas se a gente olhar como era antes e como estamos hoje, veremos que a gente avançou, veremos que ainda temos muita coisa a ser construída, mas a gente avanço muito (VALDINA PINTO).

Contribuíram de diversas formas, [...] desde a poesia falada, escrita, a poesia cantada, a poesia dos blocos afro, a coragem e boniteza de mãe Hilda, ela foi quem disse para a gente: vocês são bonitos, nós somos bonitos, aí a gente acreditou nisso e foi longe. No momento em que a gente se afirmou como pessoas bacanas, bonitas, perfumadas, cheirosas, inteligentes, interessantes, isso veio muito, eu acho que muito, através da arte. Muito através dos poetas negros, dos cantores negros, dos compositores negros. Isso inclui *Ilê Aiyê*, *Olodum*, Neguinho do Samba que criou muitas batidas fantásticas, aquilo mexeu com a autoestima do povo negro, aquela coisa do tátátátátátá, uma coisa que o Brasil descobriu de repente, e misturou com o *axé music* [...]. Eu considero um caminho importante para a educação a poesia, a música, a literatura (VANDA MACHADO).

Assim, ao buscar através da arte, da música, da poesia, do veio religioso, os elementos para estimular a conscientização dos negros sobre o lugar marginal em que estes se encontram na sociedade baiana e brasileira, as organizações negras baianas estimularam a formação de uma identidade étnico-racial fortalecida por laços culturais, pela religiosidade africana e afro-brasileira, contribuindo, desse modo, para a preservação do legado cultural africano e para a afirmação da diversidade.

Ainda sobre as contribuições das organizações negras baianas para o pensar e o fazer educacional baiano, a professora Gildália Anjos Santos enfatiza:

Tem contribuições de todas as vertentes. Uma têm tido mais êxito e visibilidades e outras menos. E dentro dos terreiros de candomblé a gente pode perceber esse trabalho de fortalecimento, não só da religião, mas da diversidade, da abertura desse país que é tão diversificado. [...] os blocos afro: o *Ilê Aiyê*, o *Olodum*, [...] Carlinhos Brown com a Escola *Pracatum*, o pessoal do *Malê de Balê* que trabalha com arte/educação, todos os grupos têm dado, e dá contribuições significativas nessa linha.

A fala da Professora Gildália reafirma essa contribuição das organizações negras para a construção de uma educação plural na Bahia e no Brasil. Mesmo aquelas que têm pouca visibilidade, se somam para consolidar o que temos hoje em termos de conhecimentos e experiências concretas. No caso das organizações negras baianas, como salienta a Professora Valdina Pinto:

As organizações como a Steve Biko que tem uma coisa bem demarcada, tem muito a ensinar. As experiências que estão sendo feitas na escola Criativa *Olodum*, na escola Mãe Hilda, na escola Eugenia Ana, do terreiro *Opô Ofujá*, que apesar de ser um convênio com a prefeitura tem uma marca, e outras organizações menores, têm dado contribuições valiosas, só não vê quem não quer, mas estão aí.

Para a Professora Vanda Machado o movimento negro tem uma importância muito grande nas mudanças que vêm acontecendo no Brasil no campo das relações étnico-raciais. “O movimento negro gritou, bradou isso não está certo. O que não conseguimos, de modo geral, foi nos formar para atender a esse grito nosso”, afirma a professora citada. Na mesma direção, a Professora Lindinalva Barbosas ressalta que as organizações negras brasileiras,

foram fundamentais. Os governos, os estados não deu nada para a gente, na verdade eles só implantaram o que essas organizações pautaram, que vêm pautando ao longo do século inclusive, porque não é uma coisa de agora. Eu

acho que elas foram fundamentais, sem elas não teríamos essas conquistas. Sem elas tudo isso não teriam sido possível (LINDINALVA BARBOSA).

Na visão de Barreto (2006, p. 10), “as organizações ligadas aos movimentos negros são as que mais têm investido em iniciativas voltadas para o campo da educação, em duas linhas principais: acesso ao ensino superior e formação de educadores”. Contudo, mesmo com os avanços, a principal reivindicação das organizações negras brasileiras no campo educacional continua sendo a mesma de sempre: educação pública, democrática e de qualidade, para todos. Como afirma d’Adesky (2009, p. 172), “o ensino, que deveria ser um fator de desenvolvimento enquanto fenômeno global, mostra que os que não têm poder são aqueles privados de uma boa escola. O acesso à educação não é exatamente igualitário em termo de classe social, sexo e grupo étnico”.

Nesta direção, a Professora Vanda Machado enfatiza que ainda hoje o movimento negro luta em torno da mesma pauta:

Uma reivindicação de sempre: escola pública e de qualidade. Uma escola pública de qualidade onde o negro se veja nesse processo de educação. Isso é um grito que eu não sei quando é que a gente vai parar. Queremos ser vistos. Queremos ser qualificados como pessoas, como cidadãos, como gente que pode contribuir para a melhoria do mundo, porque nós podemos.

A Professora Ana Célia da Silva confirma essa percepção ao assinalar que “o que nós queremos é educação de qualidade para todos, mas enquanto ela não vem a maior reivindicação do Movimento Negro, hoje, é que se consolidem as políticas de ações afirmativas, que as cotas continuem e se ampliem por todas as universidades”. Ou seja, a reivindicação de sempre é por uma escola pública de qualidade.

A visão da professora Valdina Pinto sobre a questão, não difere das anteriores:

As cotas eu acho fundamental porque enquanto a gente não mudar esse quadro que está aí, esse desequilíbrio, tem que ter cotas sim. Não é facilitar porque você não facilita a entrada, você entra se tiver mérito. Você tem um número garantido ali para quem tiver mérito, mas que é conquista, sim! Só que a gente não pode ficar só nisso, eu quero um dia, eu não vou viver para ver, mas quando eu luto, eu defendo é para um dia ter uma sociedade, ter um estado de coisas onde todo mundo tenha uma educação de qualidade, receba uma educação de qualidade de lá de baixo até o nível superior, onde todo mundo esteja em pé de igualdade. Então, aí não será questão de branco, nem de preto, nem de indígena, nem de amarelo, aí quem tiver o seu mérito é que entra porque todo mundo veio com as mesmas oportunidades. As novas reivindicações são exatamente isso, se juntar para cada vez mais fazer valer as conquistas que a gente tem.

É consenso entre os nossos interlocutores que, uma vez que não temos uma escola pública, democrática e de qualidade, que ofereça os elementos necessários para o bom desempenho dos alunos, o sistema de cotas, para estudantes negros pobres e oriundos de escola pública, nas universidades, faz-se necessário para garantir a inserção destes no nível superior. Ressaltam ainda que as políticas de ações afirmativas, a exemplo das cotas, devem ser transitórias até que se tenham escolas públicas, de primeiro e segundo grau, de qualidade, para que os estudantes possam entrar na universidade sem precisarem de cotas.

Logo, como observa Gomes (1997, p. 20), e podemos perceber no transcorrer deste estudo, o olhar das organizações negras brasileiras para a educação, além das reivindicações, trouxe “problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira. Ele requalifica os direitos sociais, amplia a concepção de direitos à saúde, lazer, e educação”. A autora, citada, aponta ainda cinco contribuições dos negros e suas organizações para o pensar e fazer educacional dos brasileiros. A primeira contribuição, segundo ela, refere-se à denúncia, feita através de atos públicos, projetos, debates, seminários, pesquisas educacionais sobre a questão étnico-racial no país, de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; a segunda, à ênfase no processo de resistência negra, visto que as diversas manifestações de resistência negras não eram contempladas pela história oficial e nem pelos currículos escolares; a terceira, à centralidade da cultural, ao trazer para a escola a reflexão de que, além de sermos seres c3gnitos, somos seres culturais; a quarta, à consideração de que existem diferentes identidades, questionando “o discurso e a pr3tica homogeneizadora que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar”; a quinta contribuição “refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir n3o s3o o direito a educa33o, como tamb3m a perman3ncia e o 3xito dos alunos de diferentes pertencimentos 3tnico-raciais e n3veis s3cio-econ3micos” (GOMES, 1997, p. 20-24).

Todavia, os indicadores sociais e educacionais mostram que a educa33o oferecida aos grupos menos favorecidos no Brasil n3o 3 a mesma que 3 oferecida a elite. Mesmo com Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam na promo33o da educa33o das rela33es 3tnico-raciais, a escola ainda n3o se libertou das amarras que a prende a um curr3culo euroc3ntrico e homogeneizante. De modo geral, a escola silencia-se diante dos conflitos e tens3es 3tnico-raciais e culturais que acontecem dentro e fora do seu espa3o, como se n3o fosse sua fun33o intervir nestes. Como veremos a seguir, a press3o dos movimentos sociais, sobretudo, do movimento negro, tem for3ado o Estado brasileiro, tanto na esfera federal, quanto na estadual e municipal, a criar uma legisla33o que promova a justi3a social no pa3s.

4.5 O desempenho da escola brasileira medida pelos indicadores educacionais e a lei 10.639

Mesmo antes da promulgação da Lei Federal 10.639/03, alguns estados e municípios da federação, já tornava obrigatório, por meio de leis, a criação de disciplinas que incluíssem a história do continente africano e dos africanos e seus descendentes no Brasil. A Bahia foi o primeiro estado a criar uma legislação tratando do assunto. Em 1985, a Secretaria de Educação do estado aprovou o parecer nº. 089/85 que determinava a criação, na parte diversificada dos currículos das escolas públicas de ensino fundamental e médio da Bahia, da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”. E, em 1989, incluiu na sua Constituição, um artigo que trata da inclusão e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Em 1990, Belo Horizonte também incluiu na Lei Orgânica do município, um artigo tratando desse assunto. Em 1991, Porto Alegre/RS, criar a Lei nº 6.889 incluindo essa temática nos currículos escolares do ensino fundamental e médio do estado. E assim Alguns outros estados e municípios brasileiros¹⁷ seguem criando legislações que visam a inclusão de conteúdos da história do continente africano, dos africanos e afrodescendentes no Brasil e da cultura africana e afro-brasileira, nos currículos escolares.

Essa legislação é objeto de discussão no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em 1988, para refletir sobre o tema “O Negro e a Educação”. Nesse encontro, percebe-se uma atuação destacada dos militantes negros baianos. Acreditamos que devido à experiência no desenvolvimento de projetos e ações nesta perspectiva; são eles os que mais se posicionaram, questionaram e apresentaram proposições.

No entanto, em que pese todo o esforço dessas organizações, essas legislações nem sempre deram os resultados esperados. Como observa de Paula (2009, p. 118),

Assim como sabemos que há leis que não vingam, são letras mortas, esvaziadas de sentido prático, as legislações que incluíram a questão racial nos municípios brasileiros também não deram conta de praticar uma educação antirracista. Esse desafio aponta para a nossa realidade, pós-janeiro de 2003, quando a lei [10.639] foi promulgada. São anos de debates intensos, recursos jurídicos e tentativas de viabilizá-la.

¹⁷ Belém/PA cria a lei nº 7.685, em 1994; Aracaju/SE, a lei nº 2.221, em 1994 e a lei nº 2.251, em 1995; São Paulo/SP, a lei nº 11.973, em 1996; Brasília, a lei nº 1.187, em 1996, 1998 Teresina/PI, a lei nº 2.639, em 1998.

Uma década depois de criada, a Lei 10.639 ainda não se efetivou, de fato, nas escolas brasileiras, por uma série de fatores, dentre esses: o racismo, a situação precária em que se encontra o sistema público de ensino no país e a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial e cultural.

Mesmo apontando, nos últimos anos, melhoras gradativas no desempenho dos estudantes, os indicadores educacionais nos permitem afirmar que a educação oferecida aos grupos menos favorecidos no Brasil não os favorecem. A qualidade do ensino público brasileiro, nos níveis básicos, é tão crítica que no ranking internacional estamos entre os piores colocados.

Quando indagamos aos nossos interlocutores se as organizações negras baianas discutem os indicadores educacionais, estes nos afirmaram que sim, que esses indicadores são pauta constante das organizações negras.

Sim! Constantemente, esses indicadores são pautas de todas as organizações negras, são pautas principais, sejam elas ligadas a educação ou não, porque a gente sabe qual é o reflexo disso no desenvolvimento humano, sobretudo, porque temos péssimos números nos índices educacionais (LINDINALVA BARBOSA).

O tempo todo. Nós somos número oitenta e sete, olha que miséria é o lugar da educação no Brasil, e ainda o cara vai para a televisão e diz que estamos com educação de qualidade, que nós temos uma boa educação. Como? Ainda não conseguimos dá um salto espetacular em cima de toda essa miséria que nos deram como educação. Não tem jeito, nós somos o número oitenta e sete na educação. Falta pouco para ser pior do que nós estamos. Falta pouco (VANDA MACHADO).

Sobre se as organizações negras baianas discutem os indicadores educacionais e a péssima qualidade do ensino público no país, a Professora Josenice Guimarães é enfática:

As organizações negras discutem os indicadores porque se a gente discute o acesso a universidade a gente precisa discutir a base, se você não discute a base esses alunos nunca vão chegar lá, isso é primordial. Se eu discuto cotas, se eu discuto FIES, ENEM, tudo isso que são formas de parcerias de financiamento para o aluno negro chegar na universidade, se eu discuto tudo isso de como o negro chegar na universidade eu tenho que discutir como eu vou promover, possibilitar, para que esses meninos ingressem na universidade, isso tem a ver com a base. Se a gente não faz esse trabalho agora, futuramente a gente não vai poder brigar, porque para você brigar a causa tem que ser justa, e você tem que ter os instrumentos para você argumentar, discutir, questionar. Se você vem com um grupo de alunos sem condições você vai discutir cotas? Você vai discutir ingresso? Não! Você vai discutir profissionalismo? Inserção no mercado de trabalho? Mobilidade social? A gente não pode discutir mobilidade social sem pensar na base

educacional. O ensino fundamental é primordial, se o aluno não sabe ler e escrever, como ele vai entrar na universidade? Então, como eu vou brigar, vou questionar, dizer que tem que ter cotas se os alunos da minha comunidade não sabem ler e escrever. Aí vão me perguntar: são esses os alunos que você quer que entre na universidade? Não, eu quero que eles entrem pelo mérito. A meritocracia ela existe que é você estudar e ter o conhecimento. Para Ninas Rodrigues nós eramos limitados, dizia coisas aterrorizantes da gente e nós provamos o contrário. Então, para você não ter outros Ninas Rodrigues falando mal da gente, você tem que observar o que está acontecendo na base. Porque se você não observa o que está acontecendo na base, você não vai poder brigar mais tarde. Você vai ficar inibido. Eu acho que o nosso grande desafio hoje é elevar esses índices (JOSENICE GUIMARÃES).

Percebe-se nas falas dos nossos interlocutores que os indicadores educacionais são pontos de pauta da discussão das organizações negras baianas e brasileiras, sendo estas ligadas ou não ao campo educacional. No entanto, quando indagamos como as organizações negras poderiam contribuir para mudar esses indicadores, as respostas, embora ditas de forma diferentes, foram as mesmas: as organizações negras precisam se juntar, se articular e coletivamente construir um projeto que sirva de base para se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais.

Para mim as organizações negras e o Movimento Negro Unificado deveriam estar se sentando para ver esses índices, se articular e criar formas de trabalhar, de combater essas situações, de juntas combater isso. Encontrar uma resposta no coletivo, a partir desses dados que estão aí (VALDINA PINTO).

Eu acho que primeiro estas organizações tem que ser mais fortes. Ter uma força maior dentro dessa estrutura que está aí colocada e, realmente, fazer um trabalho político, fazer um trabalho de base, propondo uma reforma na educação, nesse modelo de educação que está aí. Eu acho que o movimento negro, as organizações negras, deveria, poderia estar pensando nessa perspectiva. Esses grupos que tem aí: Ceafro que tem educadores formados e outros, o CEAO que é um núcleo, os grupos que tem aí como o *Ilê Aiyê*, *Olodum* e outros mais, eu acho que tem, que poderia está sentando e criando uma proposta, não uma proposta pura e exclusivamente para a questão do negro, mas para a escola como um todo. Uma proposta que modifique essa estrutura que está aí hoje. Esse modelo que está aí todos sabem que não está dando o resultado esperado. Então, é preciso se debruçar. A universidade que tem muitas pessoas que estudam, que pesquisam, que trabalham nessa área, começar a propor, porque existem várias propostas, e o que a gente sente é que o MEC todo dia está inventando uma proposta de educação para a população pobre e faz essas experiências que não tem dado resultado positivo, e cada vez mais prejudicando a população (GILDÁLIA ANJOS SANTOS).

As falas dos nossos interlocutores nos permite inferir que, mesmo contribuindo de forma expressiva na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, as organizações negras brasileiras, em particular, as organizações negras baianas, estão cada vez mais fechadas em si mesmas, nos seus projetos e no seu fazer movimento. A esse respeito, a Professora Gildália Anjos Santos nos diz que:

Não dá para todo mundo estar trabalhando por um ideal e cada um querendo fazer o seu. Um trabalha com educação, mas trabalha a partir do que a instituição financiadora deste projeto propôs. Eu acho que deveria ter uma proposta que não fosse de tal organização ou tal outra organização, mas uma proposta, um pensamento, desses grupos que querem trabalhar, que trabalham a valorização do negro, porque o *Ilê Aiyê* quer isso, o *Olodum* quer isso, o *Malê de Balê* quer isso, os terreiros de candomblé querem isso, quem trabalha com música, por exemplo, o *Pracatum*, o *Bagunçasso*, quer isso. Quer uma valorização da cultura e da identidade negra. Então, teríamos que ter princípios básicos em que todos tivessem pautados nesses princípios, porque se cada um ficar trabalhando a partir do que a instituição patrocinadora propõe, a gente sabe que quem financia já vem com o seu perfil, já tem a sua proposta, o seu encaminhamento, o tipo de encaminhamento que quer que seja dado, porque já tem os seus objetivos traçados. Então, você pode ter um seu, é claro que tem, mas isso não pode ser coisa individual do meu grupo, do grupo de fulano, do grupo de sicrano, mas uma proposta de um núcleo que seja comum a todos. Olha! Nós queremos para a comunidade negra, para os jovens negros isso aqui, e todos que vierem tem que fazer esse mínimo, que é isso aqui. A gente vai fazer tudo isso que as organizações negras propõem e que achamos que é plausível fazer, e isso não atinge, não desfaz da proposta central, mas isso aqui para a gente é essencial, a gente precisa ter isso aqui como o nosso porto seguro. Poderíamos propor também de se expandir para as organizações do Estado, o Estado em si, essa proposta.

Na mesma direção, à crítica da Professora Gildália sobre a falta de uma proposta educativa construída coletivamente entre as organizações negras, instituições e pessoas responsáveis e/ou interessadas na promoção de uma educação para a diversidade, a Professora Ana Célia da Silva salienta que infelizmente existe ainda uma parte do movimento negro que não vê a importância desses trabalhos educacionais desenvolvidos pelas organizações negras, e que mesmo existindo certo alheamento destas organizações em relação a necessidade e importância da educação das relações étnico-raciais, essa percepção está aumentado. Assinala que já existem muitas entidades trabalhando nesse sentido. Mas que é preciso que o movimento negro veja como prioridade esse eixo, assim como, o extermínio dos jovens negro, que, segundo ela, “não está sendo uma prioridade, uma unanimidade entre as entidades, porque se houvesse unanimidade haveria mobilizações, haveria ações de rua, passeatas como houve antes por coisas significativas, não está havendo isso”. Ressalta ainda

que “tem que haver movimento de rua, reuniões, assembleias, debates, seminários, fóruns para debater a questão, tirar posições e agir”. Em sua compreensão, “está faltando uma organização do movimento para as questões vitais, hoje, que são o extermínio histórico, cultural e físico do povo negro no Brasil”.

Como tem mostrado a literatura consultada nesse estudo, as leis e políticas educacionais, na perspectiva multicultural e antirracista, instituídas pelo Estado brasileiro, ainda não foram efetivadas nas escolas. São poucas as escolas, no país, que realmente desenvolvem a educação das relações étnico-raciais, como orientam as diretrizes curriculares nacionais. Mesmo com os avanços que se vem tendo no campo da educação, seguem existindo socialmente situações favoráveis à manutenção do preconceito e da discriminação. A escola, em que pensem mudanças neste âmbito, ainda não utiliza materiais didáticos que apresentam pessoas negras e indígenas como referência, minimizando a participação e a importância destas na formação do Brasil.

As questões referentes às relações étnico-raciais e culturais não são trabalhadas de forma satisfatória e significativa nas escolas. As atividades direcionadas a essa temática, geralmente, só acontece em ocasiões específicas, como: dia do índio, 20 de novembro, 13 de maio, etc., ou de forma isolada por iniciativa do professor, o que nos leva a questionar como promover a educação das relações étnico-raciais, se a escola ainda se encontra com um currículo fechado para a diversidade? Como observa Cavalleiro (2005, p. 68):

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muito momento, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra.

Essas são as razões que explicam porque a educação ainda se configura como uma das principais preocupações e campo de ação das organizações negras baianas e brasileiras.

As leis 10.639 está aí faz dez anos, todavia, como observa a Professora Vanda Machado, ainda há inúmeros obstáculos à sua implementação. Lembra a entrevistada que por todo o Brasil existem experiências significativas, mas que não estão necessariamente no espaço educacional formal. A esse respeito, a professora Josenice Guimarães diz que:

Você vai encontrar muitas escolas com ações pontuais. Na semana do 20 fazem um trabalho, passou o 20 esqueça que não fazem mais nada, tudo isso acabou. E a lei não manda isso, né? A lei diz que você tem que trabalhar a

questão racial dentro dos conteúdos da escola, e os conteúdos começa em março.

No seu entender, isso é importante, mas não é o ideal, o ideal seria a escola trabalhar a lei desde março, quando começa o ano letivo, até dezembro, quando termina.

Complementando as falas das Professoras Vanda Machado e Josenice Guimarães, Santos (2005b, p. 34) assinala que as organizações negras brasileiras juntamente com os intelectuais negros comprometidos com a luta antirracista levaram mais de meio século para conseguir que o Estado brasileiro tornasse obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, “contudo, torna-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato”.

Segundo os nossos interlocutores existe uma série de fatores que dificultam a efetivação da Lei 10.639 e suas diretrizes curriculares nas escolas. Fatores que vão desde a falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial e cultural, isto é, o descompromisso das universidades, até o fundamentalismo religioso de parte dos envolvidos no processo educacional: diretores, coordenadores, professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários, e outros:

Eu acho que a gente tem um problema sério que é o problema de não formação de educadores. Como é que você compreende uma Universidade Federal da Bahia, num curso de magistério, num curso pedagógico que não tem essa formação, que não tem essa linha de pesquisa. Esse é o problema: a não formação de educadores, quer dizer: se da um cursinho aqui, um seminário ali, outro acolá, mas ter uma disciplina... Nós estamos num processo de quem é que vai educar quem, quem educou esse educador para fazer isso. Esse é o problema, o não comprometimento das universidades (VANDA MACHADO).

Eu vejo extremamente frágil. Nós temos alguns obstáculos que tem se imposto, que são, por exemplo, essa coisa do fundamentalismo religioso por parte de setores evangélicos e protestantes que tem sido cada vez mais consolidado dentro das escolas, através das famílias dos alunos, através de muitos professores e funcionários, e dos próprios alunos, tem dificultado muito, inclusive, feito uma demonização do tema história da cultura africana e afro-brasileira (LINDINALVA BARBOSA).

A gente vem encarando com muita dificuldade por causa da atuação dos evangélicos. Para os evangélicos tudo que se diz, que fala do negro eles dizem que é coisa do demônio. A implantação está a maior dificuldade por causa dos grupos evangélicos, eles acham que qualquer coisa que fala da África é falar de Satanás, é falar do Demônio, que dar aula de cultura negra é falar de candomblé e isso é o maior equívoco. Muitos gestores são evangélicos e não aceitam. Tem muitos trabalhos que não estão sendo feito

nas escolas por causa dos gestores e dos educadores. A gente tem lutado com muita dificuldade para fazer valer a lei, muita dificuldade mesmo (VALDINA PINTO).

Para a Professora Lindinalva Barbosa “não adianta você querer que um professor/professora fale de algo que ele não conhece, que ele não consegue identificar e que está invisível para ele”. Afirmo ainda que

Existe uma dificuldade de compreensão, de entendimento, das pessoas que são os agentes, os atores, principais sujeitos desse processo de educação. Então, professores e professoras, alunos e alunas, gestores, ainda têm dificuldade em entender a importância de abordar essas questões, e de se perceber dentro desse processo que é as relações raciais numa sociedade como a nossa.

As falas dos nossos interlocutores apontam para obstáculos à efetivação de uma educação para a diversidade, que vão além da precariedade da formação docente ou da ausência de materiais apropriados. As representações racistas são tão poderosas, que autorizam os próprios responsáveis pela educação, como diretores, coordenadores, e professores a burlarem a lei.

O que se percebe é que apesar dos trabalhos significativos desenvolvidos pelas organizações negras, falta a compreensão dos sujeitos, envolvidos no processo educacional, da importância da inclusão dessa temática no currículo escolar; falta formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área educacional; os cursos de licenciatura ainda não oferecem os subsídios necessários para que os futuros educadores trabalhem com uma abordagem educacional plural, assim como o Estado não oferecer cursos de formação continuada que realmente dê elementos para que os professores desenvolvam seu trabalho conforme orientam as políticas educacionais vigentes no país.

Para Santos (2005b), a própria Lei 10.639 tem uma série de falhas e que precisam ser sanadas. No entanto, para o autor, não basta apenas melhorá-la, faz-se necessário uma pressão constante das organizações negras e dos intelectuais engajados na “luta” antirracista para que esta não se torne letra morta do nosso sistema jurídico. Na mesma direção, a Professora Gildália Anjos Santos nos diz que:

Essa lei é muito importante, mas que ainda precisa estar se cobrando ela todos os dias, para que realmente se efetive, porque para ser colocada de lado é daqui para ali. As pessoas não querem, as pessoas fazem porque são forçadas a fazer. Então, é preciso que haja essa cobrança da militância negra, dos nossos políticos negros aos poderes públicos para que realmente essa lei

se efetive dentro da Secretaria de Educação e dentro da sala de aula, porque fora disso ela não se efetiva. Ela não se efetiva porque como eu disse, o racismo é muito perverso e as pessoas não querem vivenciar isso; se negam porque acham que negando fica mais fácil conviver com ele. Então, por conta disso é que a lei precisa estar cada vez mais sendo cobrada, para que as pessoas assumam isso como uma coisa comum da sua vida. E que está ali para ser cumprida, para ser respeitada, está ali para ser efetivada.

Nesta perspectiva, Silva (1997, p. 139) compreende que para que as decisões tomadas no plano formal se traduzam em “mudanças práticas dentro das escolas depende da correção dos procedimentos adotados para a implementação, e da participação das entidades que representam a sociedade civil, sejam elas dos movimentos negros ou de outros segmentos”.

Assim, percebe-se que as organizações negras, mesmo continuando a desenvolver as ações de formação e mobilização que já desenvolviam anteriormente a Lei 10.639, não estão pressionando o Estado, de forma expressiva, para que esta lei se efetive nas escolas, sobretudo na Bahia, como sinaliza a fala da Professora Ana Célia da Silva, a seguir:

Eu estou achando que não está. Não está fazendo muita coisa, pelo menos aqui na Bahia eu não tenho visto muitas ações, mas a nível nacional tem havido muita pressão em Brasília para que a lei se efetive. Tem havido muita pressão no MEC, principalmente, pelos pesquisadores, para que a lei, realmente, se efetive, que ela só exista de direito, mas se amplie. Existe muita gente trabalhando nisso, mais nas áreas dos pesquisadores, das pessoas que atuam mais diretamente em Brasília, dos seus representantes.

Partindo do pressuposto de que não há uma atuação conjunta das organizações negras na proposição de ações de interesse de toda a população negra, pode ser uma razão para a falta de ações expressivas que pressionem o Estado e o sistema escolar a por em prática a educação das relações étnico-raciais. Contudo, mesmo não existindo uma ação conjunta destas organizações, é notório que estas, por meios dos seus militantes, estão se fazendo presente em todas as esferas sociais. Essa penetração, ainda que de forma tímida, tem sido fundamental para que as questões referentes as relações étnico-raciais permaneçam nas mesas de discussões das diferentes esferas da sociedade, sendo a educação um dos temas mais debatidos.

Segundo os nossos interlocutores, não está acontecendo muita coisa significativa por parte do Estado e das escolas para que a lei 10.639 se efetive. Afirmam ainda que falta compromisso destes e, principalmente, investimento financeiro e de formação docente.

Até agora não está feito de fato o que é que se precisa fazer. Não está! Não está acontecendo nada. O Estado está vendo que não está acontecendo nada,

que é zero. E mesmo aqui [Salvador/Bahia] que existem projetos de fato, projetos muito interessantes, não há uma linha de trabalho que justifique se dizer que já estamos fazendo a educação das relações étnico-raciais. Não há. Os livros ainda continuam com muitos problemas, até com erros. Ainda não aconteceu nada que significasse assim (VANDA MACHADO).

O desafio é grande, a gente tem muito trabalho por fazer. E o investimento tem que ser grande: investimento pessoal, investimento de tempo, investimento de dinheiro, investimento de formação. Eu não sei se o Estado ou os governantes estão de fato interessados em fazer esse investimento (LINDINALVA BARBOSA).

No entanto, para a Professora Valdina Pinto:

Falta é compromisso mesmo. Compromisso político, compromisso de ter uma sociedade não racista, compromisso com a gestão pública, compromisso com a educação. Muitas vezes se cria uma coisa, está aí por pressão, porque a gente pressiona, mas não tem a vontade, porque não partiu de cima, foi porque está sendo pressionado e fazem tudo para dificultar. O racismo está aí em todas as instituições, fala-se de racismo institucional e é isso mesmo, está lá dentro, tem até a vontade ali de mudar, mas a base é racista, a base não quer que mude, e aí fica difícil. Apesar de tudo que temos aí, ainda precisa de muita conscientização porque tem muito negro alienado, precisando despertar para a vida. O trabalho de conscientização tem que ser constante.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas para a efetivação da lei 10.639 nas escolas, é consenso entre os nossos interlocutores que as experiências educacionais desenvolvidas pelas organizações negras, dentro e fora dos seus espaços e junto às escolas, têm contribuído de forma expressiva para que estas, mesmo de forma ainda incipiente, gradualmente, se tornem parte das discussões estabelecidas nos diferentes ambientes educativos.

Enfim, como podemos perceber nas falas dos nossos interlocutores, são muitos os desafios e as dificuldades que os negros e suas organizações continuam enfrentando para fazer valer os seus direitos, sobretudo, no campo educacional, o qual a elite branca brasileira tem dado exemplos claros de que não irá abrir mão dos privilégios que os acompanha desde o início da formação do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais ressaltando o quanto as organizações negras brasileiras, em particular, as organizações negras baianas, são plurais nas suas formas de ser, de agir e de fazer acontecer; como são diversificados os sujeitos que as compõem, em todos os sentidos: econômico, escolar, religioso, cultural, sexual, de gênero, entre outras formas de diferenciação. Ou seja, o quão singular e ao mesmo tempo plural são estas organizações e os militantes que as compõem. Também são diversas as denominações dadas às abordagens educacionais na perspectiva multicultural, por elas desenvolvidas – Educação Pluricultural, Pedagogia Interétnica, Educação Multiétnica, entre outras –, mas que nas suas finalidades convergem para os mesmos princípios: a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira; o fortalecimento da autoestima, do orgulho de ser negro e da sua ancestralidade africana; a construção de uma identidade étnico-racial positiva; o respeito e a valorização das outras culturas e grupos étnico-raciais.

Como tem sido enfatizado, no decorrer desse estudo, as pesquisas que versam sobre o movimento negro brasileiro e as organizações que o compõe são ainda incipientes. Serão necessárias outras pesquisas que deem conta de apresentar, sistematizar e divulgar, a um público mais amplo, o conhecimento produzido pelas organizações negras brasileiras, em particular, pelas organizações negras baianas. Temos muitas pesquisas importantes sobre o movimento negro, mas, em sua maioria, voltadas para as organizações negras que ganharam maior visibilidade no cenário nacional. Como ressaltou a Professora Vanda Machado referindo-se à visibilidade da atuação de alguns terreiros de Candomblé, de Salvador, no campo educacional: “E de repente você vê: a escola Eugenia Ana porque é no *Ilê Axé Opô Afonjá*, você vê a escola Mãe Hilda Gitulu porque é no *Ilê Aiyê*, mas tem muita gente fazendo seu trabalhinho de formiguinha em muitos terreiros, em muitos blocos, em muitas associações”. Ou seja, por todo o Brasil existem iniciativas de militantes negros, organizados ou não, que desenvolvem uma abordagem educacional na perspectiva multicultural e antirracista, e que “não são reconhecidos”.

Assim, o estudo ora apresentado apontou para os vários caminhos e estratégias utilizados pelas organizações negras baianas frente ao estado baiano e, em particular, ao sistema escolar, no sentido da construção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista na Bahia. Entre essas, destacamos algumas linhas de atuação: o trabalho paralelo desenvolvido junto às escolas baianas; a fundação de escolas comunitárias e cursos pré-vestibulares para negros carentes; os cursos de extensão pedagógica para profissionais da

educação; as campanhas de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidas em várias comunidades pobres de Salvador; os debates, seminários, encontros, congressos e atividades culturais nas escolas; o apoio na criação de núcleos de estudos e/ou centro de pesquisas dentro das universidades; a ocupação de espaços em diversas esferas da sociedade civil, do setor público e político.

Os seminários, os congressos, os encontros, entre outros eventos e ações que aconteciam tanto em nível local, quanto regional ou nacional, serviram para aproximar os militantes de organizações negras distintas para discutir e propor mudanças no campo das relações étnico-raciais no Brasil, em particular, no campo da educação. Assim, coletivamente, os militantes baianos trocavam ideias, informações, pesquisavam e colocavam em práticas ações concretas para modificar a dura realidade dos negros na Bahia. Nos eventos e encontros, às vezes até casuais, as discussões giravam, quase sempre, em torno de estratégias de como intervir na realidade social, particularmente, na realidade educacional da população negra.

A partir dos seus espaços de vivência e/ou pertencimento os militantes negros baianos passam a desenvolver atividades voltadas para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, e da identidade étnico-racial, compreendendo a educação como condição necessária para a inserção social, econômica e política dos negros. Assim, as primeiras propostas educacionais, na perspectiva multicultural e antirracista, desenvolvidas pelas organizações negras baianas, embora tenham pontos de convergência, elas surgem de contextos diferentes, e com metodologias próprias. Havia uma aproximação entre os militantes das diferentes organizações negras, mas também certo distanciamento. Uma aproximação porque em alguns momentos (seminários, encontros, palestras, eventos culturais, etc.) eles se encontravam e discutiam sobre o pensar e o fazer a educação do negro; e um distanciamento porque cada contexto é uma realidade diferente, e cada organização tinha e continua a ter os seus próprios princípios norteadores que convergem ou divergem das demais.

As falas dos nossos interlocutores nos permitem afirmar que os princípios que norteavam as abordagens educacionais desenvolvidas pelas diferentes organizações negras baianas e professores negros comprometidos, inicialmente, devido a falta de materiais didáticos e referenciais teóricos que versassem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, foram os princípios vivenciais, da convivência cotidiana na comunidade onde o projeto ou a escola estava inserido. Os panfletos e outros materiais distribuídos nos eventos das organizações negras, as músicas que apresentavam uma letra e/ou batida afro, a arte, o

teatro, a poesia entre outros meios, eram utilizados pelos professores de forma criativa para desenvolverem suas atividades.

No entanto, foram muitos os obstáculos encontrados pelas organizações negras baianas para desenvolverem suas ações e projetos educacionais. O racismo e as práticas racistas que permeiam a sociedade brasileira, e, por conseguinte, o ambiente educacional, foram e ainda são os obstáculos mais difíceis de superar. A falta de materiais didáticos e de referenciais teóricos que abordassem a história e cultura africana e afro-brasileira, os estereótipos, a representação social do negro, a resistência do Estado e suas instituições, responsáveis pela área educacional, em incluir nos currículos escolares a temática da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, foram alguns dos outros obstáculos que as organizações negras tiveram que enfrentar para construir e promover uma educação plural. Percebe-se que com enorme determinação, estas organizações, seus militantes/professores negros comprometidos, muito antes da Lei 10.639/03, puseram em práticas, nos espaços onde estão localizadas e junto às escolas, projetos educacionais na perspectiva multicultural e antirracista.

Contudo, para os nossos interlocutores, o movimento negro brasileiro nos últimos anos demonstra está “desmobilizado”. Segundo eles, aquele movimento aguerrido das décadas de 1970, 1980 e 1990 parece ter perdido sua principal característica – a mobilização e a denúncia. No entanto, deixam claro nas suas falas que o movimento negro está se reformulando, isto é, está ganhando um novo formato na sua atuação. Percebem que de forma tímida, mas notável, este movimento, por meio dos seus militantes, começa ocupar os espaços, até então, pouco acessíveis aos negros, os quais ao adentrarem nesses espaços, inclusive por meio de políticas de *ações afirmativas*, têm se mostrado astutos no negociar suas presenças, principalmente, no meio acadêmico, espaço tradicionalmente conservador.

Hoje, vários são os meios utilizados pelos militantes para denunciar e estimular a conscientização dos negros brasileiros sobre a situação marginal em que se encontram na sociedade, e, dentre esses, podemos citar as redes sociais (Facebook, Thwitter, Orkut, etc.), blogs, sites, entre outros. Mas, a nosso ver, é no campo acadêmico que a militância negra está se consolidando. É nesse espaço de produção de conhecimento que de forma gradativa os negros estão rompendo com os obstáculos que os impedem de sair do lugar subalterno a que foram condicionados.

Assim, essa nova geração de militantes negros está sendo convidada a romper com os paradigmas sociais, revolucionar a educação e a academia, pressionar o Estado, os meios de comunicações tradicionais (rádio, televisão, jornais e revistas) e a sociedade como um todo a

desconstruir esse modelo eurocêntrico e monocultural de educação, ainda considerado por muitos brasileiros como o melhor modelo de educação a ser copiado e seguido, isto é, a colocar em prática a educação das relações étnico-raciais, como orientam as leis 10.639/03 e 11.645/08, e suas respectivas diretrizes curriculares. Leis essas que são resultado da atuação histórica das organizações negras no campo da educação.

Os dados examinados nos permitem afirmar que é graças às ações contínuas das organizações negras brasileiras, que desde as suas primeiras organizações, no pós-Abolição, colocou a educação como uma das suas principais metas de ação, que podemos contar, hoje, com políticas educacionais que nos orientam na promoção da educação das relações étnico-raciais. Ou seja, de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, como pudemos perceber, neste estudo, acerca das abordagens educacionais desenvolvidas pelas organizações negras baianas.

O estudo permite afirmar, também, que a pressão das organizações negras brasileiras junto ao Estado, e à sociedade de modo geral, tem surtido efeito positivo e os resultados são expressivos. Em todos os segmentos da sociedade já se pode vislumbrar mudanças significativas no campo da valorização dos povos africanos, dos afro-brasileiros e suas culturas, mas é no campo educacional que as principais mudanças vêm acontecendo, especialmente, na promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista.

Contudo, as falas dos nossos interlocutores nos permitem afirmar que para que os sujeitos mudem de postura sobre algo ou alguma coisa, primeiro eles precisam conhecer, com propriedade, o assunto, uma vez que, ninguém muda de postura sem ter ideia do porque fazer isso. Precisam perceber que são produtos de uma estrutura social racista, onde desde criança lhes são inculcados crenças, valores e estereótipos negativos sobre todas as coisas que fogem aos padrões da cultura hegemônica, em particular, sobre tudo que se refere ao negro e sua cultura, e que se não forem trabalhados e desconstruídos, seguirão se reproduzindo.

As falas dos nossos interlocutores, também, nos permitem afirmar que a educação que tanto almejamos ainda está muito distante de ser efetivada no sistema formal de ensino. A escola em que se pensam mudanças no sentido da promoção da educação das relações étnico-raciais, como nos orientam as políticas educacionais vigentes. Um currículo que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, precisa de recursos financeiros e, principalmente, curso de formação inicial e continuada para todos os profissionais que atuam no seu espaço – do porteiro ao gestor – uma vez que, para que haja mudança de postura e possa intervir nos conflitos, todos precisam conhecer e perceber-se enquanto sujeitos que não estão imunes a praticar e/ou sofrer atos racistas, preconceituosos e/ou discriminatórios.

Sabemos que trabalhar com as diferenças é um desafio para qualquer indivíduo, particularmente, para o professor, por ser ele o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem, incumbido de formar sujeitos críticos/reflexivos e cientes do seu papel de cidadãos, que a nosso ver só será possível se este utilizar-se de uma abordagem pedagógica que leve em consideração a pluralidade étnico-racial e cultural.

A escola como espaço onde a diversidade étnico-racial e cultural se faz presente em sua amplitude, não pode omitir-se diante da realidade do racismo, do preconceito e da discriminação presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no ambiente escolar. A escola precisa enfrentar os conflitos que perpassam pelo seu espaço, colocando em prática uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, isto é, uma educação das relações étnico-raciais, como nos orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diante da realidade enfrentada pelos grupos menos favorecidos no acesso, permanência e êxito no sistema de ensino no país, a melhoria na qualidade da educação pública brasileira não depende apenas de investimento e de recursos humanos qualificados, mas também do esforço mútuo entre o Estado, a comunidade escolar, os movimentos sociais e a sociedade como um todo.

Por fim, cabe a todos, principalmente, aos governantes e aos profissionais da educação, proporcionar aos estudantes inseridos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, uma educação pública, democrática e de qualidade, a qual garanta aos mesmos, independentemente da sua condição étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de religião, entre outras, o ingresso, a permanência e o êxito, no sistema de ensino. Não é mais admissível que, nos dias atuais, os currículos escolares priorizem apenas os saberes e os conhecimentos da cultura hegemônica, deixando à margem outros saberes, igualmente, necessários à formação de crianças, jovens e adultos, pertencentes aos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados, os quais se encontram inseridos, mas ao mesmo tempo excluídos do sistema formal de ensino.

REFERÊNCIAS

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

ALBUQUERQUE, W. R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.–out. 2012, p. 114-125. Disponível em: <www.apnb.org.br/Revista/index.php/edições/articles/257/222>. Acesso em: 18 nov./2012.

ARROYO, Miguel González. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel González.; ABRAMOVICZ, Anete (Orgs.). **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 129-159

_____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-130.

BACELAR, Jeferson. **A Hierarquia das Raças: negros e brancos em Salvador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BARCELOS, L. C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cad. Pesqui.* [online]. 1993, n.86, pp. 15-24. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n86/n86a02.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012

BARRETO, Vanda Sá. Escola Plural e Políticas Públicas. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. (Org.). **Escola plural**: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEFE; Salvador: CEAFFRO, 2006. (Série fazer valer os direitos; v. 3). p. 9-13.

BOCK, A. M. B. A desigualdade social e a educação: a dimensão subjetiva do processo educacional. IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: UPM, 2009.

BONETI, Lindomar W. Educação e Movimentos Sociais Hoje. In: JEZINE, E; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 11-101

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizontes: 1978-1998**. Belo Horizontes: Mazza Edições, 2002.

CARDOSO, Nádia. **Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

CASTRO, Jorge Abrahão. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: 20 jan./2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

COIMBRA, I. Educação Contemporânea e Currículo Escolar: alguns desafios. **Candomba**, Revista Virtual, v. 2, n. 2, p. 67-71, jul-dez 2006. Disponível em: www.revistas.unijorge.edu.br/candomba/2006v2n2/pdfs/IvaneDantasCoimbra2006v2n2.pdf Acesso em: 20 jun. 2011.

CONCEIÇÃO, Jorge. **Negritude: do espelho quebrado à identidade autêntica**. Salvador: Vento Leste, 2012.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRUZ, Cristiane Copque da. **Introdução aos Estudos Africanos na Escola: trajetórias de uma luta histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2012.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DEWEY, J.. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

DINIZ, Marta; ASSIS, Paulo de. **Identidade e espaço educacional: vozes, história e contribuição do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online], vol. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

DUARTE, Ruy José Braga. Olodum Da Bahia Uma Inclusão Histórico Cultural, **Field Actions Science Reports** [Online], Special Issue 3, 2011. Disponível em: <<http://factsreports.revues.org/1361>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

FERNANDES, Florestan. Os movimentos sociais no "meio negro". In: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: (no limiar de uma nova era)**. 5 ed., 2 v., São Paulo: Globo, 2008.

_____. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: FONSECA et al (Orgs). **Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2001. p. 11-36.

FRANÇA, S. F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, vol. 1, 2008. p. 75-88. Disponível em: <www.upis.br/posgraduacao/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Série pesquisa, v, 6. Brasília: Liber Livro, 2008.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOERGEN, P.. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, vol. 10, nº 18, p. 133-154, abril de 2011.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

_____. **Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. 1999. Disponível em: <www.mulheresnegras.org/nilma.html>. Acesso em: 20 fev. 2008.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz G; BARBOSA, Lucia M de A. (Orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: UFSCar, 1997. p. 17-30.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. **Os movimentos negros no Brasil: Construindo atores sociopolíticos**. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

_____. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. ed. 4. Belo Horizontes: Autêntica, 2006.

_____. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

_____. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Set/Out/Nov/Dez, nº. 15, p. 134-158, 2000.

GONZÁLES, Lélia. O Movimento Negro na última década In: GONZÁLES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. p. 9-66.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. ed.3. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Elias Lins. Ilê Aiyê: Insurgência e conhecimento na tradição cultural negra. In: SILVA, Ana Célia da; BOAVENTURA, Edivaldo M. (Orgs.). **O Terreiro, a Quadra e a Roda: Formas alternativas de Educação da Criança Negra em Salvador**. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG. 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. “O contexto das desigualdades raciais”. In: SOUZA, J. (Org.) **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.63-68.

IBGE. Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. **Estudos & Pesquisas: informações demográfica e socioeconômica**, n. 28, Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Sínteses dos Indicadores 2009**. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas: informações demográfica e socioeconômica**, n. 23, Rio de Janeiro, 2008.

KAUCHAKJE, Samira. Movimentos Sociais no Século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

LIMA, Ivan Costa. Nossas persistências históricas: caminhos das pedagogias do movimento negro no Brasil. **SAECULUM - Revista de História** [25]; João Pessoa, jul./ dez. 2011. p. 141-159

_____. Trajetória, História e Identidade Negra: elementos de constituição da Pedagogia Interétnica em Salvador. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 17, pp. 3-15, jan/junho 2008.

_____. **Uma Proposta Pedagógica do Movimento Negro no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Movimentos Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Movimentos Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - Santa Catarina, 2004. Disponível em: <www.tede.ufsc.br/teses/PEED0465.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, N. C. P.. Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 61-80, jan./jun., 2003.

MACHADO, C. G. Cultura e multiculturalismo. In: MACHADO, C. G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 31-39.

MACEDO, Cesária Alice. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção a promoção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76-87.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. **Cadernos Penesb**, n. 8, dezembro de 2006. p. 98- 10

MOLINA, Thiago dos Santos. Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras: o caso da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos (Salvador, Bahia). **Anais: XI Congresso Luso Afro brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades**. Salvador, 2011.

MOURA, Clóvis. **História do negro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. Organizações negras. In: SINGER, Paulo; BRANT, Vinicius Caldeira (Orgs.). **O povo em movimento**. São Paulo: Petrópolis: Vozes, 1980. p. 143-175.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos básicos da formação de professores no Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. (Org.). **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2006. (Série fazer valer os direitos; v. 3). p. 27-37.

NONATO, E. R. S.. Novas Tecnologias, Educação e Contemporaneidade. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan.-jun. 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr., 2005, nº 28. p. 5-24.

PAULA, Cláudia Regina de. O Protagonismo Negro: O movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 105-120, jul/dez 2009.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011. Disponível em: <www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300639227_ARQUIVO_MovimentonegronoBrasil-ANPUH2011.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2012.

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

PEREIRA, Isabelle Saches. Currículo e Construção Teórico-Metodológica: Uma Ação para a Desconstrução do Racismo na escola. In: LIMA, Maria Nazaré Mota (Org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2006. p. 38-51.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro e a identidade racial brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim; HADDAD, Sérgio. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 65-71.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (coord.) **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

_____. “Raça” e Educação na Bahia nos anos 90. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, nº 12, p. 199-221 jul./dez., 1999.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

REITER, Bernd; DIAS, Rita de Cassia. Reforma educativa, exclusão e racismo na Bahia. **Gestão em Ação**, Salvador, v.8, n.1, p. 97-116, jan./abr. 2005.

RISÉRIO, Antônio. A utopia brasileira e os movimentos negros. São Paulo: Ed. 34, 2007.

SANTOS, Jocélio T. **O poder da cultura e a cultura no poder**. Salvador: EDUFBA, 2005a.

SANTOS, Marcio André de O. dos. Políticas negras e democracia no Brasil: reflexões sobre os movimentos negros. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 227-258.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005b.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 59, 2009, pp. 75-106.

SCOTTI, Pedro Alfradique. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE).

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

_____. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. IN: BARBOSA, Lúcia Maria de A; SILVA, Petronilha Beatriz G; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De Preto a Afro-Descendente: Trajetos de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010a, p. 109-121.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. ed. 2. Salvador: EDUFBA, 2010b.

_____. Movimento Negro Brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 139-151, jan./jun., 2002.

_____. Movimento negro e processo educativo brasileiro. In: SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001a.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. IN: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 65-78.

SILVA, Jônatas C.. Histórias de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978 – 1988. 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p. 7-17.

SILVA, Joselina da. Movimento Negro: uma história de resistência pela igualdade racial. In: SANTOS, Ivanir dos; ROCHA, José Geraldo da (Orgs.). **Diversidade & ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007a. p. 100-126

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001b. p. 65-83.

SILVA, Mozart Linhares. **Educação, etnicidade e preconceito**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007b.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. **Dados**, vol.43 n.3, Rio de Janeiro 2000.

_____. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. **XXII Encontro Anual da ANPOCS**, 27 a 31 de outubro de 1998.

SILVA, Paula Cristina. Educação pluricultural e anti-racista em Salvador: algumas experiências nos anos 80 e 90. In: SANTOS, Jocélio Teles. **Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: Novos Toques, 1997. p. 133-152

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **O movimento negro e os novos contornos do debate brasileiro sobre raça, etnia e democracia**. VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra 16, 17,18 de Setembro de 2004.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B. Gonçalves; PINTO, Regina Pahim; HADDAD, Sérgio. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 73-83.

SOARES, J. F. S.; ALVES, M. T. G.. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-Descendência em cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 539-557, jul./dez. 2011.

TRAPP, Rafael Petry; SILVA, Mozart Linhares da. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. **Revista Jovem Pesquisador**, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

ANEXOS

Anexo A – Perfil dos entrevistados

Ana Célia da Silva – É natural de Salvador/BA, tem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestrado e Doutorado em Educação, também, pela UFBA. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, Campus I e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Membro Titular do Conselho Estadual de Cultura. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais e Educação das Relações Étnico-Raciais. Membro fundador do MNU/BA. Juntamente com outros militantes fundou o primeiro Grupo de Trabalho de Educação, denominado “Robson Silveira da Luz”, uma homenagem ao jovem estudante, trabalhador e negro, preso por engano e morto sob tortura numa delegacia de polícia da periferia de São Paulo, em junho de 1978. Participa do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê desde o início do projeto. Uma das professoras/militantes que participou do curso de Especialização em Introdução aos Estudos Africanos, em 1986, oferecido pelo CEAO/UFBA. É considerada referência nacional na discussão acerca dos estereótipos sobre os negros nos livros didáticos. Desde a década de 1970 vem atuando em várias ações no campo das demandas da população negra por educação e melhores condições de vida na sociedade brasileira. (Entrevistada em 25 nov./2011).

Gildália Anjos Santos – É natural de Salvador/BA, tem graduação em Serviço Social, pela UNIRB/Faculdade Regional da Bahia. Iniciou sua trajetória na área educacional trabalhando nas associações de bairros. Em 1980 entra para o Movimento Negro Unificado baiano, e a partir daí passa a fazer parte do grupo de educação e do grupo de mulheres negra deste movimento. No grupo de educação ela passa a atuar nos bairros periféricos de Salvador, desenvolvendo o projeto educacional do MNU baiano. Juntamente com o Professor Jonatas Conceição, a Professora Ana Célia da Silva e outros, na execução desse trabalho de educação, ela instituiu 40 turmas de Educação de Jovens e Adultos, em diferentes bairros de Salvador, bairros pobres e de maioria negra, a exemplo de: Nordestes de Amaralina, Ogunjá, Saramandaia, Plataforma, Santa Cruz, entre outros. Atualmente trabalha na área de Segurança Pública/ Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. (Entrevistada em 07 de novembro de 2012).

Jorge Conceição – Professor titular no curso de Geografia da Universidade Católica do Salvador – UCSal. Professor visitante de outros cursos de graduação e pós-graduação em outras universidades. Presta assessoria e consultoria a Ongs e Universidades, por meio de oficinas, cursos e palestras, abordando conteúdos relacionados a Estudos Africanos, assim como consultor e educador em várias unidades de educação popular (Ilê Aiyê, Olodum, Cidade Mãe, Nossos Filhos, Buscapé, Grupo Semente de Angola, dentre outros). Re-contador de histórias para crianças, jovens e adultos. Autor de livros para crianças e adultos. Educador e animador de teatro experimental de rua. Griô pelo Ministério da Cultura. Foi Professor de Geografia nos dois cursos de Especialização em Introdução aos Estudos Africanos, oferecido pelo CEAO/UFBA, em 1982 e em 1986. Formador de centenas de professores das redes municipal e estadual (SEC-BA) nos últimos 30 anos, em conteúdos que abrangem consciência étnica, educação ambiental, geografia da África, educação lúdica e outros (Entrevistado em 28 de outubro de 2012).

Josenice Guimarães – Popularmente conhecida pelo apelido de Jô Guimarães, é natural de Salvador/BA, nasceu no Bairro Vasco da Gama, e na década de 1980, já com 14 anos de idade, vai morar no Bairro Curuzu, e passa fazer parte do grupo de apoio do Ilê Aiyê, participando ativamente das palestras, dos encontros, dos seminários desenvolvidos pelo MNU e pelas organizações negras, e também em trabalhos voluntários nos bairros carentes de Salvador, tornando-se, com o passar dos anos, Arte-Educadora nos projetos educacionais desenvolvidos pelo Ilê Aiyê. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Católica do Salvador, atualmente, coordena as atividades pedagógicas da Escola Mãe Hilda Jitulu. (Entrevistada em 02 de outubro de 2012).

Lindinalva Amaro Barbosa – É natural de Salvador/BA, possui Graduação em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Católica do Salvador, Mestrado em Estudo de Linguagens pelo Departamento de Ciências Humanas/Universidade do Estado da Bahia. Desde pequena já se interessava por literatura, mas é a partir de 1987, quando entra para o movimento negro, que passa a ter uma aproximação maior como o trabalho em educação, e a partir da década de 1990 inicia sua atuação no campo da educação das relações étnico-raciais junto a entidades como: Ilê Aiyê, Ceafro, Steve Biko e Terreiro do Cobre. Atualmente é Técnica-Administrativa do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/UFBA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas:

Literatura Negra - Religiões de Matriz Africana - História e Cultura Afro-Brasileira. (Entrevistada em 25 de setembro de 2012).

Valdina Oliveira Pinto – Conhecida nacionalmente e internacionalmente pelo seu nome religioso “Makota Valdina”, professora aposentada da rede pública municipal de Salvador, Educadora nos projetos educacionais do Ilê Aiyê, nasceu, se criou e continua morando no bairro Engenho Velho da Federação, em Salvador/BA, onde se registra a maior concentração de Terreiros de Candomblé, na cidade. Em 1975 se inicia no candomblé, e com o surgimento do Bloco Afro Ilê Aiyê, do MNU baiano, ainda na década 1970 passa a frequentar os encontros, as palestras e os seminários organizados pelas organizações negras baianas e nacionais enquanto religiosa. Segundo ela, quando se iniciou no candomblé decidiu que iria empunha a bandeira para lutar como negra pelo veio da religião. “Eu lutei mais como religiosa, mas nunca deixei de fazer a ponte com a educação. Eu era educadora e estava na ativa naquela época”, enfatiza durante entrevista (Entrevistada em 17 de setembro de 2012).

Vanda Machado da Silva – É natural de São Felipe, Bahia, tem graduação em História pela Universidade Católica do Salvador. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Desde muito jovem, quando se casa e vem morar em Salvador, trazendo consigo suas cinco irmãs, funda uma escola particular, para ajudar nas despesas de casa e ajudar suas irmãs, e a partir dessa escola começa a desenvolver atividades contemplando a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Na década de 1980, incentivada pela amiga Ana Célia da Silva vai desenvolver sua pesquisa de doutorado no terreiro de candomblé *Ilê Axé Opô Ofonjá*, e assim cria o Projeto *Irê Ayó* nessa Comunidade de Terreiro, projeto esse que hoje orienta as atividades desenvolvidas na Escola Eugenia Ana, situada dentro do espaço do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*. Atualmente é assessora da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, atuando também em programas de formação de educadores com os temas: educação pela cultura, cultura e o negro, a educação e a lei 10.639/03 e 11.645/08 (Entrevistada em 15 de junho de 2012).

Anexo B – Roteiro de entrevista semiestruturada

01 – Gostaria de iniciar a entrevista pedindo que a Senhora falasse um pouco da sua trajetória no campo educacional?

02 – A Senhora sempre se percebeu como negra?

03 – Qual a visão de educação orienta as demandas das organizações negras?

04 – Essa visão é a mesma desde o início dessas organizações?

05 – Da década de 70 para cá quais foram as demandas das organizações negras na área educacional?

06 – A quem eram direcionadas essas demandas?

05 – Da década de 70 aos dias atuais quais as principais conquistas das organizações negras baianas na área educacional?

06 – Havia aliados dos negros nessa luta? Quais foram eles?

07 – Como a senhora definiria esses aliados?

08 – Como foi historicamente a relação das organizações negras e dos militantes com o Estado em relação a educação?

09 – Quais os caminhos e estratégias utilizados pelas organizações negras para pressionar o Estado, e o sistema escolar, a por em prática uma educação que atenda as demandas e interesses da população negra, em todos os níveis de ensino?

10 – Então a partir daí pode se falar de uma proposta das organizações negras para a educação?

11 – Quais foram os princípios/orientações utilizados na elaboração de uma proposta educacional para as relações étnico-raciais?

12 – As organizações negras baianas mantinham contato com outras organizações do movimento negro fora do estado que defendiam a necessidade de uma educação das relações étnico-raciais no país?

13 – Do seu ponto de vista como as organizações negras (de caráter cultural e/ou político) contribuíram para a construção e promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Bahia?

14 – Quais foram/são os principais obstáculos encontrados pelas organizações negras baianas para a construção e promoção da educação das relações étnico-raciais no estado?

15 – Qual é o tema principal nas discussões nos grupos de educação das organizações negras baianas hoje?

16 – Como a Senhora definiria a atuação das organizações negras baianas frente à construção e promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Bahia e, por conseguinte, no país?

17 – Quem da população que foi objeto daquele trabalho inicial de educação se engajou na militância ou teve alguma atuação social?

18 – Como os militantes veem a implementação da lei 10.639 nas escolas baianas?

19 – Com a conquista da Lei 10.639/03 e das Cotas para afrodescendentes nas universidades públicas, quais são as novas reivindicações das organizações negras no campo da educação?

20 – Nos indicadores sociais, especificamente nos educacionais, a Bahia se encontra nas piores colocações, as organizações negras baianas discutem esses indicadores?

21 – Como as organizações negras podem interferir nos indicadores sociais, principalmente nos educacionais?

22 – Na sua concepção o que mudou na educação do negro desde a década de setenta para cá?

23 – A senhora acha que houve avanço?

24 – O que, de fato, precisa ser mudado para que a educação das relações étnico-raciais seja efetivada nas escolas baianas e brasileiras?

25 – A Senhora tem alguma coisa mais que gostaria de acrescentar a entrevista?

Anexo C – Entrevista com a Professora Dra. Ana Célia da Silva

Salvador, 25 de novembro de 2011, entrevista com a Professora Ana Dra. Célia da Silva, às 10 horas da manhã, em sua residência, no bairro da Vila Laura, em Salvador/BA, duração 50min.

Bom dia Professora Ana Célia

Ana Célia: Bom dia

A senhora poderia fale sobre a sua atuação no Movimento Negro desde o início.

Ana Célia – Bom! Eu entrei no Movimento Negro Unificado em 1978, ele ainda era Grupo Negô. Entrei em maio de 1978, no Grupo Negô que se reunia ali na Praça Municipal, que se chamava Cemitério do Sucupira, onde hoje ficam os vereadores. E minha atuação primeira foi coletiva com o grupo discutindo questões gerais, até que no dia 13 de maio chegou aqui Lélia Gonzales, fazendo uma série de palestras, convidada pelo Professor Edvaldo Brito, que era prefeito tampão na época, e a partir dela nós começamos a discutir outra organização para o Grupo Negô, que já tinha boletim estruturado. Foi quando surgiu, tem duas datas o surgimento do MNU, tem uma data que é junho, acho que é 23 de junho, quando começou a articular em São Paulo, e dia 07 de julho, quando teve o ato público, então nós mandamos dois representantes daqui com uma carta nossa dizendo que nós também gostaríamos de ser MNU. Eu fiquei nesse período de 78, 79, 80 nas lutas gerais, e em 80 nós fundamos o primeiro grupo de trabalho de educação, com o nome de Robson Silveira da Luz, uma homenagem a um jovem estudante que foi assassinado no restaurante universitário Calabouço do Rio de Janeiro. Eu, Jonatas Conceição, Gildália, Menezes, começamos a trabalhar diretamente nas escolas a questão da história e cultura africana e afro-brasileira, inicialmente, começamos assim.

Quais são as principais reivindicações do Movimento Negro Baiano no campo da educação desde a fundação do MNU, na década de 1970, no estado?

Ana Célia – Eu lembro que nós começamos com a campanha da alfabetização, porque entre os negros, a população negra, o índice de analfabetismo era muito grande. Gildália Anjo Santos é uma militante de ação efetiva. Nós começamos a trabalhar o método Paulo Freire. Então nossa reivindicação primeira foi pela alfabetização, e Gildália conseguiu montar 40 salas de aula aqui em Salvador, com alfabetização de jovens e adultos pelo método Paulo Freire. Eu trabalhei com Luiza Bairros, atual ministra da Seppir, que era companheira do meu irmão, falecido Jonatas. A gente trabalhava na Capelinha de Deus Menino, no engenho Velho de Brotas, a alfabetização de adulto à noite, eu e outras pessoas também. **Reivindicação primeira essa** (ênfase). Depois nós começamos a reivindicar a inclusão de História da África, Cultura Africana, História do Negro no Brasil nos currículos. Começamos a reivindicar e quando chegou em 86, aliado com o CEAO (Centro de Estudos Afro-Orientais), nós conseguimos colocar o segundo curso de formação de professores em estudos africanos. Lá tinha a professora Yeda Pessoa de Castro, uma aliada que já tinha feito o primeiro curso de formação de professores em introdução aos estudos africanos, nós não sabíamos disso, já tinha sido formada a primeira turma, mas não teve como introduzir a disciplina nos currículos escolares baianos. Então em 86 eu fiz um ofício pedindo às entidades que assinassem, para que pudesse ser introduzida a disciplina, tive algumas dificuldades, mas conseguir que várias entidades: MNU, SPD, Rosário dos Pretos, Okabi, Olodum, várias entidades assinassem e nós levamos essa reivindicação para o atual secretário de educação, que era o Professor Edvaldo Boaventura. O CEAO fez outro curso de formação de professores em Estudos Africanos, com dez vagas para militantes que tivessem nível superior. Eu entrei em uma dessas vagas e conseguimos implantar no currículo baiano, bem antes da Lei 10.639, a disciplina Introdução de Estudos Africanos, por lei mesmo no primeiro e segundo ciclo do ensino médio - no ensino fundamental e médio. Durante dois anos a disciplina foi lecionada em 10 escolas de ensino médio em Salvador. A segunda reivindicação do Movimento Negro foi essa, introdução da Nossa História e da nossa Cultura. E a terceira e mais significativa é essa atual que vem com as políticas de ações afirmativas, que já existiam antes da oficial, através de Jocélio Teles, da UFBA, que criou aquele projeto “A Cor da Bahia”. Aquele projeto foi a primeira ação afirmativa institucional, de Jocélio Teles, onde ele dava bolsa de estudos para alunos negros para fazer vestibular, fazer mestrado e outras coisas mais – Jocélio Teles e Professora Delcele Mascarenhas Queiroz. Eles são os iniciadores no âmbito institucional das políticas de ações

afirmativas, com bolsas de estudos para alunos negros. A terceira reivindicação foi essa: que houvesse cotas como políticas de ações afirmativas para alunos negros pobres, oriundos de escola pública, mas a lei não coloca a questão de pobreza de alunos negros, para que pudesse haver uma maioria de alunos, um maior número de alunos negros nas universidades e reverter esse quadro de hegemonia branco que existe no Brasil. E eles alegam o seguinte: o melhor não é cota, o melhor é uma educação de qualidade para todos, nós também somos de acordo, o que nós queremos é educação de qualidade para todos, mas enquanto ela não vem a maior reivindicação do Movimento Negro, hoje, é que se consolidem as políticas de ações afirmativas, que as cotas continuem e se expandam por todas as universidades.

E os cursos pré-vestibulares para negros?

Ana Célia – Sim! Os cursos pré-vestibulares para negros também são políticas de ações afirmativas. O primeiro foi Steve Biko, fundado por Silvio Humberto e o irmão dele Lazaro e outros, e nessa onda foram surgindo outros e outros. Nós temos, por exemplo, no Rio de Janeiro, Frei David, que tem uma rede extensa de pré-vestibulares, e teve aqui agora no Encontro Ibero-Americano, pessoa maravilhosa. Em todos os estados do Brasil já existem cursos pré-vestibulares para negros e oprimidos, para negros empobrecidos, alguns para negros e índios.

Mas são iniciativas do Movimento Negro?

Ana Célia – É iniciativa do Movimento Negro Baiano através de Silvio Humberto que era militante do MNU. **Foi o primeiro do Brasil** (ênfase). Tudo aqui é o primeiro do Brasil; primeiro bloco afro, Ilê Aiyê; primeiro curso de pré-vestibular para negros. A Bahia sempre começa as coisas.

Para a Senhora quais foram os momentos mais significativos ao logo dessas quase quatro décadas?

Ana Célia – Os momentos mais significativos para mim foi quando o Estado, através do presidente Fernando Henrique Cardoso, admitiu publicamente que o país era racista, e ele criou as primeiras normas para conter o racismo. Ele criou o grupo GTI – Grupo de Trabalho Interministerial. Ele convocou de todos os estados representantes. Na Bahia foi Vovô,

Antônio Carlos Vovô e o presidente do Olodum João Jorge. Todos os estados tiveram representantes e o GTI se reunia junto com o Ministério da Justiça, e foi um impacto muito grande aquela chegada de negros lá dentro. Nós militantes éramos convidados para grandes discussões sobre educação, sobre racismo, lá em Brasília, foi muito significativo. E depois, outro momento significativo foi quando Lula reafirma a existência do racismo e cria leis contra o racismo, entre elas a Lei 10.639, em 2003. Ele quando foi eleito veio a Bahia, trouxe a carta de princípios que prometeu e nos entregou ali na Casa do Comércio, num ato muito significativo. Outro momento significativo no Movimento Negro foi a instituição das cotas e o governo ter aceito as políticas de ações afirmativas. O terceiro momento vai se dar, eu espero que se dê, é quando o governo admitir que está havendo extermínio de jovens negros e negras pela ação do racismo, sobre a desculpa de que são criminosos, que são assaltantes, na verdade eles querem exterminar a população negra usando esses artifícios, esse será o terceiro momento mais importante, quando o Estado admitir que está havendo extermínio da juventude negra.

Na sua concepção quais foram as lideranças mais expressiva no Movimento Negro Baiano na luta por uma educação pluricultural?

Ana Célia – Por educação pluricultural: Jonatas Conceição da Silva, meu irmão, falecido em 2009, ele criou o Projeto de Extensão Pedagógica, no Ilê Aiyê, e conseguiu implementar para todas as escolas da rede pública municipal e estadual, da zona da Liberdade e adjacência. Ele criou os cadernos de educação, que são usados até nas universidades. Ele veio para a Bahia, após fazer o mestrado em Literatura em Campinas e cria comigo o grupo de trabalho de educação. Ele fez um trabalho muito amplo sobre a educação nas escolas. Ele trabalhava também a questão das músicas de blocos serem instrumentos de educação, e a segunda dissertação de mestrado dele, na UFBA, foi essa... sobre como as músicas dos blocos podem educar, trazer a história e a cultura. Outra significante, na Bahia, foi Gildália Anjo Santos, ela agora está fazendo curso de direito, e foi ela quem instituiu as quarenta salas de aula para alfabetização. Em todas as atividades que ela teve, importantíssimo, no grupo de trabalho de educação. Outro foi Carlos Alberto Menezes, que trabalha na secretaria, hoje, ligado as questões rurais, uma pessoa muito significativa. Outra pessoa significativa, que fundou o cine clube para educação popular, foi Luiz Orlando da Silva, falecido também em 2009. Luiz Orlando trabalhava com cine clube e ele leva com o cine clube as questões educativas para todos os bairros, **nós saíamos no meu Fusca** (ênfase), ele com a câmera, a maquina, um

lençol, agente armava e passávamos os filmes. Deve ter outras pessoas importantes que agora eu não me recordo, nessa questão da educação.

Professora Arany?

Ana Célia – Arany Santana, ela pertencia ao trabalho de extensão pedagógica. Jaime Sodré vem depois, eles vêm com o trabalho de Jonatas no Projeto de Extensão Pedagógica. Outra pessoa é Jorge Conceição, ele trabalhou muito sobre educação, tem até livros sobre isso. Jorge Conceição, Jaime Sodré, Arany, **Makota Valdina** (ênfase) que trabalhou até no Ilê Aiyê, na Escola Mãe Hilda. Nós temos atualmente, também, mais recentemente, no grupo mais jovem, temos: Jô Guimarães, que agora é coordenadora da Escola Mãe Hilda; nós temos, aquela moça da Casa do Cobre, que fez mestrado em letras, Lindinalva Barbosa, que trabalha muito a questão da educação, ela tem um projeto dentro do Terreiro do Cobre. Esqueci de falar de **Vanda Machado** (ênfase), Professora Doutora Vanda Machado, que criou o projeto Irê Aiyó e o implantou na escola Eugênia Anna dos Santos, no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Não são do MNU, são militantes de outras entidades ou ativistas insolados.

Professora Narcimária também?

Ana Célia – Narcimária, viu você! Narcimária trabalha a questão dos processos civilizatórios e a cultura negra e suas inclusões na prática pedagógica e nos currículos. Têm muitos outros, muitos outros, mas é difícil lembrar assim nessas horas... Delcele também. Delcele, ela trabalha essa questão, porque quando ela trabalha pela questão das políticas de ações afirmativas, ela está trabalhando a inclusão do segmento negro na educação e com ele vem a história, a cultura e o cotidiano dessa população. Delcele tem um trabalho muito importante.

Quais as principais conquistas do Movimento Negro Baiano na área educacional pós-78?

Ana Célia – A primeira conquista foi a inclusão nos currículos baiano da disciplina Introdução aos Estudos Africanos, em toda a rede estadual da Bahia, só que só se objetivou em Salvador, em dez escolas e durou dois anos, e, por incrível que pareça, quando mudou para um governo mais democrático, o governo de Waldir Pires, eles não deram apoio a esse projeto e nós tivemos que parar de dar aula. Esse projeto foi experimentado num regime centro direita, mas que foi sensível a questão. Essa foi a primeira vitória, que eu acho que foi

significativa. A segunda vitória do Movimento Negro foi em 95, quando o Estado permite que as entidades negras entrem nas escolas com os projetos de intervenções pedagógicas e outros, e começassem a trabalhar com os professores a questão racial. Isso começou em 95, a partir do projeto de Jonatas, que se estendeu por vários outros bairros, vários outros projetos, e os militantes começaram a trabalhar com os professores e alunos – militantes de Blocos Afro, a maioria. Eu fui e sou professora do projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê. Nós fazíamos parte do Fórum de Parceiros através do Grupo Educação, Cultura e Arte, do Projeto que a Professora Dilene Mendonça fundou no município, é a partir daí o segundo ponto mais importante. O terceiro é, realmente, a Lei 10.639/03, que nós temos dificuldade de implementação de fato. De direito é uma lei, mas que o Estado não está investindo politicamente para que realmente se torne realidade. É tanto que ele não colocou essa lei para as universidades, não colocou para os cursos de educação, os cursos de sociologia que mais trabalham essa questão. A universidade não foi atingida pela Lei 10.639 e o ensino médio e o ensino fundamental ela entra a depender da boa vontade dos diretores e secretários, mas não existe formação nos cursos de graduação que é importantíssimo. Então é uma lei que está faltando muita coisa para ser efetivada, mas é uma conquista, porque autoriza os professores militantes a trabalhar a educação pluricultural nas escolas e universidades.

Quais os caminhos e estratégias utilizados pelo Movimento para pressionar o Estado e o sistema escolar a por em prática uma educação que atenda as demandas e interesses da população negra, em todos os níveis de ensino?

Ana Célia – A primeira estratégia, que considero estratégia, foi quando começamos a fazer um currículo paralelo. Começamos a trabalhar muito antes da lei, começamos a trabalhar nas escolas com alunos e professores nesta questão. Nós entrávamos, falava com coordenador, com diretor, pedíamos para nas aulas, no recreio ou nas reuniões pedagógicas entrarmos e falarmos para os professores. E isso aí foi se ampliando, se ampliando e nós formamos um corpo de professores preparados para trabalhar com os alunos em sala de aula. Formamos um currículo paralelo. Essa foi uma estratégia, nós entramos e colocamos a questão dentro das escolas, de fora para dentro. E aí de dentro para fora começaram a surgir os resultados. Começaram a surgir trabalhos de alunos. Começaram a surgir monografias nas faculdades. Começaram a surgir projetos de mestrado e eles não sabiam de onde veio se nas escolas não funcionava. Aí eles descobriram que havia um movimento que tinha ocorrido paralelo, dado fora dos termos institucional e que estava levando os alunos que ingressavam na faculdade a

trabalhar essa questão. Essa estratégia nossa é entrar e expandir dentro dos centros oficiais o trabalho. Outra estratégia foi ir a Brasília, quando teve a Marcha Zumbi dos Palmares, e levar a proposta ao presidente, que na época era Fernando Henrique Cardoso, que atendeu fundando o GTI. Dentro do GTI tinha um grupo de educação, onde Petronilha Beatriz e outras pessoas participavam. Cada estado do Brasil tinha um representante de educação: Zélia Amador, do Pará, Petronilha Beatriz e Vera Triunfo, do Rio Grande do Sul, Inaldete Pinheiro de Andrade, de Pernambuco e outros e outros. Esse grupo de educação, no GTI, influenciou muito o MEC para que ele trabalhasse essa questão, até que chegou a lei 10.639. A nossa estratégia é essa: pressionar, ir lá, levar reivindicação, apresentar propostas e trabalhos implementados nos estados, fazer várias reuniões em Brasília e paralelamente ocupar os territórios, ocupar os espaços e começar a trabalhar. Criar, também, os grupos de trabalhos em várias instituições, grupos de trabalhos de educação. Em, quase, todos os MNUs nacionais têm grupo de educação. As entidades negras têm grupos de educação, como: Movimento Alma Negra - MOAN, no Amazonas; CCEN, no Maranhão; o grupo do Pará tem grupo de educação; Pernambuco, todos eles que não são do MNU têm grupo de educação. Todos os grupos negros do Brasil têm grupo de educação e trabalham a história e cultura africana e afro brasileira na educação. Isso é uma grande vitória do MNU que começou esse trabalho.

Quais foram os principais obstáculos encontrados e quais os principais aliados do Movimento Negro nessa luta?

Ana Célia – Olha, o principal obstáculo, na minha opinião, por isso que eu trabalho essa questão da representação, é tirar, extrair da cabeça da população negra os estigmas de incapacidade, ruindade, feiura que fazem ela rejeitar essa proposta de trabalho. Quando tem, por exemplo, um inquérito, quando tem aquelas entrevistas para diz qual é a sua cor, as pessoas não dizem que são negras, então se a população não é majoritária não pode ter política de ação afirmativa. Eu acho que o principal obstáculo é retirar a representação negativa do negro para que ele se declare negro e ele identifique porque ele não gosta dele e do seu semelhante. Eu acho que no dia que nós conseguirmos isso, que todas as pessoas que trabalham a temática da representação social e a consequência dela, que a auto rejeição e rejeição ao seu assemelhado, no dia que nós conseguirmos indicar para o negro que ele não é responsável, que não é ele mesmo que faz o racismo, ele mesmo não se esforça, ele mesmo não gosta dele. Assim que eles dizem, a maioria das pessoas negras – **com nível superior** (ênfase), dizem isso: mas é o negro mesmo que faz o racismo, eles não se organizam. Ele não

vê que alguém o faz não se organizar, alguém faz ele não lutar, alguém o faz não gostar dele. São os estereótipos e a representação, o meu primeiro obstáculos é esse. O segundo obstáculo é, realmente, o Estado que tem no racismo e outros ismos o seu maior instrumento de subordinação. O Estado não vai facilmente ceder e começar a combater o racismo que é uma arma que ele tem para dominar, subjugar e explorar. Nós estamos conseguindo espaços através de pessoas democráticas, sensíveis que abrem espaço para a nossa luta. Por exemplo, nossa Presidenta, ela disse no discurso de posse que a nossa pobreza tem gênero, que a nossa pobreza tem região, mas ela não disse que a nossa pobreza tem cor, então ela não está como Fernando Henrique Cardoso, como Lula admitindo que tem que se combater o racismo. Ela diz que tem que se lutar por igualdade, mas ela não fala que se tem que se lutar por igualdade para tanto tem que se combater o racismo, a homofobia e outros ismos. Ela tem que esclarecer essa questão, não é! Isso é o segundo maior obstáculo. Você perguntou também quais são os nossos principais aliados. Nós temos aliados pesquisadores e escritores brancos ou assemelhados a branco que contribuem muito escrevendo. Eu acho que o principal deles é Carlos Hasenbalg. Nós temos Florestan Fernandes, ele me entrevistou quando eu concorri com um projeto em um concurso de dotações da Cândido Mendes, eu fui aprovada na Bahia, eu e Godi. Ele disse: eu pegava papel na rua, catador de papel com minha mãe, convivi com os negros e aprendi que eles não são inferiores, que eles não são incapazes, eles são apenas submetidos. Nunca me esqueço dele falando isso. Temos também Clóvis Moura, que faleceu, que depois auto se classificou como negro, e muitos outros. E aqui na Bahia nós tivemos o apoio muito grande, temos até hoje, do Professor Edvaldo Boaventura, que ele orienta alunos negros, ele luta para que esses alunos sejam admitidos, quando têm capacidade, nos cursos de mestrado e doutorado. Ele luta muito sozinho. Ele já tá até sendo atingido por isso, por pessoas que dizem você não é professor da história da África, mas ele diz eu introduzi História da África nos currículos, eu tenho competência para tratar dessa questão. É um grande aliado. A Professora Yeda Pessoa de Castro também, que na época da ditadura ela abriu o CEAO para o movimento negro. Ela criou o Museu Afro. Ela fez os dois cursos de formação de professores de história da África. Facilitou e ajudou muito na inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos. Os terreiros de candomblé abertos para as questões sociais, que fundaram escolas e projetos, como escola do Cobre, Ilê Axé Opô Afonjã, a própria Casa Branca e outros. Os blocos afros são grandes aliados, eles têm escolas, eles têm projetos, você vê a escola Criativa Olodum, a escola Mãe Hilda, a escola Eugênia dos Santos, do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, a escola do Malê Debalê, que se institucionalizou agora a Prefeitura, dentro do Malê Debalê, o Araketu faz um trabalho significativo na

educação. Eles são aliados e são aliados internos porque eles são movimento negro, mas poderiam não se interessar pela questão da educação, mas se interessam.

Pela sua definição de Movimento Negro, os terreiros, os blocos afro fazem parte do movimento negro, é isso?

Ana Célia – Eu ainda tenho uma dificuldade oriunda do MNU, eles são movimento negro, agora politicamente tem algumas bandeiras que eles ainda não assumem, mas devemos considera-los como movimento negro organizado do Brasil, sim! Existe uma diferença, por mais que a gente queira dizer que não, mas existe. Infelizmente eu ainda não consegui sair desse esquema de que tem o movimento negro organizado com metas, estratégias, técnicas de combate mesmo e tem a forma negra de atuar que, às vezes, tem resultados até mais efetivos, como aconteceu com o Ilê Aiyê cantando a história e cultura africana e todo mundo aprendeu, antes da lei. Então é muito difícil delimitar esse campo. Eu estou ainda naquela coisa de ver o político sem o cultural mais aguerrido, mas não é, são formas diferentes. Formas diferentes de trabalhar.

Com a conquista da Lei 10.639/03 e das Cotas para afrodescendentes nas universidades públicas, quais são as novas reivindicações do Movimento Negro no campo da educação?

Ana Célia – As cotas, as políticas de ações afirmativas ainda são as nossas maiores reivindicações. E também, a maior reivindicação é que haja escolas de boa qualidade para todos, de primeiro e segundo grau, para que os alunos não precisem mais das cotas e possam entrar na universidade, como eu entrei aprovada em terceiro lugar no vestibular, sem fazer pré-vestibular, saindo de uma escola pública de qualidade, pobre, que era a escola Sete de Setembro, na ladeira do Sapoti, ali no Dique e depois no ICEIA. Os alunos do Central e do ICEIA passavam direto para a universidade. Naquele tempo a escola pública era de qualidade, porque era uma escola reservada para a minoria. Havia a barreira do exame de admissão ao ginásio. Eu estava na sala de aula, no ICEIA, quase todas as alunas eram filhas de professores, de funcionários, tinham poucas alunas negras, então quando houve a conquista da educação para as classes populares, a educação passou a ser de segundo e terceiro nível. Começou a ser uma educação horrível, como é hoje, com poucas exceções. Por isso é necessária a política afirmativa de cotas, mas nós reivindicamos que a lei seja, realmente, implementada, como eu

te falei, inclusive na universidade, incluindo todos os cursos de graduação, de todas as áreas. Que as pessoas todas compreendam a questão e que haja uma educação, realmente, de qualidade para que essa política de cotas, ela é transitória, possa, realmente, desaparecer. Eu acho que essas são as maiores reivindicações.

Na questão da lei, sabemos que aqui na Bahia têm entidades que trabalham com a formação de professores, que vão para as escolas para que a lei, realmente, seja efetivada, mas o quê o movimento negro está fazendo frente ao Estado para que a lei seja implantada?

Ana Célia – Eu estou achando que não está. Não está fazendo muita coisa, pelo menos aqui na Bahia eu não tenho visto muitas ações, mas a nível nacional tem havido muita pressão em Brasília para que a lei se efetive. Tem havido muita pressão no MEC, principalmente, pelos pesquisadores, para que a lei, realmente, se efetive, que ela só exista de direito, se amplie. Existe muita gente trabalhando nisso, mas nas áreas dos pesquisadores, das pessoas que atuam mais diretamente em Brasília, dos seus representantes, eu vejo assim.

Como a Senhora definiria a atuação das organizações do Movimento Negro baiano frente à construção e efetivação de uma Educação Pluricultural no estado e, por conseguinte, no país?

Ana Célia – Infelizmente, eu acredito que, ainda, existe uma parte do movimento negro que não vê a importância desse trabalho, mas eu creio que está aumentando muito a percepção dessas entidades de que precisa se mudar a educação para mudar a mentalidade das pessoas negras e brancas em relação ao negro, a sua cultura e a sua história, mas eu sinto uma fraqueza nas reivindicações, ainda, em relação à necessidade que ela tem. Já existem muitas entidades trabalhando a história da educação, mas eu creio que precisa que o movimento negro veja como prioridade esse eixo, assim como, o extermínio, também, que eu estou vendo que não está sendo uma prioridade, uma unanimidade entre as entidades, porque se houvesse unanimidade haveria mobilizações, haveria ações de rua, passeatas como houve antes por coisas significativas, não está havendo isso. Tem que haver movimento de rua, reuniões, assembleias, debates, seminários, fóruns para debater a questão e tirar posições e agir. Está faltando uma organização do movimento para as questões vitais, hoje, que são o extermínio histórico, cultural e físico do povo negro no Brasil.

Anexo D – Entrevista com a Professora Vanda Machado

Salvador, 15 de junho de 2012, entrevista com a Professora Dra. Vanda Machado, às 16:30 h, em seu apartamento, no Bairro do Caminho das Arvores, Salvador/Ba, duração de 1h25 min.

Boa tarde Professora Vanda.

Vanda Machado: Boa tarde.

Gostaria de iniciar a entrevista pedindo que a Senhora falasse um pouco da sua trajetória no campo da educação.

Vanda Machado: A minha vida de educadora começou muito cedo. Eu tenho muito prazer em falar da minha vida de educadora. Eu vou resumir a minha história porque eu vou te enviar a minha tese onde eu conto parte da minha caminhada heurística. Eu criei uma escola que começou no fundo da minha casa. Onde seria a copa eu transformei na minha primeira sala de aula. Era uma escola particular que eu comecei, não sabia se ia da certo, mas os meus vizinhos acreditaram. Então no primeiro momento a salinha encheu e eu tive que alugar uma casa para funcionar a escola. A escola foi fechada porque eu trabalhava com toda a minha família e não havia lucro ou qualquer capital acumulado. Assim, a doméstica levava o filho da patroa para escola, um dia, dois dias, três dias e o filhinho dela estava junto. Um dia eu perguntava se era possível fazer um uniforme para a sua criança. A mãe se alegrava, fazia o uniforme, a criança frequentava a escola e não precisava pagar. Era uma coisa bacana para mim e eu não achava que estava fazendo alguma coisa de extraordinário, porque não era. Era bem aquela coisa de pobre, onde come um come dois. Era em Paripe, eu nasci em São Felipe, nasci no interior onde as pessoas cuidavam umas das outras.

Na escola eu comecei a fazer um trabalho que se chamava Raízes Culturais. Eu trabalhava com Balbino. Ele era filho de uma mãe de santo que pariu um filho padre e outro filho de santo. Balbino era filho de santo, professor, dançarino e irmão do padre. Isso me parecia politicamente correto. Demos inicio ao projeto cultural quando ninguém pensava nessa possibilidade.

Como a escola funcionava em Paripe, eu percebi que Paripe estava na mesma sesmaria de Caboto, Freguesia do Ó, onde um dia floresceu o Engenho da Freguesia Ó de onde saiu muito açúcar para Santo Amaro e dali para o mundo. Começamos a perceber que o lugar tinha uma história muito particular. Pesquisamos e encontramos sinais de que a cidade de Salvador começou também lá na Freguesia do Ó, em Paripe, com uma igreja belíssima, que hoje é só ruína. Compreendendo a história vem tecendo acontecimentos desde que ali bem perto estavam a missão jesuítica catequizando os índios, o quilombo dos Macacos. Resolvemos visitar Caboto com as crianças e percebemos que todos os assuntos podiam ser entrelaçados com as histórias do lugar e das pessoas. Eu não tinha a menor ideia do que era interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, mas estava fazendo a criação de uma nova metodologia. Fazíamos um trabalho onde no mesmo contexto entrava história, geografia, ciência, matemática e arte. Assim, começamos fazer diferente e dava certo. Balbino ia ensinando cantigas de capoeira, cantigas de *maculelê* e eu sempre fui tentando e fazendo.

A novidade foi que as crianças tinha um aproveitamento extraordinário. Eu não conheço nenhuma criança da época que não tivesse chegado a universidade. Olha! Naquele tempo, o povo lá do subúrbio. Subúrbio antigamente era uma coisa muito distante, muito distante, hoje não. Estou falando de um tempo que só tinha trem, só tinha o trem e ônibus para o terminal da França. Trabalhávamos naquele primeiro momento as raízes brancas, negras e indígenas. A primeira providencia foi falar bem do povo africano, seus conhecimentos, a ciência, a alegria, a festa, a religião como forma de agregação. Era eu me olhar no espelho e pensar: onde é que está a minha beleza, onde é que está minha co pessoa, onde está condição de pessoa e a minha possibilidade construir, como cidadã do Brasil. O primeiro livro que eu li, como militante foi o Genocídio do Negro Brasileiro, um livro escrito por Abdias Nascimento. Ai eu compreendi que a história não é a história que a escola me contou. Quando fiz o curso de história na faculdade eu me senti muito incomodada, porque nunca ouvi falar do continente africano. Nunca ouvi falar da palavra África no curso de história que eu fiz na Faculdade Católica.

A Senhora sempre se percebeu como negra?

Vanda Machado: Sempre (risos). Sempre! Sempre! É uma coisa que para mim foi bem normal. Espera aí, vamos ver aonde é que está a normalidade: Eu sempre percebi aonde era que eu era diferente, e aonde era que eu podia tirar proveito dessa diferença. Eu tive sorte. Eu nasci de um pai negro e de uma mãe de pele branca, mas meu pai era meu ídolo. Meu pai

tocava órgão, tocava piano, tocava violino. Ele era santeiro. Na verdade ele era um artista plástico múltiplo, mas que se esperasse para ser Mário Cravo a gente tinha morrido de fome, de sede e de frio (risos). Então, ele fazia santos e vendia nas lojas Adornativa.

Meu pai era um homem que falava inglês que eu não sei de onde que ele aprendeu. Eu não sei nem muito a história do meu pai. O meu pai morreu com 36 anos, eu era menina. A minha mãe morreu com 36 anos também, logo em seguida. Quando eu fiz essa escola, essa escola era também para agregar as minhas irmãs, porque eu tinha que fazer alguma coisa para a gente ficar juntas. Nessa trajetória eu tive a ajuda do meu primeiro marido, ele aceitou um casamento levando cinco mulheres, eu e minhas cinco irmãs. Foi por isso que nasceu a escola. Então, as coisas foram assim um pouco... tinha que ser, tinha que ser desse jeito. Antes eu fui secretária de uma escola de ginásio, na época...

Houve alguma resistência dos pais, na época, porque a Senhora estava trabalhando a questão do negro?

Vanda Machado: Não! E não tem pelo seguinte: tem uma questão quando se fala em negritude, educação das relações étnico-raciais, que por desaviso muitos educadores começaram a fazer a educação das relações étnico-raciais, até porque são poucas as informações sobre a história negra no mundo, agora não, agora já tem um montão de livros, mas no princípio não tinha nada, eu tinha como único apoio a coleção Rumos do Mundo que eu comprei há quase 50 anos.

Eu trabalho com mitologia africana e ninguém se sente convidado para ser filho de santo. A história do negro no Brasil não se resume a candomblé. E a outra questão é que pode-se contar uma história que é uma história real, que é como nasceram os terreiros e sua influência na formação da cultura do povo brasileiro.

Os terreiros nasceram da necessidade de ter novamente uma família, de criar-se comunidade tendo como modelo a antiga família africana, onde todos os mais velhos eram pais e se responsabilizavam pelos os mais novos, todas as mais velhas eram mães e ainda é assim em muitos lugares do continente africano. Nos subúrbios a gente ainda vê, nas periferias quanta gente tem tia que nunca foi tia, olha, essa pessoa aqui é como se fosse a minha mãe, minha segunda mãe. E ninguém no mundo faz isso a não ser a gente e africanos. Então, eu não tive resistência, até porque eu tinha essa abordagem que não partia do candomblé como religião.

Partia da história do Egito e refletia que nunca disseram para a gente que o Egito era na África, isso é uma lacuna muito grande, isso teria melhorado muito a percepção da gente enquanto negro se a gente soubesse desde cedo que o nosso povo é criador de todas as ciências e de todas as artes, da matemática. Eu partia de questões bonitas. Partia de músicas. Partia de alegria, como é hoje na Eugenia Ana.

Quais foram os princípios/orientações utilizados para desenvolver essa educação?

Vanda Machado: Ah! Isso é importante. Os princípios sempre foram desde o início formar sujeitos autônomos, solidários e coletivos. Não tem coisa melhor para a gente pensar em educação, do que pensar em prover o sujeito de autonomia, o agir por se mesmo, ser solidário e ter o sentido de ser um coletivo da sua comunidade, do seu povo, do seu país, que é uma coisa que é muito difícil para a gente. É preciso ter o sentido de pertença. Então, esse sentido tem que se estender a minha família, ao meu bairro, ao meu lugar, a minha cidade, ao meu país. Essas são questões básicas que a gente marcam no *Irê Ayó*, que é o projeto lá da Eugenia Ana, o símbolo é uma árvore, porque qualquer parte da árvore é árvore. É como um fractal. Isso que a gente precisa ser um do outro. Eu não sei como que se vai fazer depois dessa quebra de humanidade que está acontecendo, para eu olhar para você e dizer que você é um ser humano e que você existe em mim ou uma parte de mim existe em você, não tem como ser diferente. Esse era o princípio básico, e continua sendo, o sujeito olhar-se dentro de um coletivo, mas com autonomia, não ser Maria vai com as outras.

Tinha algum trabalho em que a Senhora se orientava?

Vanda Machado: Não. Eu não me orientava por nenhum trabalho, eu me orientava por princípios vivenciais que eu percebia como positivo. Mais tarde, já no terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, eu me espelhava na convivência. Era uma coisa muito simples, lá como é um terreiro muito grande, não sei se você sabe como é o terreiro, como funciona, mas um terreiro, por exemplo, tem várias pessoas que são feitas para *Oxum*, várias para *Oxalá*, várias para *Ogum*, várias para *Omolu*, várias para *Iemanjá*, e assim por diante, então, é um coletivo com muito coletivo, então de repente a mãe de santo pode dizer: isso é coisa para o povo de *Oxum*, então o povo de *Oxum* abraça o que fazer que a mãe determinou e a gente tem que dá conta.

Então, isso é uma coisa que vale para todos os aspectos coletivos, uma coisa que sai dali e você vivencia no trabalho ou pelo menos deveria vivenciar desse jeito, porque no trabalho a gente sabe que, às vezes, você tem gente que faz com que você erre propositadamente, às vezes, até um chefe. Tem coisa que dão certo apesar do chefe, ele gostaria que você errasse, não sei porque, mas isso acontece, isso não é invenção minha.

Então, a ideia é que as crianças tenham sempre trabalho coletivo, aliás se você chegar hoje na Eugenia Ana, você ainda encontra o resultado da unidade passada. Na quarta-feira passada eles expuseram tudo que eles aprenderam a partir de um mito. Então, é uma forma de trabalhar que traz o sentido do coletivo, e existe o sentido de saber a história de hoje e de ontem, porque tudo está no presente. O que você é hoje é o que foram os seus antepassados. E você está na mesma relação para o futuro dessa humanidade. Não é graça... Você pode, em um dado momento, ser um grão de areia, mas não é um grão de areia que vai passar despercebido no conjunto do mundo. Você é importante para isso, por mais individualmente que você esteja pensando nesse momento você não está só, a muita gente que nesse momento também converge a sua atenção para pensar essas questões. E quando você faz isso você está pensando na contribuição por que o *Irê Ayó* está feito, eu já fiz. Trata-se de uma escola. Então é um projeto que é pensado como é uma escola de apreender e ensinar vivenciando: eu aprendo, eu vivencio, eu ensino. Então, é um processo vivencial. É um processo onde tudo é considerado. Você vai ler as coisas que eu vou mandar para você, porque se eu for contar para você, você vai gastar cem fitas e não ia dá conta.

O que eu sei, pela literatura que li, é que a primeira proposta educativa diferenciada foi a da Mini Comunidade *Obá Biyi*...

Vanda Machado: Olha! A Mini Comunidade *Obá Biyi* foi uma creche, não era uma proposta de escola, era um lugar onde... foi muito importante, é que muita gente fala e nunca foi lá, era um projeto de cuidar das crianças. Não era um projeto como a escola regular. Ela passou a ser um Projeto Político Pedagógico quando a escola regular depois que passou a ser Eugenia Ana, que foi depois do *Irê Ayó*, na época eu estava fazendo isso aí, eu busquei a municipalização com Imbasay. Imbasay foi quem deu uma força extraordinária para a Eugenia Ana ser o que é hoje. Então, você vê que essa coisa da Eugenia Ana ser escola mesmo é uma coisa nova, foi a partir de Imbasay. Antes era creche, não tinha o ensino fundamental.

Como a senhora foi parar no Ilê Axé Opô Afonjá?

Vanda Machado: Foi bem interessante isso. Eu fui convidada para uma mesa redonda em Nova Iorque e minha mãe também foi convidada. Dai fomos para Nova Iorque e quando nós chegamos lá, a minha mãe participou da mesma mesa que eu, minha mãe Estela. Eu estava fazendo mestrado com Ana Célia, nessa mesma época eu me desentendi com a minha orientadora...

Da década de70 para cá quais foram as demandas do Movimento na área educacional?

Vanda Machado: Olha! Eu não sei marcar datas, mas sei que o movimento negro esteve todo o tempo, era assim... o que é que me chamou a atenção é que eles faziam assim, isso não é desse jeito, isso não pode ser assim. Então, o movimento negro tinha a consciência que aquilo não era um tipo de escola. E foi aí que eu achei: está errado e eles não sabem como fazer, porque a maioria não era educador, mas não eram insensíveis. Sabiam o que era que estava acontecendo. Sabiam que não tinha negros nos livros. Sabiam que os negros estavam sempre colocados em situações irrelevantes. Foi quando Ana Célia colocou na sua tese, ela mostra em sua tese toda essas questões dos negros nos livros didáticos. Aí eu comecei a pensar: eu vou criar uma metodologia. Eu vou criar uma metodologia pensando nos aspectos vivenciais do terreiro, porque eu fui ficando lá e pensando: e agora o que é que eu faço. E agora o que é que eu faço, porque eu não era filha de santo, eu não frequentava o terreiro, aí eu fiquei a ouvir, a escutar as pessoas e a entender o significado, perceber que tinha esses coletivos e que esses coletivos ele interagiam, o povo de *Oxalá* com o povo de *Ogum*, com o povo de *Iansã*, e fazia esse mundo, essa bola, esse útero que cabia todas essas pessoas protegidas. Foi um momento assim, muito importante, mas eu não sei te dizer quais foram. Teve um momento, que eu não me lembro a data, onde aconteceu um curso no CEAO, nesse curso eu participei, Ana Célia, Narcimária, mas uma porção de gente que eu não sei onde é que está ou o que fez esse povo. Com certeza cada um no seu lugar deve estar fazendo a sua ação. Maior, menor, mas com certeza deve está aproveitando o tempo para fazer isso.

A Senhora fez parte desse curso que depois foi implantada a disciplina nos currículos...

Vanda Machado: Não! Não aconteceu nada. Não aconteceu nada. Aconteceu o curso, mas não foi implantado, até porque o curso não subsidiava para que você trabalhasse com

crianças, para que você criasse um projeto. Não aconteceu nada. Aconteceu o curso e pronto. Porque trabalhar essa questão negra é um mundo. Até agora não está feito de fato o que é que se precisa fazer. Não está! Não está acontecendo nada. O Estado está vendo que não está acontecendo nada, que é zero. E mesmo aqui que existem projetos de fato, projetos muito interessantes, não há uma linha de trabalho que justifique se dizer que já estamos fazendo a educação das relações étnico-raciais. Não há. Os livros ainda continuam com muitos problemas, até com erros. Ainda não aconteceu nada que significasse assim. E aquele curso acabou e cada um foi para um lado. Valeu a pena, foi um bom começo, tinha professores interessantes e interessados, mas, assim, aquele caminho, aquela coisa da gente juntar e criar aquela coisa bacana e coletiva não houve. Não aconteceu.

Mas não foi introduzida a disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos escolares...

Vanda Machado: Aconteceu não. Se alguém lhe disse que aconteceu eu gostaria de vê.

Assim, a dissertação de Cristiane Copque traz que a partir desse curso fez se um ofício onde todas as organizações negras, ou quase todas, assinaram solicitando da secretaria de educação implementação da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos das escolas baianas, e o Secretário de educação, na época o Professor Edvaldo Boaventura, sancionou...

Vanda Machado: É verdade, mas não aconteceu de fato. Eu conheço o trabalho de Cristiane, inclusive, ela me entrevistou também, mas não aconteceu. Aonde é que está acontecendo essa disciplina hoje? Sancionou, foi escrito. A gente foi lá na secretária, mas nenhuma de nós estava preparada. Faltava saber: você vai fazer o que e aonde? Ana Célia para trabalhar na UNEB, e olha que a UNEB é pioneira em muita coisa, a UNEB é pioneira nas cotas, a UNEB é pioneira numa linha de estudo que não existe na UFBA até hoje, pra você ter ideia não existe na UFBA essa linha de estudo, de onde é que está saindo esses intelectuais para fazer isso? Para fazer o que? Não dá. Eu acho que há alguns teimosos que entende e sai fazendo as coisas por aí, mas que não considero que esteja acontecendo de fato.

Assim, eu vou fazer essa pergunta, mas não precisa responder, até porque pelas suas respostas anteriores essa questão não faz sentido: Qual foi a reação da sociedade baiana, em particular das escolas, quando foi implementada a disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos escolares de ensino fundamental e médio?

Vanda Machado: (risos) Para você o que foi que aconteceu? Você é jovem está nesse caminho, então para você aconteceu o quê? Eu tenho um neto de 19 anos, está na universidade agora, terceiro semestre de administração, o que ele sabe sobre negritude é o que ele houve nessa casa e mais nada. Ele é meu laboratório (risos).

Como foi historicamente a relação do Movimento com o Estado em relação à educação?

Vanda Machado: O movimento negro tem uma importância muito grande, porque o movimento negro gritou, bradou isso não está certo. O que não conseguimos, de modo geral, foi nos formar para atender a esse grito nosso. Eu fiquei muito feliz quando, primeiro encontro de pesquisadores negros quando eu olhei para traz, olhei o auditório Caetano Veloso cheio de negros e negras, eu e Ana Célia, nós nos emocionamos, comecei a chorar. Lembramos de nós duas no mestrado de educação da UFBA, nos duas, somente duas negras, e ali eu olhei e vi muitos e muitas, ali no mínimo tinha gente que estava buscando o mestrado, no mínimo. Era mestrando, era doutorando, era quase todo mundo da idade dos nossos filhos. Isso me dá alegria, você não imagina. Quando um de vocês aparece aqui eu largo tudo e atendo com prazer porque vocês são muito importantes nesse momento. São muito importantes. Talvez não mais como movimento negro, mas como intelectuais. Como gente que está se compreendendo nessa necessidade de olhar o outro não para conduzir, mas para fazer o outro pensar, para reverter as coisas negativas para nós em novas ideias; Em novas ideias de solidariedade; Novas ideias de saúde e construção também.

Quais os caminhos e estratégias utilizados pelo Movimento para pressionar o Estado e o sistema escolar a por em prática uma educação que atenda as demandas e interesses da população negra, em todos os níveis de ensino?

Vanda Machado: Infelizmente o grito, isso é muita coragem, mas tinha na época um grupo pensante que ia pela poesia. Assim, nós estávamos aqui e de repente aparecia Abdias do Nascimento, corriam todo mundo para beber as palavras dele. Enfim, quando os militantes

negros de fora chegavam aqui nós parávamos todos para escutar. Chegou Muniz Sodré vamos escutar Muniz Sodré. Ter outras ideias, espalhar outras ideias. Então a pressão era essa. Com muita inteligência, muita coragem e grito. Na hora do grito nós gritávamos mesmo.

Então, o Movimento Negro Baiano mantinha contato com outras organizações do movimento negro fora do estado que defendiam a necessidade de uma educação das relações étnico-raciais no país?

Vanda Machado: Ah sim! Sim com certeza. Com o Maranhão, com o Rio de Janeiro, com São Paulo erámos próximos.

Do seu ponto de vista como as organizações negras (de caráter cultural e/ou político) contribuíram para a construção e promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Bahia?

Vanda Machado: Contribuíram de diversas formas, com já te falei, desde a poesia falada, escrita, a poesia cantada, a poesia dos blocos afros, a coragem e boniteza de mãe Hilda, ela foi quem disse para a gente: vocês são bonitos, nós somos bonitos, aí a gente acreditou nisso e foi longe. No momento em que a gente se afirmou com pessoas bacanas, bonitas, perfumadas, cheirosas, inteligente, interessantes, isso veio muito, eu acho que muito, através da arte. Muito através dos poetas negros, dos cantores negros, dos compositores negros. Isso inclui *Ilê Aiyê*, *Olodum*, Neguinho do Samba que criou muitas batidas fantásticas, aquilo mexeu com a autoestima do povo negro, aquela coisa do tátátátátátá, uma coisa que o Brasil descobriu de repente, misturou com o *axé music*, mas Neguinho não criou nenhum *axé*, ele foi do samba *reggae*. Eu considero um caminho importante para a educação a poesia, a música, a literatura.

E as propostas educacionais desenvolvidas nos espaços dos terreiros e dos blocos afros?

Vanda Machado: Ah sim! Muito, muito significativas. Deu outra conotação, porque uma coisa que a gente precisa dizer hoje, isso é muito importante, hoje os terreiros estão vivendo a ancestralidade, mas na perspectiva do século XXI. Os terreiros hoje estão ocupados com a cidadania, com a saúde, com a educação, quer dizer: ainda não temos esse apoio total que a gente precisa, e tem muito terreiro que a gente não conhece, que são terreiros pequenos, que são de periferias, que são do interior e que estão fazendo. E de repente você vê: a escola

Eugenia Ana porque é no *Ilê Axé Opô Afonjá*, você vê a escola Mãe Hilda Gitulu porque é no *Ilê Aiyê*, mas tem muita gente fazendo seu trabalhinho de formiguinha em muitos terreiros, em muitos blocos, em muitas associações. Os capoeiristas, os capoeiristas são grandes mestres, são grandes professores, grandes educadores, são gente que dão início as crianças... Então, esses terreiros, que é bom que a gente inclua esses terreiros, porque tem espalhados pelo Brasil todo. Eu conheci um pai de santo no Rio de Janeiro, pai Zezito, ele é até baiano, ele é fantástico, ele construiu um terreiro, no Rio de Janeiro, Niterói, no outro lado ele construiu uma igreja, igreja mesmo, igreja não é capelinha, e do outro lado ele construiu uma escola. Eu disse: gente que coisa fantástica, o que é que significa isso, porque antes se criava a casa grande e a igreja, e ele tem a casa grande que é a casa dos *orixás*, a igreja, mas do lado tem a escola e ele se orgulha da escola, todo mundo que chega lá ele mostra a escola. Então, você vê que hoje tem uma comissão de povos tradicionais de terreiros que cuidam das questões dos terreiros no Ministério da Cultura; tem uma comissão no Ministério da saúde; tem uma comissão no Programa de Aids, no Ministério da Saúde. Então, o povo de terreiro está mostrando a cara e o povo de terreiro não deixa de ser um movimento negro, porque é a sociedade civil organizada.

Quais foram/são os principais obstáculos encontrados pelo Movimento Negro Baiano para a construção e promoção da educação das relações étnico-raciais no estado?

Vanda Machado: Eu acho que a gente tem um problema sério que é o problema de não formação de educadores. Como é que você compreende uma Universidade Federal da Bahia, num curso de magistério, num curso pedagógico que não tem essa formação, que não tem essa linha de pesquisa. Esse é o problema: a não formação de educadores, quer dizer: se da um cursinho aqui, um seminário ali, outro acolá, mas ter uma disciplina... Nós estamos num processo de quem é que vai educar quem, quem educou esse educador para fazer isso. Esse é o problema, o não comprometimento das universidades. Tem universidade que quando se fala cultura negra as pessoas se tremem e tudo, chegam a passar mal porque pensam logo que vai se falar no candomblé. Se a pessoa é evangélica senta para a gente dialogar, vamos dialogar, se você sair a gente nunca vai saber o que você pensa nem você vai saber o que é que a gente pensa...

Então, qual é o tema principal nas discussões nos grupos de educação do Movimento Negro Baiano?

Vanda Machado: Bem! Eu falo do que eu faço, que é pensar educação. Hoje eu sou consultora do Ministério da Saúde, alias você pode entrar no blog povodesanto.net, então você vai ver pessoas pensando educação, o movimento negro do Brasil, porque ele tem pessoas do Maranhão, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e daqui da Bahia. Outro trabalho que eu estou fazendo de onde eu estou que é esse trabalho de consultoria, Oficina Nacional para a Elaboração de Políticas Públicas para Povos Tradicionais de Terreiros, isso aqui tem meio ambiente, tem saúde, tem educação, tem a questão da produção literária, as questões sociais que estão nessa perspectiva de século XXI como povo de terreiro. O terreiro não é só um lugar que se cuida de entidades míticas, não é só um lugar aonde se pensa o candomblé, alias a gente pensa que tudo que existe nos terreiros é somente candomblé, mas não é. No Brasil todo existe *candomblé*, existe *umbanda*, existe *terecô*, existe *xambá*, existe *canjerê*, existe *pajelança*, e tudo isso está dentro desse movimento negro. Existe o *batuque* no Rio Grande do Sul e são pessoas antenadas com todas as questões negras que existem. A coisa é muito maior do que a gente pensa. Aqui na Bahia a gente olha para um mundinho que é três candomblés que povo diz, ah! São os maiores, são os mais importantes, não tem nada disso. São importantes sim. Mas existem candomblés que são feitos numa salinha e tem a mesma importância; tem a mesma preocupação de acolher, de ajudar, de curar, de educar. Talvez não tenha a mesma ferramenta, não tem as mesmas pessoas, mas têm os seus princípios de possibilidades de promoção do ser humano, dos seus cidadãos, dos seus filhos e filhas de santos, da sua comunidade, por isso vão além.

As propostas educacionais desenvolvidas pelas organizações negras baianas serviram como referências quando da elaboração dos PCNs e da Lei 10.639, assim, como a Senhora definiria a atuação das organizações do Movimento Negro Baiano frente à construção e efetivação de uma educação das relações étnico-raciais na Bahia e, por conseguinte, no país?

Vanda Machado: Eu acho que se deu uma boa partida, mas o movimento negro como sociedade civil, de um modo geral, chama a atenção de questões que o poder público precisa realizar. Então, a gente fica nessa questão: a gente sabe o que quer, o que precisa fazer, o que tem para fazer, como é para fazer, mas é preciso que o poder público realize. Você pergunta a

qualquer pessoa o que ela acha da greve ela vai dizer: tem que acabar, mas tem que acabar como? Está dependendo do poder público. Onde já se viu se trabalhar três turnos e não poder sustentar sua família; Onde já se viu para o sujeito sobreviver precisar trabalhar de manhã, de tarde e de noite. Quer dizer: não vive, deixar de ser gente, deixar de ser pai, deixa de ser marido, deixa de ser filho, deixa de ser mulher, deixa de ser amante, deixa de ser namorado, deixa de ser tudo. Você vegeta. Você deixa de ser uma pessoa. Aí você termina não sendo nem bom professor, nem bom filho, nem bom marido, nem bom namorado, nem bom nada. É tudo mais ou menos (risos).

Após a promulgação da lei 10.639/03 em que medida se pode observar uma aproximação entre as práticas curriculares do movimento com relação a escola?

Vanda Machado: Está sendo construída ainda. Em alguns lugares existe e em outros não existe nada.

Aqui na Bahia, por exemplo?

Vanda Machado: Em qualquer lugar. No Brasil todo. Não é somente aqui não. Têm experiências significativas, têm pessoas que estão fazendo coisas interessantes, e não necessariamente na escola, mas no teatro por exemplo. Bom! Eu acho que educação sem arte não existe, educação sem alegria não existe. Eu acredito muito nessa possibilidade de se fazer educação com arte, com alegria. Eu acho um grande veículo para a educação das relações étnico-raciais são as artes. São as artes que estão nos blocos, que estão nos livros, são os poetas que estão nos corredores, que estão nos cadernos do *Ilê Aiyê*, esses são os principais veículos de educação para cultura negra. Mas os livros adotados pelo mesmo, muitos livros os professores escolhem porque tem, por exemplo, uma fotografia do *Olodum*, aí quando chega lá dentro, um mesmo eu vi: tinha falando de comunidade negra, mas com umas casas, uns *mucambos*, umas casas caindo, sem rebocar, pelo amor de Deus, isso não é jeito de falar de negro, a gente sabe que a comunidade negra é mais pobre, mas tem negro em todos os níveis. Você tem que mostrar também negros a criança que ela diga eu também posso ser isso. Lá na Eugenia Ana eu levo todos os meus amigos negros e apresento as crianças, olha esse aqui é jornalista, esse aqui é advogado, esse aqui é juiz. Levo todos os meus amigos parecidos com eles. São muitos os que já foram lá. Paulinho da Viola já foi lá, gente que chega e a gente pode apresentar e o menino vê e pensa se ele pode ser, eu também posso. Quando eu chego lá

eles começam a gritar Vanda Machado, Vanda Machado, eles se orgulham de mim e eu me orgulho deles. Vanda Machado a escritora das histórias que eles leem, e eu sou parecida com eles. Eles não precisam me chamar de senhora, doutora, chama Vanda Machado. Eu fico feliz, me pareço com eles, o cabelo parece com eles, minha cara parece com eles, meu jeito parece com eles, para mim me alegra.

Com a conquista da Lei 10.639/03 e das Cotas para afrodescendentes nas universidades públicas quais são as novas reivindicações do Movimento Negro no campo da educação?

Vanda Machado: Uma reivindicação de sempre: escola pública e de qualidade. Uma escola pública de qualidade onde o negro se veja nesse processo de educação. Isso é um grito que eu não sei quando é que a gente vai parar. Queremos ser vistos. Queremos ser qualificados como pessoas, como cidadãos, como gente que pode contribuir para a melhoria do mundo, porque nós podemos.

A Senhora fala da reivindicação por uma escola pública de qualidade, a pergunta seguinte é: nos indicadores sociais, especificamente nos educacionais, a Bahia se encontra nas piores colocações, o Movimento discute esses indicadores?

Vanda Machado: O tempo todo. Nós somos número oitenta e sete, olha que miséria é o lugar da educação no Brasil, e ainda o cara vai para a televisão e diz que estamos com educação de qualidade, que nós temos uma boa educação. Como? Quem é? Ainda não conseguimos dá um salto espetacular em cima de toda essa miséria que nos deram como educação. Não tem jeito, nós somos o número oitenta e sete na educação. Falta pouco para ser pior do que nós estamos. Falta pouco.

Na sua concepção como o Movimento pode interferir nesses indicadores?

Vanda Machado: Olha! Eu acho que há um movimento, eu gosto muito dessa maneira que você está tratando esse processo, o movimento negro como coletivo de terreiro, de blocos, de comunidade, das manifestações culturais, as manifestações culturais são muito importantes, o Zambiapunga, o bumba boi, o boi que existe em muitos lugares são possibilidades agregadoras. Eu acho que nesse momento o diálogo passa por esse diálogo cantado. Nós estamos todos juntos e somos uma congada; nós estamos todos juntos e somos o boi. Essa

possibilidade agregadora é o que fortalece as comunidades negras. Eu tenho uma história que eu conto sempre na escola que aprendi na Nigéria, depois eu perguntei para Narciso que foi ministro em Angola e ele me disse que o continente africano todo conhece essa história, que é a história de um ancião que estava morrendo e ele manda chamar os filhos todos, os filhos numa comunidade africana não são somente os filhos biológicos, é a comunidade inteira, ele diz para um dos filhos: pegue ali uma vassoura, (as vassouras lá são de palha de coqueiro que eles tiram as folhas e ficam somente as fibras) então ele abriu a vassoura deu a cada uma das pessoas um pedaço de fibra e pediu que partissem, e as pessoas foram partindo e jogando lá, no final ele amarrou tudo e pediu a um filho que partisse, e todos foram experimentando e não conseguiram partir e quando chega no final o velho dá o último suspiro e a lição estava feita, para eles serem forte eles deveriam está sempre juntos como estavam em torno dele naquele momento.

Bom! Estou finalizado a entrevista, a Senhora tem alguma coisa mais que gostaria de acrescentar?

Vanda Machado: O que eu desejo de verdade é que esses trabalhos que vocês estão construindo hoje sejam trabalhos construtores, que encontre de fato possibilidades criadoras de uma educação para o crescimento; de uma educação para a paz; de uma educação para a agregação; uma educação onde nós possamos nos olhar. Eu acho que nós seremos mais civilizados na medida em que nós nos olharmos mais com admiração e gratidão pela vida.

Anexo E – Entrevista com a Professora Valdina Pinto

Salvador, 17 de setembro de 2012, entrevista com a Professora Valdina Pinto, mais conhecida pelo seu título religioso “*Makota Valdina*”, às 15 horas, em sua residência, no bairro do Engenho Velho da Federação, em Salvador/BA, duração de 1h07min.

Boa tarde Professora Valdina.

Valdina Pinto: Boa tarde.

Gostaria de iniciar a entrevista pedindo que a Senhora falasse um pouco da sua trajetória no campo da educação.

Valdina Pinto: Você quer saber desde quando? Desde criança? (Pode ser, responde entrevistador). Eu nasci a 15 de outubro de 1943. Eu sou nascida, criada e vivida aqui no Bairro do Engenho Velho da Federação. A minha primeira experiência com educação, quer dizer, eu não falo dessa educação escolar, foi a educação em casa, aqui na comunidade, porque educar, o conceito que tenho de educação, educação não é somente aquela ligada a escola e naquela época em que eu era criança, a gente não tinha escola pública aqui. Aqui era como uma área rural. A gente aprendia as primeiras letras com as mestras e com os mestres. Tinha as pessoas que sabia ler e escrever e que ensinava na cartilha do abc, na cartilha do povo, na tabuada e na pedra. Eu sempre gosto de falar isso porque meu primeiro caderno não foi no papel, foi numa pedra. A pedra era tipo uma pequena lousa em que a gente riscava as letras, riscava os números. Daí eu fui para o Euricles de Matos, que não funcionava onde funciona atualmente, funcionava ali onde tem uma quadra de esporte próximo a praia de onde sai o presente para Iemanjá. Quando eu fui para lá eu tive que fazer um teste, e já ingressei na segunda série. Fiz o ginásio também no Rio Vermelho, no Instituto Nossa Senhora Santana, cujo dono e diretor era um negro, Professor Astrogildo Oliveira Nascimento, que era aquele casarão de esquina com a praça da igreja velha, quando a gente vem lá da Marquita em direção a Barra. O casarão ainda continua lá, ainda continua o mesmo, não modificou não. Eu fiz os quatro anos de ginásio ali, uma escola particular. Naquela época eu conseguir uma bolsa, fiz um teste e conseguir uma bolsa. Fui bolsista durante os quatro anos de ginásio. Porque no tempo em que eu estudei era até a quinta série primária, depois a gente fazia exame

de admissão e ia para o ginásio. Fazia quatro anos de ginásio, depois é que a gente ia fazer o curso pedagógico. Foi o que eu fiz, me formei professora, no IEIA (Instituto de Educação Isaias Alves) que antes tinha sido Instituto Normal da Bahia, hoje é o ICEIA. Ou a gente fazia o clássico ou fazia o científico para depois ir para a universidade. Então, naquela época eu estudei e me formei professora, como a família era grande, eu queria fazer logo alguma coisa para conseguir uns trocados. Tinha muita gente atrás de mim, eu sou a terceira dos filhos e a primeira das filhas, minha mãe teve quatorze filhos, criou dez, cinco homens e cinco mulheres. Aí eu comecei fazendo uma escolinha em casa, depois é que eu fiz o concurso da prefeitura, aliás, antes do concurso, estava tendo na época, década de 70, estava tendo muito convênio, a prefeitura fazia muito convênio com associações, e estava colocando muita gente para dentro, eu conseguir me inscrever, depois é que veio o concurso e fui efetivada na rede municipal. Nunca trabalhei para o estado só para a rede municipal. Minha primeira experiência na educação, na época, como estagiária, foi muito interessante porque eu estagiei aqui no bairro, na escola Padre Jose de Anchieta, que hoje funciona lá atrás, perto da Henriqueta, mas antes era uma escola que era uma casa, a casa está aí até hoje com gente morando, com dois vãos, a minha experiência no meu estágio estava dizendo não a tudo que a gente aprende de teoria, de metodologia, de psicologia e todas as coisas que a gente aprende, e não tinha nem como a gente se mexer. A gente entrava e tinha que ficar sentado, os meninos sentados, não podia fazer outra atividade, a não ser ler, escrever, contar e usar o quadro, porque não tinha espaço. Foi aí que eu estagiei. Depois na escola pública (é como é) a gente aprende muita coisa, mas na prática a gente não pode fazer muito, porque não podia fazer muito. Fazia porque a gente gostava, tirava do seu, eu tirei muito do meu salário, para fazer material, para fazer uma coisa diferente além do quadro e do giz, e o giz era o que tinha para trabalhar. E aí como educadora e como ativista, que aí pesa, como uma pessoa que na década de 70 entrou para o candomblé, quer dizer com esses referenciais todos eu sei que fiz diferença na minha sala de aula. Eu andei, hoje eu digo que andei muitas vezes na contra mão do sistema, tinha coordenadora, tinha supervisor, agora eu tinha consciência de uma coisa, na sala de aula o domínio era meu, eles não estavam ali toda hora, então a gente faz, inventa, cria, recria, só sinto não ter sistematizado, porque não tive muita preocupação com isso, eu só queria que desse certo, eu queria que os meus alunos aprendessem porque eu me identificava como os meus alunos. Eu não tinha a posição de muitos, ah! Porque é professor fica só olhando. A realidade era minha. Eu ensinei aqui, ensinei no Alto das Pombas, eu ensinei na Murisoca, quer dizer: uma realidade que é a minha realidade, era a minha realidade. Eu me identificava com aquilo, eu não ficava de fora, eu me sentia, eu me via nos meus alunos e isso

eu acho que me ajudou. Isso eu acho que dentro dos limites que tive deu para ajudar. Hoje a gente tem a lei 10.639, tem isso, tem aquilo, mas naquela época os educadores negros, os ativistas/militantes negros que tinha consciência lutaram. A lei existe por causas do nosso trabalho, por causa do que é o movimento negro, por causa dos educadores negros comprometidos que já vinham fazendo. Hoje, muitas vezes já fui convidada por colegas para participar de semana pedagógica, eu ouvir algumas vezes: ah! Não tem material didático, como vamos trabalhar sem material didático, o negócio é o material didático, eu disse: primeiro o material didático é você, a sua consciência, porque eu sou de um tempo em que a gente não tinha nada do que a gente tem hoje, hoje ninguém pode falar que não tem material didático, nós temos muito material produzido pela comunidade negra, pelo governo, agora o que falta é consciência, se você não tem a consciência você pode ter o melhor material e você não faz. Eu lembro que no tempo em que eu alfabetizava, eu sempre trabalhei com as primeiras classes, da primeira a quarta série e não ficava na espera. Você faz e desde o início, o material que a gente tinha, aquele livro cheio de estereótipos, tá aí Ana Célia que desenvolveu um trabalho sobre isso, mas quando você tem consciência você trabalha mesmo com esse material ruim. A gente trabalhava com esse material ruim e chamava os alunos e falava sobre isso. Sabia como lidar com esse material ruim. E hoje, com tanto material produzido que temos por aí, escuto educador/professor dizer: ah! Não temos material. Como eu disse: o primeiro material é você, sua consciência, eu lembro quantas vezes eu pedia para uma amiga trazer revistas usadas lá dos Estados Unidos para eu fazer os meus cartazes, para utilizar uma imagem em que os alunos pudessem se ver.

A Senhora diz que se identificava com seus alunos, a Senhora sempre se percebeu como negra?

Valdina Pinto: Eu sempre digo que não aprendi a me ver como negra com o movimento negro, eu sempre me soube negra. Nasci aqui num bairro basicamente negro, o nome já está dizendo. A comunidade era negra. Meu referencial todo foi negro e eu não tinha vergonha não. Hoje em dia se fala em autoestima, naquela época não se falava em autoestima, mas autoestima minha mãe sempre deu, sempre incentivou. Essas coisas que minha mãe fazia me deu autoestima sim! Eu nunca repeti uma roupa numa festa da escola primaria, era de chita, mas a gente ia de roupa nova. Não tinha uma festa de São João e de final de ano que a gente não colocasse uma roupa nova, o pano não era de ceda, mas a gente usava roupa nova. Dia de domingo, isso aqui era barro, não tinha asfalto, não tinha nada, mas dia de domingo, dia de

feriados, dias santos, a gente tinha roupa para esses dias. A gente, as vezes, vinha passear cá em cima, você não vinha todo desguelado, como eu vejo as mães negras de hoje, quando tem alguma coisa aqui no bairro, os meninos, as meninas sobem todas de qualquer jeito. Na minha época tinha que estar arrumadinha, cabelo peteado, fita de laço na cabeça, a roupa de domingo, dizia a domingueira. Não tinha esse nome, mas me deu autoestima. Minha mãe dizia, ouvi minha mãe várias vezes dizer: arrasto minha barriga no chão, mas meus filhos vão estudar.

Então, antes de entrar para o movimento negro a senhora já tinha uma consciência política?

Valdina Pinto: Meu filho, as coisas vão chegando. A consciência política eu adquirir aqui. Minha mãe e meu pai só tinha a segunda série primaria, entretanto, o que eu vivi na minha infância, ver as pessoas fazendo coisas coletivamente, as pessoas se irmanando do nascer ao morrer, na alegria e no sofrimento. As coisas em comunidade, em grupo e a minha mãe se metendo nas coisas para isso, para aquilo, para aquilo outro, para adquirir o terreno próprio dessa sede da associação que tem hoje aí. A coisa quem vê hoje não sabe que aquilo ali é da comunidade, não é de nenhum presidente que tá aí hoje não, nem de grupo religioso, é da comunidade. A gente batalhou para adquirir aquele terreno. A gente batalhou muito. Eu, essa cabeça aqui carregou água subindo e descendo ladeira para os homens fazer massa para construir aquilo ali, eu e outros jovens daquela época. Os pais iam, as mães iam e a gente ia também. A gente formava comissão para ir para a porta da circular, lá na Praça da Sé, para pedir iluminação, para pedir melhoramento e isso é fazer política. E minha mãe estava no meio, então eu aprendi isso, minha mãe se metendo, fazendo clube de mães para conseguir as coisas, minha mãe enquanto parteira... Eu fiz o primeiro curso de alfabetização de adulto grátis, voluntário, daqui do bairro. Fui eu aqui quem deu a ideia, eu que comecei e incentivei outras professoras a fazer e participar comigo. Isso é fazer política e a gente fazia pela necessidade. As pessoas se juntavam, não ficava esperando por época de eleição não, era a comunidade mesmo que tinham essa visão, que se juntavam para fazer as coisas. Bom! Mas eu não tinha consciência dessas coisas de negritude, de racismo, a gente não falava nisso, 70 foi a primeira vez que eu ouvir falar sobre isso, porque na década de 70 eu sair de Salvador, da Bahia e do Brasil, fui para o exterior fazer um curso, participar de um treinamento para um grupo de voluntário, naquela época tinha o Corpo da Paz, era um grupo de norte-americanos que fazia um trabalho de desenvolvimento comunitário, pelos interiores, ligado a agricultura,

e eu fui dá aula de português e cultura baiana. Confesso que naquela época não tinha consciência do racismo, eu era o que eu era, não tinha nem consciência do valor que era para as outras pessoas, do que a gente era aqui, do que a gente fazia aqui. Aí eu fui participar, e lá teve uma atividade, lá nos Estados Unidos naquela época estava tendo todo aquele problema com o racismo, que colocou o tema do racismo, aí que eu fui ouvir falar sobre o racismo, em 1970. Em 75 eu me iniciei no candomblé, nessa fase aí surge o Ilê Aiyê, MNU e outros, aí quando tinha os encontros, eu nunca fui do corpo do movimento negro unificado, eu fui enquanto religiosa, porque quando eu entrei para o candomblé eu decide que eu iria empunha a bandeira para lutar como negra pelo veio da religião, pelo que eu enquanto iniciada, porque do candomblé eu sempre fui desde criança, porque minha mãe participava, mas iniciada mesmo eu fui adulta, e aí quando eu me dei conta que todos tinham os seus doutorados, os seus mestrados, sobre uma coisa que era nossa, e, às vezes, eu lia e não me via naquilo, aí eu decidi: a gente tem que começar a ser sujeito disso, e não ficar objeto de pesquisa, por isso que as pessoas me conhecem mais por Makota Valdina, pelo título religioso, e menos como professora Valdina Pinto. Eu lutei mais como religiosa, mas nunca deixei de fazer a ponte com a educação. Eu era educadora e estava na ativa naquela época. Foi isso. É assim.

Assim, eu optei por utilizar o termo organizações negras e não movimento negro porque penso que dessa forma abranjo todas as organizações negras de caráter político, cultural, religioso e outras.

Valdina Pinto: Exatamente! Eu sempre, apesar de não ser um membro do movimento negro para participar de reuniões, sempre me sentir do movimento negro. O movimento negro para mim, e naquela época, hoje não, tá todo mundo dentro do candomblé, mas eu me lembro que naquela época, no início, quando eu levantava a questão do candomblé, porque eu acho que quando se fala da questão da intolerância religiosa, essa discriminação toda sobre religião não vai terminar enquanto existir a discriminação em ralação ao negro dentro da sociedade, não é uma coisa aqui e outra coisa ali, e quando eu chamava a atenção para mostra a importância dessa luta que a gente tinha desde aquela época de afirmação da negritude e que passava também pelo veio da religião, aqueles que eram marxistas, que tinham aquela ideologia toda, achavam que não, não sei o que, porque religião, hoje esta todo mundo dentro do candomblé. E eu já achava naquela época que era tudo uma coisa só, que a gente tinha que lutar pelo respeito à nossa crença, à nossa religiosidade, da mesma forma que essa luta está dentro da luta contra o racismo, entendeu? Então, eu sempre me compreendi como do movimento

negro, porque o movimento negro para mim sempre foi como é hoje: ele é amplo, mas muita gente naquela época não achava. Hoje já mudou, muita gente já olha para o outro lado.

Qual a visão de educação orienta as demandas das organizações negras?

Valdina Pinto: Olha! Eu acredito que todo mudo vê como eu, eu me formei em pedagogia, lógico, quem é que forma a gente? Quem forma agente é quem está ligado a um sistema de dominação e de opressão, e como é que a gente se liberta disso? A partir do momento da conscientização aonde a gente vai desenvolvendo uma visão, uma opinião crítica e criticando, inclusive, até o fazer nosso, pois a gente é ensinado a ensinar, ensinado a agir de uma certa maneira, mas quando você tem a consciência, você se critica, você faz sua autocrítica, você começa a vê, não eu não posso mais fazer por aí, eu tenho que colocar outra coisa no lugar disso. Então, o que norteou foi a crítica a educação opressora que imperava e ainda impera nas instituições de educação. Você a partir de sua visão de um ser político, de um ser crítico que está dizendo não a opressão, ao racismo, a esses tipos de coisa, você começa a inventar, a criar, a se juntar, e eu acredito que foi isso que norteou. O que norteava era esse desejo de lutar contra o racismo, lutar contra a opressão, lutar contra as injustiças, lutar por liberdade, isso foi que norteou, quer dizer: a gente queria uma educação em que o negro pudesse se atinar para isso, despertar a consciência política. Eu acredito nisso, porque o que norteou o meu fazer foi isso. E daí as pessoas se juntam, começa a se fazer alguma coisa, como teve o trabalho de Manoel de Almeida, que desenvolveu a Pedagogia Interétnica, depois veio o Ilê Aiyê pelo veio da coisa carnaval. Antes mesmo do Projeto de Extensão Pedagógica, quem começou a ensinar a colocar a história da África para a escola foram os blocos afro, foram os blocos afro que trazem a história da África, e eu posso dizer isso porque naquela época era diferente de hoje, era diferente de hoje mesmo, tempo do pequenininho que tinha o ensaio lá no Curuzu, tempo em que tinha o Malê, que tinha o Olodum, que tinha o Ilê, que tinha o Araketu, que tinha o Badauê, a negrada circulava, porque os panfletos sobre essas coisas circulavam por esses ambientes e não tinha uma criança que não soubesse cantar um canto de um desses blocos. Eu digo isso porque eu alfabetizei com letras de músicas de blocos afro, o texto oral que o menino tinha na cabeça. Naquela época a gente tinha era a cuca da gente para criar, para inventar. Eu sinto não ter sistematizado o meu fazer, como acredito que muitos outros educadores que fizeram coisas ótimas também não sistematizaram o seu fazer. Eu fazia por querer fazer, não fazia enquanto pesquisa, enquanto uma educadora que faz um trabalho para escrever livro, eu fazia o meu fazer de educadora, e sinto não ter sistematizado. Então, o

que a gente tinha era os panfletos, e numa época, diga se de passagem, de ditadura ainda, pelo menos o movimento negro era uma coisa itinerante, não podia ter sede, não podia ter lugar fixo porque era tudo visado, nas associações de moradores as coisas que a gente fazia era tudo escondido porque qualquer reunião era considerada como ato subversivo, então a gente se valia disso, de panfletos, de músicas, eu me valia disso e acredito que outros também. Se o menino tinha a letra da música na cabeça, se ele sabia cantar, ele conseguia visualizar aquele texto, conseguia ler e escrever aquele texto, então, muitas vezes, o que mandava da secretaria, os livros e outras coisas, eu dava o meu jeito cá, porque era muito mais fácil, muito mais prazeroso, para o menino cantar uma coisa que ele gostava, que ele curtia, que era parte do mundo dele, e deu certo comigo, eu alfabetizei assim. Por isso que eu digo: não era classe de primeira, segunda, terceira, quarta série que eu tinha, era classe de alfabetização, trabalhei muito com turma de primeira e segunda série e os panfletos que eram distribuídos, as denúncias que a gente fazia, os protestos que a gente fazia, tudo isso eu leva para a sala de aula. Levava e falava, comentava. Estava estudando um texto que falasse sobre família eu criticava, criticava mesmo, não era somente o menino ler não, eu procurava saber sobre a família dele, e dizia: ah! Então, essa família aí do livro não é a nossa não, então vamos desenhar a família da gente. Usava muito o recurso do desenho. Ia falar sobre profissão, eu procurava chamar a atenção sobre as profissões que estava lá no livro, onde é que a gente aparecia, quem era negro, quem era o branco ali na imagem do livro. Falava com meus meninos numa linguagem que já despertasse a consciência deles. Eu lhe digo, eu uma vez, não só uma vez, foram algumas vezes, mas a primeira vez foi um impacto para mim, eu estava num desses movimentos de negritude, seminário e tudo, chegou um rapagão já barbudo, ele me viu adulta, mas eu o vi criança, e aí ele disse: a Senhora me conhece, eu disse: não, mas não me conhece mesmo, e eu disse não. Aí ele disse: eu hoje estou aqui por causa da Senhora, **eu nunca me esqueço disso, isso me marcou muito, e aí eu vi o quanto foi importante a gotinha que eu coloquei lá (voz muito emocionada)**. A Senhora foi a primeira pessoa que me falou de negritude, eu fui seu aluno no Alto das Pombas, na primeira série. Isso é muito forte.

Da década de 70 para cá quais foram as demandas das organizações negras na área educacional?

Valdina Pinto: Primeiro começou com as denúncias, depois os grupos foram se organizando, mas só quando o processo de democratização foi instaurando é que a gente começou a ter um

pouco mais de abertura para interferir, para reivindicar. E foi forçando a partir de coisas que nós fomos criando, a Escola Criativa Olodum, a escola Mãe Hilda, o Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, o trabalho de Manoel de Almeida, o trabalho do CECUB, os educadores negros comprometidos, que também foram fazendo suas dissertações de mestrado, suas teses de doutorado, suas pesquisas, então, isso foi crescendo e forçando até chegar numa coisa maior, que é o que temos hoje, as políticas de ações afirmativas, a exemplo das cotas para negros na universidade. Tem o trabalho, que a gente não pode perder de vista, o trabalho da Steve Biko de preparar os jovens negros para entrar na universidade. Foram muitas coisas, em nível de Bahia, de Rio, de São Paulo. E essa interação, a gente não pode falar só daqui porque as influências foram as redes. Eu acho que foram os encontros, os congressos, os seminários, essas trocas, esses intercâmbios que foi apontando para coisas sempre maiores.

Como era a interação dos militantes negros baianos com os militantes dos outros estados?

Valdina Pinto: Quando tinha os congressos de negros que não era só local, os congressos não eram uma coisa localizada, lá em São Paulo, Rio ou aqui, sempre houve essa interação, sempre houve intercâmbio entre os negros comprometidos desse Brasil a fora. Hoje, o que a gente tem conquistado a nível de governo federal, a nível de governo estadual e municipal, não é dado de mão beijada ou porque eles querem, se dependessem deles nunca seria esse quadro que temos aí, isso aí é fruto das lutas dos negros. Tudo que temos hoje: cotas para negros, políticas afirmativas, a SEPRMI, SEMUR, SEPIR, tudo isso é fruto da luta do negro. É por isso que eu não aceito que quem esteja na SEPIR, quem esteja na SEPRMI, quem esteja na SEMUR, não é do governo, é um órgão ligado ao governo, mas que está lá não está a serviço do governo, está lá a serviço da negritude. É um órgão que está dentro do governo para fazer o que o negro está querendo. Então, quem está lá está para servir a negritude e não a nenhum presidente, nenhum governador, nenhum prefeito, está lá a serviço da negritude! Está lá porque está dentro da coisa, mais perto para ficar chamando a atenção, para ficar puxando, foi para isso que a gente lutou.

Nesses encontros fora do estado já se falava de uma educação plural?

Valdina Pinto: Sim! A gente sempre falou de uma educação que contemplasse o negro, que contemplasse o índio. A gente sempre levantou isso, a gente sempre criticou. Primeiro

criticando, denunciando que não era assim e como deveria ser, depois foi surgindo uma coisinha aqui, outra coisinha ali, sempre nessa direção. A gente já apontava porque só uma educação que vise a pluralidade que nós somos enquanto brasileiros, enquanto baianos é que vai dar conta de atender a todo mundo.

As organizações negras baianas são protagonistas na construção e promoção de uma educação plural?

Valdina Pinto: Olha! Eu não sei se são protagonistas. Eu acho que as coisas acontecem de forma diferente em lugares diferentes. Eu não posso dizer que tudo começou aqui. A gente começou aqui de uma forma porque a gente tem um jeito de ser. Eu digo que os blocos afro começaram cantando a história da África e mostrando a África a partir do carnaval, mostrando a África na sua dimensão continental porque muita gente tende a reduzir a África, como se a África fosse um país. Então, essa coisa de falar de países africanos fazendo uma ponte com o nosso país começou aqui com os blocos afro, agora em termo de educação temos outros educadores, em São Paulo, no Rio, no Rio Grande do Sul, no nordeste, no norte, no sul, que levantava essa bandeira da educação de forma diferente. Eu acho que de forma diferente nós tivemos protagonistas por todo esse Brasil a fora, eu vejo dessa maneira.

Da década de 70 aos dias atuais quais as principais conquistas das organizações negras baianas na área educacional?

Valdina Pinto: Olha! Eu acho que colocar o que a gente já fazia na prática como lei é uma conquista. Conquista também quando se consegue ampliar isso para os indígenas. Em relação ao livro didático o trabalho de Ana Célia foi um trabalho fundamental quando denuncia os estereótipos nos livros didáticos. As pesquisas, muitas pesquisas, muitos trabalhos de negros, homens e mulheres negras, as mulheres negras tem feito muitos trabalhos importantíssimos na área da educação do negro. Os avanços que a gente tem tido em torno do diálogo e cada vez mais afirmação do segmento afro religioso que tem contribuído também, têm sido muito importante. O trabalho de Vanda é outra forma de educar que a gente tem, a partir da comunidade do terreiro aponta outra forma de educar. Eu acho que tudo isso é contribuição e conquistas.

Havia aliados dos negros nessa luta?

Valdina Pinto: Eu acho que sempre teve aliados. Sempre tem. Eu acho que precisamos desconstruir essa coisa de a luta dos negros, porque a luta dos negros não é só dos negros, e sim da sociedade brasileira e de pessoas comprometidas com uma sociedade justa, com uma sociedade humanitária, com uma sociedade igualitária. Sempre teve, lógico que o que dói na carne da gente é a gente que sente, nenhum branco vai ter a dimensão que o negro tem, só quem é negro é que sente o peso do racismo, que sabe o que é ser discriminado racialmente, mas que tem muitos aliados, temos muitos aliados sim, como temos hoje e tivemos antes também. Sempre tem gente que tem uma visão diferente dessa que temos aí, que não aceita o racismo, a discriminação, que porque é branco vai aceitar. Agora é difícil, eu não sei se foi ontem ou antes de ontem que eu estava falando com alguém que eu quero ver esses aliados mostrando a cara e dizer abertamente, é preciso que os não-negros e que estão ali do lado dos negros, que comungam com a luta dos negros, se declarem, falem, mostrem a cara abertamente. Eu acho que está na hora disso.

Como a senhora definiria esses aliados?

Valdina Pinto: Eu acho o seguinte: a gente tem aliado, tem; tem pessoas que estão aí, chegam junto, sim, mas por outro lado a gente não pode perder de vista que mesmo sendo aliados eles têm uma posição de privilégio dentro da sociedade, eles ocupam um lugar na sociedade que é um lugar de privilégio é aí que eu questiono: será que numa situação que a gente não estiver ali por perto eles continuam sendo aliados ou vão para esses lugares de privilégio? Eu questiono sempre isso, é uma realidade com a qual a gente convive.

Como foi historicamente a relação das organizações negras e dos ativistas com o Estado em relação a educação?

Valdina Pinto: Olha! Primeiro foi uma relação de denúncia, sempre de denúncia. Depois, eu lembro que na época de Boaventura, Edvaldo Boaventura quando ele era secretário de educação, naquela época, (olha aí uma aliada que a gente sempre teve, Ieda Pessoa de Castro que foi diretora do CEAO, que ofereceu o primeiro curso que teve sobre história da África aberto a comunidade. Eu fiz o curso piloto: Introdução aos Estudos Africanos, lá no CEAO, ainda no Garcia) naquela época Edvaldo Boaventura fez um convênio com o CEAO em que

professores do estado foram fazer, justamente, para trabalhar a história africana nas escolas. Ante mesmo de ter a lei já se trabalhava com essas questões em sala de aula, isso na época de Edvaldo Boaventura, na gestão dele já teve esse avanço.

Quais os caminhos e estratégias utilizados pelas organizações negras para pressionar o Estado, e o sistema escolar, a por em prática uma educação que atenda as demandas e interesses da população negra, em todos os níveis de ensino?

Valdina Pinto: Eu não posso dizer exatamente, mas o que sempre teve foi isso: a partir da denuncia a gente se organizava, a gente conseguia uma audiência, a gente reivindicava, protestava. A gente organizava grupos para pressionar a ponto que Edvaldo Boaventura assinou um convenio para a realização do curso e depois a criação da lei. Eram os grupos mesmos que iam pressionar o Estado e quase sempre os pontos eram tirados nos congressos do movimento negro. Qualquer coisa ligado ao negro quase sempre as propostas eram tiradas nos congressos e aí se encaminhava a nível de governo municipal, a nível de governo estadual e a nível de governo federal. Sempre foi assim, a estratégia que a gente usou foi essa, e tirando de um consenso, de um coletivo, sempre depois de um congresso, depois de um encontro, depois de algo que reunia, inclusive, a nível estadual ou a nível nacional. Quando era tirado a nível nacional sempre se tinha a preocupação de cada um encaminhar para os estados, para os municípios.

Quais foram/são os principais obstáculos encontrados pelo Movimento Negro Baiano para a construção e promoção da educação das relações étnico-raciais no estado?

Valdina Pinto: O principal obstáculo sempre foi o racismo, que está aí e que a sociedade precisa se admitir racista sim. Quando dizem que não tem é porque tem e não querem assumir. Então, temos que encarar de frente o racismo. A sociedade brasileira é racista, a sociedade baiana é racista, não somos maioria, mais aqui é racismo mesmo. E esse racismo impede que você trabalhe a conscientização da maioria dos negros. Como é que nós somos maioria aqui e elegemos não sei quantos brancos, e quando chega na hora dos nossos negros nós não podemos eleger todos, é falta de consciência. É por isso que eu digo: para eles está tudo muito bom, está tudo muito bem, mas não venham comer do bolo que eles estão comendo. Por isso que eu pergunto: até que ponto são nossos aliados? Porque o bolo só é para eles? Agora eu quero saber que a zorra desse bolo a gente quer comer também, e eu acho que

uma das estratégias é a educação, a educação política, a educação partidária sim. Se não temos um partido negro, vá para aqui, vá para lá, só não vá para um que seja totalmente ruim, porque negro colocar a cara no DEM é de lenhar. Vá para tudo quanto é partido, mas botar a cara no DEM não é pensar no coletivo. Eu sou a favor do voto étnico, mas eu vou e volto: sou a favor do voto étnico porque a gente precisa ter visibilidade mesmo na ponta da lança, mas eu não daria o meu voto a essa menina que está aí junto com ACM Neto. Não me venha porque é negra, não! É aí que nessa hora eu vou ver que talvez tenha um branco que politicamente tenha mais valor para mim do que ela.

Do seu ponto de vista como as organizações negras (de caráter cultural e/ou político) contribuíram para a construção e promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Bahia?

Valdina Pinto: Contribuíram muito. Mesmo com todos os percalços, a partir da década de 70, Salvador se tornou outra cidade. Com o surgimento do Ilê Aiyê, com o surgimento do Olodum, realmente, começou um outro jeito do negro se vê, os negros passaram a se educar para ser belo, para olhar no espelho e gostar daquilo que vê, e tudo isso tem a ver com a educação. As coisas que essas organizações fizeram em termo de educação, de ensino, essa preocupação só veio a contribuir, a dar outra cara a educação. A atuação dos negros que vão abrindo espaços, que vão ocupando os espaços foi formando e dando outra cara para as coisas serem diferentes. É o ideal? Não. Tem muito chão para a gente andar? Tem, mas que se a gente olhar como era antes e como estamos hoje veremos que a gente avançou, veremos que ainda tem muita coisa a ser construída, mas a gente avanço muito.

Como a Senhora definiria a atuação das organizações negras baianas frente à construção e promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Bahia e, por conseguinte, no país?

Valdina Pinto: Olha! As organizações como a Steve Biko que tem uma coisa bem demarcada, eu acho que tem muito, está aí dando um banho, tem muito a ensinar. As experiências que estão sendo feita na escola Criativa Olodum, na escola Mãe Hilda, na escola Eugenia Ana do Ilê Axé Opô Ofujá, que apesar de ser um convenio com a prefeitura tem uma marca, e outras organizações menores, têm dado contribuições valiosas, só não vê quem não quer, mas estão aí.

A Senhora participou do primeiro curso de formação ministrado pelo CEAO?

Valdina Pinto: Particpei do primeiro curso, do curso piloto que foi oferecido pelo CEAO, depois teve o segundo.

Quem da população que foi objeto daquele trabalho inicial de educação se engajou na militância ou teve alguma atuação social?

Valdina Pinto: Naquela época já tinha alguns que já tinha uma militância, por exemplo, Arany, Vanda Machado, Ana Célia, tinha alguns professores do estado que não eram militantes, mas eram simpatizantes, outros eram mesmo educadores, professores mesmo, e aí fica difícil, mas daquele curso é que a gente socializou eventos que o Olodum fazia, que o Ilê Aiyê fazia e outras organizações fazia e chamava a gente e a gente ia lá e participava e passava adiante o conhecimento adquirido. Quer dizer: foi nessa base.

Como os militantes veem a implementação da lei 10.639 nas escolas baianas?

Valdina Pinto: A gente vê encarando com muita dificuldade por causa da atuação dos evangélicos. Para os evangélicos tudo que se diz que fala do negro eles dizem que é coisa do demônio. A implantação está a maior dificuldade por causa dos grupos evangélicos, eles acham que qualquer coisa que fala da África é falar de Satanás, é falar do Demônio, que dá aula de cultura negra é falar de candomblé e isso é o maior equivoco. Muitos gestores são evangélicos e não aceitam. Tem muitos trabalhos que não estão sendo feito nas escolas por causa dos gestores e dos educadores. A gente tem lutado com muita dificuldade para fazer valer a lei, muita dificuldade mesmo.

Com a conquista da Lei 10.639/03 e das Cotas para afrodescendentes nas universidades públicas, quais são as novas reivindicações das organizações negras no campo da educação?

Valdina Pinto: Se eu estivesse hoje na ativa a lei seria uma maravilha porque eu tenho alguma coisas que me ampara, tenho uma lei que me ampara. As cotas eu acho fundamental porque enquanto a gente não mudar esse quadro que está aí, esse desequilíbrio, tem que ter cotas sim. Não é facilitar porque você não facilita a entrada, você entra se estiver mérito.

Você tem um número garantido ali para quem tiver mérito, mas que é conquista sim. Só que a gente não pode ficar só nisso, eu quero um dia, eu não vou viver para ver, mas quando eu luto, eu defendo é para um dia ter uma sociedade, ter um estado de coisas onde todo mundo tenha uma educação de qualidade, receba uma educação de qualidade de lá de baixo até o nível superior, onde todo mundo esteja em pé de igualdade. Então, aí não será questão de branco, nem de preto, nem de indígena, de amarelo, aí quem tiver o seu mérito é que entra porque todo mundo veio com as mesmas oportunidades. As novas reivindicações são exatamente isso, se juntar para cada vez mais fazer valer as conquistas que a gente tem. A lei está aí, mas não é implementada, a gente precisa denunciar os gestores que estão aí, que estão impedindo a implementação da lei, por causa da intolerância, por causa da falta de respeito. A gente tem que denunciar. O que a gente já conquistou a gente precisa fazer valer. A gente tem muitas conquistas, muitas coisas que nos dão respaldos e precisamos fazer valer isso.

Nas décadas de 70, 80 e 90 o movimento negro teve uma visibilidade muito grande....

Valdina Pinto: Teve. Naquela época o movimento negro estava no auge. A gente ia para a rua, a gente protestava, a gente fazia, a gente fez auê mesmo, hoje eu digo que a gente precisa ter o mesmo tesão que a gente teve lá atrás. Hoje diante de tudo isso, a gente amadurecido não vai fazer a mesma coisa, lógico, porque a gente tem que fazer de uma forma mais madura, mas a impressão que eu tenho é que as pessoas pensam: eu já conquistei isso agora eu vou descansar, quando eu acho que não é assim.

O movimento negro hoje está desmobilizado?

Valdina Pinto: Eu acho que sim. Lá atrás, a gente não tinha muito instrumento e lutou tanto, e hoje temos muitos instrumentos e poderia estar lutando com uma força maior, de uma forma mais madura, mais organizada, e não está. Nós já deveríamos ter um partido político de negros. Já tinha que se pensar nisso. O Ilê, o Olodum deveria estar lutando de uma outra forma. Está bom, tivemos algumas conquistas, mas vamos pensar mais alto, se juntar com a Biko para a gente ter uma universidade negra, porquê não?

Nos indicadores sociais, especificamente nos educacionais, a Bahia se encontra nas piores colocações, as organizações negras baianas discutem esses indicadores?

Valdina Pinto: Não sei, porque não faço parte do movimento negro enquanto organização, mas é uma preocupação sim. É uma preocupação quando a gente discute, quando a gente senta e conversa. Eu, por exemplo, quando sento com os amigos a gente fica conversando sobre essas questões e é uma coisa preocupante. É por isso que eu digo: que o Ilê Aiyê, o Olodum, o Bale Debalê, o MNU deveria estar se preocupando com essas questões e fazendo de uma forma mais articulada. Para mim as organizações negras e o Movimento Negro Unificado deveriam estar se sentando para ver esses índices, se articular e criar formas de trabalhar, de combater essas situações.

Então, como as organizações negras podem interferir nos indicadores sociais, principalmente nos educacionais?

Valdina Pinto: Como eu não sei, mas eu acho que as organizações negras precisam estar se sentando para trabalhar isso, para juntas combater isso. Encontrar uma resposta no coletivo. A partir desses dados que estão aí.

Na sua concepção o que mudou na educação do negro desde a década de 70 para cá?

Valdina Pinto: Eu acho que teve um grande avanço. Muitos negros entraram na universidade. Muitos negros fizeram mestrado. Muitos negros fizeram doutorado. Quer dizer não muitos negros, mas fizeram, e alguns comprometidos com essa problemática.

A senhora fala da dificuldade de implementação da lei, o que, de fato, precisa ser mudado para que a educação das relações étnico-raciais seja efetivada nas escolas baianas e brasileiras?

Valdina Pinto: Falta é compromisso mesmo. Compromisso político, compromisso de ter uma sociedade não racista, compromisso com a gestão pública, compromisso com a educação. Muitas vezes se cria uma coisa, está aí por pressão, porque a gente pressiona, mas não tem a vontade porque não partiu de cima, foi porque está sendo pressionado e fazem tudo para dificultar. O racismo está aí em todas as instituições, fala se de racismo institucional e é isso

mesmo, está lá dentro, tem até a vontade ali de mudar, mas a base é racista, a base não quer que mude e aí fica difícil. Apesar de tudo que temos aí ainda precisa de muita conscientização porque tem muito negro alienado, precisando despertar para a vida. O trabalho de conscientização tem que ser constante.

Professora estou terminando a entrevista, a Senhora tem alguma coisa mais a acrescentar?

Valdina Pinto: Eu não, só desejar sucesso no seu trabalho. Vamos continuar lutando para ver que quem vier no amanhã tenha uma vida bem melhor do que esta, porque tem muitas coisas para serem concertadas, por isso que a gente não pode parar de lutar.