

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE COPQUE DA CRUZ**

**INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS NA ESCOLA:  
trajetórias de uma luta histórica**

**SALVADOR**

**2008**

**CRISTIANE COPQUE DA CRUZ**

**INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS NA ESCOLA:**

trajetórias de uma luta histórica

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Joseania Miranda Freitas.

SALVADOR

2008

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

C957 Cruz, Cristiane Copque da.  
Introdução aos estudos africanos na escola : trajetórias de uma luta  
histórica / Cristiane Copque da Cruz. – 2008.  
248 f.

Orientadora: Profa. Dra. Joseania Miranda Freitas.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, 2008.

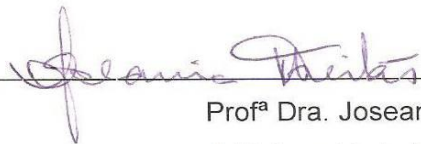
1. Educação – História - Bahia – 1982-1987. 2. Educação – Influências  
africanas. 3. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. I. Freitas, Joseania  
Miranda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade Educação. III. Título.

CDD 370.098142 – 22. ed.

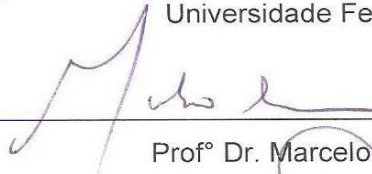
CRISTIANE COPQUE DA CRUZ

**INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS NA ESCOLA:** trajetórias de uma luta  
histórica

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, escrita sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Joseania Miranda Freitas e aprovada pela seguinte banca examinadora:



Profª Dra. Joseania Miranda Freitas  
Universidade Federal da Bahia



Profº Dr. Marcelo N. B. da Cunha  
Universidade Federal da Bahia



Profª Dra. Delcele Mascarenhas de Queiroz  
Universidade do Estado da Bahia



Profº Dr. Sílvio Humberto dos Passos Cunha  
Universidade Estadual de Feira de Santana

SALVADOR

2008

Dedico esse trabalho a Dete e Ferreira, meus pais, que estiveram junto a mim nos primeiros momentos de aprendizagem, souberam me conduzir para que tivesse acesso às primeiras letras e investiram parte de suas vidas na minha trajetória educacional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e às minhas irmãs Verônica e Caroline, por serem pessoas que tanto amo e amarei para sempre;

ao meu amor Eduardo, pela atenção e cuidado dedicados a mim em todos os momentos de minha vida;

à professora Joseania Miranda Freitas, pelo carinho e atenção dispensados durante os processos, encontros e desencontros vivenciados até a finalização deste trabalho. Muito obrigada pela excelente orientação e por ter sido uma amiga compreensiva e atenciosa durante todo esse período;

à professora Lucinete Chaves, por ter me mostrado os caminhos da produção científica quando ainda era aluna do curso de Pedagogia na UNEB;

à professora Delcele Queiroz, pelo incentivo para a continuidade dos meus estudos na pós-graduação, pela atenção e orientação na elaboração da proposta para o Mestrado;

à minha querida amiga Lucy Purificação, pelo incentivo que me ajudou a desfazer angústias e inquietações durante essa pesquisa;

aos meus amigos, principalmente, Nikolay, Virgínia, Magali, Lucimar, Vanessa, Luciana e Zilande, por terem sido compreensivos nas minhas ausências;

à Dra. Sandra Martins, pelo incentivo para que concluísse essa etapa da minha formação profissional;

à todos os mestres que participaram da minha formação acadêmica;

aos professores e militantes do Movimento Negro: Ana Célia da Silva, Sandra Bispo, Valdina Pinto, Vanda Machado, Elda Lisboa, Edivaldo Boaventura, Teresinha Fróes, Inês Côrtes, Jaci Menezes, Jorge Conceição, Antonietta Nunes, Iray Galrão, Arany Santana, Yêda Castro, Climério Ferreira e Paulo Kambuí pelas narrativas gentilmente disponibilizadas;

a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse projeto,

Muito obrigada a todos vocês!

No Brasil, em suma, a hegemonia racial pertence aos *brancos*, e *democracia racial* ainda é mais anseio que realidade. Uma clara evidência do racismo brasileiro é a persistência, por meio século, de um *movimento negro*.

**JOEL RUFINO DOS SANTOS**

Ser negro não é uma questão de pigmentação, mas o reflexo de uma atitude mental. [...] pela mera descrição de si mesmo como negro, já se começa a trilhar o caminho rumo à emancipação, já se está comprometido com a luta contra todas as forças que procuram usar a negritude como um rótulo que determina subserviência.

**BANTU STEVE BIKO**

## RESUMO

Nessa investigação traçamos uma narrativa sobre um evento na história da educação da Bahia, ocorrido entre os anos de 1982 a 1987, no qual foram realizadas ações de formação continuada, destinadas a docentes e militantes do Movimento Negro, para que a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* fosse incluída nos currículos das escolas da rede estadual. A retomada de fatos anteriores a essa experiência nos remete à atuação histórica do Movimento Negro, bem como ao estudo das ações de variadas instituições no Brasil e na Bahia, tais como a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro e o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal. Ao analisarmos o percurso histórico da luta do Movimento Negro por educação e contextualizarmos as reivindicações pela inclusão de conhecimentos sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros nos sistemas de ensino como uma estratégia na luta anti-racista, evidenciamos os encontros, desencontros e as dificuldades vivenciadas para a inclusão da referida disciplina nas escolas baianas na década de 1980. Nesse processo, pudemos observar as articulações entre militantes de instituições do Movimento e do poder público no intuito de propor a construção de um outro modelo educacional pautado na valorização da matriz civilizatória africana. Observamos que, apesar da disciplina proposta constituir-se numa política pública instituída em 1985, em função de conflitos e contradições diversos, o ensino teria sido interrompido na mudança de gestão da Secretaria Estadual de Educação em 1987. Além da ausência de interesse político pela temática em questão, notamos que uma trama de relações, envolvendo as resistências ao debate sobre desigualdades raciais e a negação do racismo, teria causado tal interrupção. Isso porque uma iniciativa daquela natureza entraria em choque com as propostas de “redemocratização do ensino” e de “educação para todos” e estava fora dos projetos da nova gestão educacional que assumia o poder a partir daquele ano. Esse conjunto de fatores levou à interrupção do projeto de formação de professores, o que inviabilizou a continuidade da disciplina nas escolas estaduais baianas. A partir dos relatos orais dos sujeitos que vivenciaram a experiência e das fontes documentais localizadas, construímos essa narrativa e fizemos articulações entre os conflitos enfrentados naquele período e a implementação da Lei 10.639/03 na atualidade.

**Palavras Chave:** Educação. História da Educação. Movimento Negro. História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola.



## ABSTRACT

This thesis is a narrative of a series of events in the Bahian teaching history. It describes the span of six years (1982-1987) when Introduction to African Studies class was introduced in the regular studies of public State schools, by then a set of actions on learning programs took place in that Brazilian State in order to provide teachers and Black Movements activists with basic guidelines on the issue. Looking back at the Black Movements past we can tell how these actions were anticipated by their local and national organizations such as Black Press, Brazilian Black Front, Afro-Brazilian Cultural Center and Afro-Oriental Studies Center at Federal University of Bahia. By analyzing the Black movements fights for education and comprehend claimings for inclusion of studies on Africa, Africans, and Afro-Brazilians in the Brazilian education system as an anti-racist strategy, we got evidences on how hard was made the racial discrimination redressing point. During this process, a bunch of articulations between government and Black Movements activists, and among themselves as well, contributed to design an educational model, in which the African civilizational roots played a key role. Even though the Introduction to African Studies class in Bahian State schools had become a public policy in 1985, conflicts and contradictions interrupted the implementation of that policy in 1987 when the head of Education Department was replaced. Besides the lack of political interest on behalf of government and mainstream institutions, there was a systematic denial of existence of racism and, consequently, a disinterest on policies oriented to redress racial discrimination consequences, that is why such initiative was deemed as awkward by the State administration, which in turn was looking forward to “democratizing teaching” and “giving education for all”. Some of the aforementioned factors gave a contribution to interrupt the teaching of Introduction of African Studies class in Bahian schools of 80’s, and the learning programs for teachers as well. From the oral rappsports given by the players who went through that experience and from the data records found we build this narrative and made comparisons among the conflicts faced by then and the enforcement of 10.639/03 act nowadays.

**Key Words:** Education. History of Education. Black Movement. Afro-Brazilian and African History and Culture in the school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia n° 1 – Mesa de Abertura da Aula Inaugural do Curso de Especialização Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas.....	122
Fotografia n° 2 - Membros do Ilê Aiyê na Aula Inaugural do Curso de Especialização.....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1 - Distribuição das Vagas do <i>Curso de Especialização em Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas</i> .....	125
Tabela nº 2 - Formação dos alunos matriculados no curso de <i>Especialização em Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas</i> .....	126

## LISTA DE SIGLAS

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
TEN - Teatro Experimental do Negro  
SEC-BA - Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Bahia  
UNE - União Nacional dos Estudantes  
EUA - Estados Unidos da América  
NCAB - Núcleo Cultural Afro-brasileiro  
FACED-UFBA - Faculdade de Educação da UFBA  
ICBA - Instituto Cultural Brasil-Alemanha  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PVNC - Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes  
EDUCAFRO - Projeto Educação para Afrodescendentes  
MEC - Ministério da Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SEMUR - Secretaria Municipal da Reparação  
FBCAB - Federação Baiana de Cultos Afro-Brasileiros  
AC - Atividade de Coordenação  
CCN - Consciência Negra e Cidadania  
APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia  
CNEC - Campanha Nacional de Educandários da Comunidade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 OS AFRO-BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO</b> .....	25
1.1 <b>As Relações entre a Educação e a Escravidão</b> .....	28
<b>2 O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL</b> .....	39
2.1 <b>A Imprensa Negra</b> .....	39
2.2 <b>A Frente Negra Brasileira</b> .....	42
2.2.1 <b>A Frente Negra na Bahia</b> .....	48
2.3 <b>O Teatro Experimental do Negro: Ações e Reflexões</b> .....	51
2.4 <b>O ressurgimento do Movimento Negro nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e sua influência na política educacional baiana</b> .....	60
2.4.1 <b>Tendências e Contradições no Movimento Negro entre 1970 e 1990</b> .....	60
2.4.2 <b>O Movimento Negro na Bahia: evidenciando contradições</b> .....	69
2.4.3 <b>Educação e Pluralidade Cultural: da LDB 9.394/96 à Lei 10.639/03</b> .....	75
<b>3 ESTUDOS AFRICANOS NA BAHIA DA DÉCADA DE 1980: O PAPEL DO CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ORIENTAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL-CEAO-UFBA E SUAS ARTICULAÇÕES COM O MOVIMENTO NEGRO</b> .....	84
3.1 <b>Estudos Africanos no Brasil: a criação do CEAO/UFBA</b> .....	88
3.2 <b>O CEAO na gestão da professora Yêda Pessoa de Castro: curso de <i>Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas</i> (1982) e seus desdobramentos</b> .....	93
<b>4. PROJETO INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS (1985): AS AÇÕES REALIZADAS E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	112

<b>4.1 O Curso de Especialização em <i>Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas: encontros e desencontros</i></b> .....	125
4.1.2 Por que participar do Projeto?.....	127
4.1.3 Descrição do curso: o olhar das alunas e dos professores.....	139
4.1.4 Relações entre o conteúdo do curso e as questões étnico-raciais.....	143
4.1.5 Relacionamento entre professores e alunos .....	146
4.1.6 Relacionamento entre professores militantes e professores não militantes.....	154
4.1.7 A implantação da disciplina nas escolas: acompanhamento, dificuldades e reação dos diretores, professores e alunos.....	161
<b>4.2 A mudança na gestão da Secretaria de Educação: descontinuidade, persistência, perseguições e as novas perspectivas político - ideológicas para a Educação Baiana</b> .....	173
4.2.1 Contradições nas perspectivas político-ideológicas do novo grupo: Desconhecimento, Desinteresse e Descontinuidade.....	186
<b>5 A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA <i>INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS EM 1986 E DA LEI 10.639 EM 2003: FRUSTRAÇÕES, TRISTEZAS E PERSPECTIVAS</i></b> .....	199
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	219
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	227
<b>APÊNDICES</b> .....	236

## INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, a partir da Lei Federal nº 10.639/03<sup>1</sup>, representa um grande desafio para a educação brasileira, pois implica num movimento de reestruturação curricular, desde o ensino fundamental e médio até o ensino superior. Além dessa reestruturação, essa Lei e os instrumentos que a regulamentam institucionalizaram demandas no campo da Educação que vêm sendo sistematicamente cobradas pelo Movimento Negro Brasileiro ao longo de sua história. Nesse sentido, é preciso considerar que a inclusão de tais conteúdos nos currículos escolares compõe parte significativa das reivindicações desse Movimento no bojo das lutas pela superação do racismo existente na sociedade e por políticas de reparação pelos danos materiais, psicológicos, sociais, políticos e educacionais que vitimaram os afro-brasileiros durante e após o regime escravista.

Ao longo dessa pesquisa, evidenciamos a dificuldade na localização de abordagens pautadas na trajetória educacional do segmento negro<sup>2</sup> da população brasileira e que nos mostrassem as estratégias utilizadas pelos africanos escravizados para ter acesso à leitura e escrita. Além disso, também tivemos dificuldades em localizar estudos sobre a trajetória das instituições do Movimento Negro Brasileiro e que detalhassem as ações educativas realizadas, suas contradições e conflitos. No texto, a expressão “Movimento Negro” foi utilizada para caracterizar o conjunto de instituições que se organizaram ao longo da história do Brasil em torno da luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial,

---

<sup>1</sup> Lei promulgada no dia 09 de janeiro do ano de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9.394/96, de 10 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Ensino Fundamental e Médio e o dia 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. A Lei 10.639/03 foi regulamentada pelo Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Em 10 de março de 2008, a referida Lei foi alterada pela Lei 11.645/2008 (Lei Ordinária) para incluir, além do estudo da história afro-brasileira, estudos sobre a história indígena. Em função dessa alteração ter sido recente, mantivemos no texto as considerações relativas à Lei 10.639/03.

<sup>2</sup> Na atualidade, a partir dos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), grande parte dos teóricos utiliza o conceito “negro” para designar a união dos dados estatísticos dos segmentos da população auto-identificados como pretos e pardos.

criando estratégias de ação, visando ocupar os espaços e territórios interditados aos cidadãos afro-brasileiros, expandindo a cultura de matriz africana, rediscutindo a história ocultada pela história oficial, lutando pela liberdade e pela conquista de direitos fundamentais na sociedade (SILVA, A., 2002, p.140).

Uma das principais bandeiras de luta das referidas instituições foi desenvolvida no campo da educação. O acesso à leitura e à escrita representou uma possibilidade para que esses sujeitos fossem incluídos na sociedade, ampliando a sua mobilidade entre os setores sociais e servindo como estratégia de união no enfrentamento da discriminação racial e do racismo. Ao longo da História do Movimento Negro no Brasil podemos observar de que modo as instituições se apropriaram de um discurso em prol da instrução, isto é, da escolarização, como forma de inserção e ascensão social, mas também como estratégia de libertação, reação e de organização social e política.

Nos primeiros trinta anos do século XX, quando do surgimento das primeiras organizações, tais como a Imprensa Negra (1907), a Frente Negra Brasileira (1931) e o Teatro Experimental do Negro (1944), foram realizadas ações variadas na área de educação. Entretanto, tal como ocorreu na ditadura instaurada do governo do Presidente Getúlio Vargas em finais da década de 1930, com a ditadura militar instalada no Brasil nos início dos anos 1960, tais ações foram reduzidas e retomadas com maior vigor somente em meados dos anos 1970, com o surgimento de organizações com vieses culturais e políticos, tais como o Núcleo Cultural Afro - Brasileiro (1978), o Ilê Aiyê (1974), o Movimento Negro Unificado (1978), entre outros.

No período em que estavam na condição de escravizados, os afro-brasileiros foram classificados como “pretos”, “homens de cor”, “negros”, a partir de uma associação à cor da sua pele feita de maneira negativa, pejorativa e inferiorizante. A partir da resignificação dessa terminologia, o termo “negro” foi apropriado pelo Movimento Negro com um sentido político, em prol da organização da “gente negra” do país, vítima dos prejuízos causados pela ideologia racista. No entanto, ao longo do texto, utilizamos o conceito de “afro-brasileiro” para nos referirmos aos militantes do referido Movimento porque concordamos com Elisa Larkin-Nascimento (2003, p 27), quando a autora argumenta que essa expressão, ao contrário de “negro”, denotaria as referências históricas e culturais de origem africana. No entanto, como não encontramos um consenso entre os teóricos, respeitamos os usos dos diversos



autores que, além de “negro”, utilizam “afro-brasileiro”, “pretos” e o conceito de “afrodescendente”.

As instituições do Movimento Negro utilizavam a “defesa e valorização da raça negra” como uma estratégia de superação do preconceito e da discriminação racial. Mesmo sendo acusadas de “racismo às avessas”, essas instituições forjaram um panorama de lutas caracterizado pela necessidade de integração dos afro-brasileiros nos diversos setores da sociedade, utilizando-se de processos sócio-educativos e aliando a afirmação racial e cultural a uma atuação política de denúncia e resistência.

A literatura sobre as relações raciais demonstra que o conceito de “raça” foi cunhado no início do século XIX, para explicar as diferenças entre os povos, tendo surgido para inaugurar a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos (SCHWARCZ, 1993, p. 47). Nesse período, tal conceito explicaria o desenvolvimento, o progresso, a inteligência e a superioridade de um grupo humano, no caso os europeus, em relação ao “atraso”, a incapacidade intelectual, dentre outras características inferiores de outros grupos, tais como os africanos, asiáticos e seus descendentes. Para estes cientistas, raça se aproximaria da noção de povo e seria utilizada de maneira mesclada com as noções de etnia e de nação (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 33). Ao longo do século XIX, esses conceitos foram utilizados por estudiosos das diversas disciplinas científicas dedicadas ao estudo das origens da humanidade, tais como a antropologia e a etnologia.

De maneira resumida, pode-se afirmar que, enquanto os estudos antropológicos utilizavam a noção de raça do ponto de vista biológico, buscando fortalecer esse tipo de interpretação na análise do comportamento e inteligência dos diferentes tipos humanos, os estudos etnológicos tinham como foco o desenvolvimento cultural, tomado numa perspectiva comparativa. Partindo dos pressupostos de civilização e progresso, os povos e as diferentes culturas eram analisados em comparação à cultura do pesquisador, tendo em vista os diferentes estágios pelos quais a humanidade passaria e a relação entre povos “primitivos” e civilizados (SCHWARCZ, 1993, p.43-47).

O conceito de raça foi criado pelos cientistas sociais de modo atrelado aos pressupostos evolucionistas e deterministas num momento em que as ciências humanas de apropriavam de conceitos das ciências naturais para explicar os

fenômenos sociais. Desse modo, com base na antropologia de modelo biológico, as teorias raciais condenavam a miscigenação, isto é, a “mistura” entre os povos de raças “diferentes”; supunham a continuidade entre características físicas e morais, dividindo o mundo entre raças (que significava a divisão entre culturas) e afirmavam a preponderância do grupo racial no comportamento do indivíduo, independentemente do seu livre arbítrio.

Lília Schwarcz (1993, p. 55-62) argumenta ainda que esses teóricos conferiram ao conceito de raça uma conotação bastante original, que ultrapassava a biologia e adentrava questões de cunho político e cultural. Além disso, ao elegerem a noção de diferença como conceito chave de análise, eles propuseram uma releitura da história dos povos. As teorias raciais criadas nesse momento histórico configuraram o chamado racismo científico que, segundo Renato da Silveira (1999, p. 91), foi um discurso institucionalizado e majoritário na opinião das elites cultas e classes governantes. Segundo esse autor, o racismo originou várias doutrinas políticas agressivas e funcionou como ideologia e lógica de intervenção social. Agindo através de um corpo teórico que buscava sustentar a tese da superioridade da raça branca, o racismo científico funcionou como uma justificativa da dominação, exploração e escravização, pelos europeus, dos demais povos, constituindo o que Silveira (1999) chamou de “uma teoria racista global”.

As teorias criadas sob a égide do racismo científico postulavam a hierarquia entre os povos e defendiam a influência do físico sobre o moral e a inteligência do homem. Silveira (1999, p. 101) argumenta que os africanos eram sempre os mais perseguidos e as teorias criadas justificavam a sua inferioridade partindo da sua origem geográfica, da cor da pele e demais traços fenotípicos que, supostamente, denotariam a predisposição desses sujeitos à preguiça, à exorbitante atividade sexual, à criminalidade e outros vícios. Desse modo, os africanos foram caracterizados pelos cientistas do século XIX como povos servis, infantis, enfim, comparáveis aos animais selvagens.

Com a aproximação entre os conceitos de raça e nação no final do século XIX, os teóricos introduziram a idéia de “degeneração da raça” como o resultado da mistura entre as “espécies humanas diferentes”. No Brasil, tais teorias raciais foram apropriadas por cientistas que, por sua vez, estavam à frente dos Museus, dos Institutos Históricos e Geográficos e das Faculdades de Direito e Medicina criadas nesse século. Diante do modelo de sociedade escravocrata adotado no país, onde

havia inter-relações entre europeus e africanos, os cientistas brasileiros, preocupados com os perigos de “degeneração” da nação, iniciam pesquisas sobre a miscigenação crescente devido à mistura entre as raças.

Nesse contexto, as idéias de branqueamento e eugenia são disseminadas na sociedade, tendo em vista o perigo da proliferação das raças “degeneradas”. Branquear a sociedade brasileira significava estimular o crescimento da população branca através do “cruzamento” entre as raças, com a esperança de que houvesse a predominância das características dos descendentes de europeus, a “depuração das raças” e a crença na eliminação do elemento negro. Desse modo, a partir desses pressupostos, estes cientistas visavam prevenir o aumento dos “mestiços”, frutos da mistura entre europeus e africanos.

Como se observa, o discurso racial no contexto brasileiro, a partir das teorias raciais do século XIX, tem como foco o “problema do negro” sendo este último o “impedimento à civilização branca”. A partir daí, os cientistas da época adotam o modelo racial de análise para explicar os problemas e mazelas da sociedade, atribuindo-os à mestiçagem e à “inferioridade inata” do segmento negro da população.

Nos campos do Direito, da Educação e da Medicina as teorias raciais estiveram presentes de maneira ora explícita, através dos estereótipos criados para os africanos e seus descendentes, ora implícita, através dos referidos conteúdos eugênicos e das teorias da Medicina Legal, dentre outros. Além disso, o conceito de raça foi utilizado no país como uma referência para a classificação e hierarquização da população e, segundo Silveira (1999, p. 145), o racismo ajudou a implantar fundamentos culturais em um momento crítico de reestruturação da sociedade brasileira e se constituiu como força estruturante das relações sociais, formando opiniões a partir de complexos mecanismos de discriminação.

Apesar de tais constatações sobre a influência do racismo na formação da sociedade brasileira, historicamente, há resistências por parte de diversos setores sociais em assumir a sua existência e em considerar a “questão racial” como uma das explicações para as desiguais e hierarquizadas relações sociais existentes no país. Nesse sentido, precisamos considerar que a produção de riquezas no Brasil, desde o século XVI, foi centrada na economia escravista e que as relações construídas entre os diferentes grupos tiveram por base o binômio senhor (branco) x escravo (negro), como referência primordial. Destacar essa questão é importante,

pois em torno dela irá se estruturar a trama das construções sociais, tais como a ciência e a educação, que fundamenta e corporifica práticas que trazem em seu bojo idéias e valores baseados em concepções racistas.

A justificativa da resistência dos teóricos e da sociedade em admitir a existência do racismo e a legitimidade da luta do Movimento Negro diz respeito às conseqüências da tese da democracia racial disseminada nos meios acadêmicos, sociais e populares a partir da década de 1930. Nessa época, o Brasil vivia a efervescência de teorias científicas que tentavam provar que o povo brasileiro estaria condenado à “degeneração” por conta da crescente mestiçagem. Nesse ínterim, o sociólogo Gilberto Freyre publicou uma obra literária que despertou a atenção devido à sua abordagem historiográfica e sociológica sobre a problemática das relações sociais mantidas entre negros, brancos e mestiços no Brasil. Freyre (1989) introduziu, através do livro *Casa Grande e Senzala*, a idéia da existência da “escravidão branda”, isto é, de que os portugueses haviam implementado um modo diferente de escravismo em terras brasileiras.

Por se tratar de um homem pertencente à elite de Pernambuco, de acordo com Octavio Ianni (2004, p. 13), Gilberto Freyre conviveu na infância com pessoas que teriam sido escravas e acreditava que essa integração racial deveria se constituir como o orgulho nacional. Esse autor argumenta que Freyre observava as relações entre negros e brancos como harmoniosas e concebia a cultura brasileira como sendo um fruto dessas inter-relações ricas e plurais.

Para Ianni (2004), a obra de Freyre pretendeu ressignificar a mestiçagem ao sugerir a existência de um caráter amistoso nas relações entre senhores e escravos. Suas idéias foram criticadas pelos que condenavam a escravidão e amplamente aceitas pelos que viam nessa suposta integração uma forma de obscurecer as tensas e desiguais relações sociais entre negros e brancos, onde os primeiros sofriam as conseqüências do escravismo e os segundos continuavam ocupando as mesmas posições de poder na sociedade.

As idéias de Freyre (1989) de que o Brasil seria um “paraíso integrado racialmente” foram bastante disseminadas em toda sociedade e contrastavam com a realidade das lutas inter-raciais que ocorriam nos Estados Unidos e na África do Sul naquele contexto histórico. A partir dessa contradição, na década de 1940 a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO

encomendou um estudo sobre o Brasil para averiguar se aqui realmente havia a “democracia racial” amplamente divulgada em todo o mundo.

No período citado, diversos pesquisadores e sociólogos brasileiros e estrangeiros realizaram estudos e pesquisas para caracterizar as relações raciais na emergente sociedade industrial e de classes do Brasil. Após a conclusão dos trabalhos, foi verificado que havia discriminação e preconceito racial entre os brasileiros, mesmo entre os que pertenciam à mesma classe social. Segundo Ianni (2004, p. 12), por conta da urbanização intensa e crescente, da industrialização e das classes sociais estarem ainda em formação, foi possível descortinar que o preconceito racial não se reduzia ao preconceito de classe, mas representava a manifestação do racismo existente na sociedade brasileira.

Para o Movimento Negro, o ideário criado pela obra de Gilberto Freyre, denominado de “mito da democracia racial”, teve como conseqüência o desprezo para com as relações sociais entre negros e brancos no Brasil, geradas pelos 300 anos de escravidão, bem como a invisibilidade e naturalização dos atos de racismo direcionados aos negros. Entretanto, apesar das idéias de Freyre estarem em contraste com o estudo encomendado pela UNESCO, deve-se salientar que o reconhecimento da existência de tensas e problemáticas relações entre esses segmentos sociais não ignora que também haja outras inter-relações de diversas naturezas.

Para Elisa Larkin-Nascimento (2003, p. 44), o conceito de raça e a sua utilidade como categoria de análise científica vem sendo contestados desde o final da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, tal conceito ainda é usado no senso comum e na linguagem popular com um sentido muito próximo da conotação biológica evidenciada nas teorias raciais do século XIX e, além disso, também foi ressignificado pelos militantes afro-brasileiros, que passaram a utilizá-lo como categoria socialmente construída.

Ao considerar o peso e a influência da ideologia racial na mentalidade dos brasileiros, reconhecendo ainda a sua utilidade como categoria de análise das desigualdades sociais, o Movimento Negro recorreu ao conceito de raça com uma conotação bastante diferenciada da biológica, atribuindo-lhe um sentido político, assim como certos setores do mundo acadêmico. No entanto, diversas críticas são dirigidas a essa postura por parte de intelectuais que argumentam sobre a irrelevância da raça como categoria biológica, e mesmo política, afirmando que o

seu uso por parte dos militantes estaria corroborando a conotação biológica e o “racismo às avessas”. Tais críticas apontam para o fato de que há divergências sobre os usos do conceito de raça e que não há um consenso no campo teórico e também político.

Sem a pretensão de esgotar o debate conceitual e a problemática da raça como categoria de análise das relações sociais brasileiras, destacamos que, apesar da comprovação da inexistência de raças entre os seres humanos, na atualidade, o senso comum, as propagandas de TV e os jargões populares ainda exibem estereótipos relativos aos afro-brasileiros criados com bases racistas, exprimindo o apelo ao conteúdo biológico e reiterando as idéias raciais do século XIX. Desse modo, utilizaremos “raça” nesse texto com o sentido atribuído pelo Movimento Negro, o que significa dizer que o faremos desconsiderando a conotação biológica, mas reconhecendo a sua capacidade mobilizadora, tendo em vista ainda a longa duração das idéias racistas e a necessidade de superação do racismo que continua existindo na sociedade atual.

Ao analisarmos os fragmentos que revelam a inclusão dos afro-brasileiros no processo de escolarização, procuramos identificar o histórico da luta contra a discriminação racial, as ações das primeiras organizações negras, a origem e a justificativa das reivindicações pelo estudo de temas sobre a África nas escolas e as iniciativas implementadas no sistema de ensino. Nesse sentido, por entendermos que as ações de educação realizadas pelo Movimento Negro devem ser consideradas como tentativas de construção de outro modelo educacional pautado numa perspectiva anti-racista, situamos essa pesquisa no campo da História da Educação, em meio à problemática da inclusão de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

Nesse contexto, embora tenhamos aprofundado reflexões sobre a relação do Movimento Negro com a Educação, optamos por analisar uma experiência educacional realizada no período de 1982 a 1986 na Bahia, quando houve a solicitação da disciplina intitulada *Introdução aos Estudos Africanos* por parte do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Isso porque, identificamos que tal iniciativa atenderia a demandas históricas do referido Movimento e, na sua efetivação, verificamos que foram realizadas várias ações pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Bahia – SEC-BA, em

parceria com o referido Centro e com militantes ligados às instituições do Movimento Negro.

Ao observarmos que o registro documental dessa experiência encontrava-se fragmentado, subsistindo lacunas referentes às medidas adotadas, aos desdobramentos dos cursos, às escolas que incluíram a disciplina, à participação do Movimento Negro e ainda à efetividade da inclusão da referida disciplina nas escolas, achamos relevante investigar os acontecimentos ocorridos naquele período, considerando que essa iniciativa poderia ser considerada como um antecedente histórico da Lei 10.639/03 já que ambas teriam o mesmo objeto.

Para compreendermos o modo como foi planejada a iniciativa de incluir a disciplina nos currículos baianos e evidenciarmos os caminhos percorridos, realizamos pesquisa documental em arquivos institucionais e pessoais. Nessa pesquisa, localizamos documentos que continham os registros de matrícula e a identificação dos alunos que fizeram os dois cursos de formação continuada sobre História e Cultura da África e observamos que esses alunos formavam dois conjuntos: um de professores da rede pública de ensino e outro de professores membros da militância organizada do Movimento Negro de Salvador.

Utilizando técnicas da História Oral, obtivemos relatos de catorze pessoas que participaram da experiência e que foram categorizadas como: gestores, professores que ministraram o curso nas disciplinas de Geografia e História da África e Metodologia e Prática de Ensino e alunos do curso de especialização. A partir daí, buscamos descrever e traçar uma narrativa sobre os encontros, desencontros e processos vivenciados pelos professores que participaram do curso de especialização *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas* ao longo do ano de 1986 e que seriam responsáveis por incluir a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nas escolas da rede estadual da Bahia.

As entrevistas semi-estruturadas foram analisadas tendo com suporte as obras de Ecléa Bosi (1994) no campo da memória, José Bom Meihy (2005) na área de História Oral e Laurence Bardin (1977) na análise do conteúdo. A partir das memórias dos sujeitos, traçamos uma narrativa sobre os fatos ocorridos ao longo dos anos de 1982 a 1987 ao longo do planejamento, da organização e da realização da experiência em questão.

No trabalho, optamos por não aprofundar reflexões sobre o outro curso em caráter de extensão, realizado no mesmo período e com o mesmo título do curso de

especialização, em função de não localizarmos um número significativo de alunos que participaram e por termos interesse voltado aos fatos vivenciados entre os gestores e professores que vivenciaram o processo de formação com o intuito de incluir a disciplina nas escolas. Em relação a esse curso de extensão, somente descrevemos a estrutura, a carga horária e os objetivos.

A escolha dos sujeitos que foram entrevistados foi realizada a partir da análise de sua atuação na experiência da década de 1980 e da relação desta com o seu exercício profissional na atualidade. Isso porque, ao evidenciarmos que, tanto os gestores, como alunos e professores do curso seriam Figuras destacadas na área de educação e de estudos sobre a África na atualidade, nós inferimos que a participação na referida iniciativa poderia ter influenciado em suas opções de pesquisa e docência. A análise das narrativas possibilitou a identificação dos processos vivenciados, bem como dos fatores que causaram a descontinuidade e interrupção da experiência que, por sua vez, se configuraria como uma política de educação pautada na valorização da matriz civilizatória africana, contribuindo de modo relevante no fortalecimento das discussões propostas pelo Movimento Negro Brasileiro.

Os depoimentos selecionados evidenciaram os conflitos, contradições, tensões, alegrias, tristezas e frustrações vivenciadas ao longo do ano de 1986 e as dificuldades enfrentadas no ano de 1987 para que a disciplina fosse incluída e permanecesse nos currículos escolares baianos. Nos relatos sobre a experiência passada, ao lembrar dos momentos vividos, os entrevistados refletiram sobre as articulações que poderiam ser explicitadas entre a experiência da década de 1980 e o momento atual no qual está em curso a implementação da Lei 10.639/03. A trama de relações revelada demonstra que a inclusão dessa temática na educação causa resistência em diversos setores sociais, sobretudo, por suscitar um debate sobre a persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

O trabalho está organizado em cinco capítulos:

No Capítulo 1, discutimos a relação construída pelos os afro-brasileiros com a educação, ainda no período de vigência do regime escravocrata, buscando evidenciar as estratégias utilizadas pelos africanos escravizados para aprender as “primeiras letras”. A problemática da carência de fontes sobre a trajetória educacional desses sujeitos revela a necessidade de aprofundamentos sobre tais estratégias que, por sua vez, configuram os processos de negociação e conflito



existentes no relacionamento entre senhores e escravos. A discussão dessa longa trajetória é relevante na medida em que nos auxiliam a compreender de que modo, no início do século XX, os afro-brasileiros se organizaram em torno de um Movimento Negro.

No Capítulo 2, evidenciamos fragmentos da trajetória do Movimento Negro Brasileiro a partir de discussões sobre a sua atuação no campo da educação. Apresentamos, em linhas gerais, algumas instituições criadas na primeira metade do século XX e os impactos de acontecimentos nacionais e internacionais nas mudanças de perspectivas políticas e ideológicas das mesmas a partir da década de 1970. Buscamos refletir sobre tendências e correntes existentes no referido Movimento e identificadas na literatura com o objetivo de problematizar as contradições inerentes ao conjunto de instituições criadas para lutar contra o racismo no Brasil. A identificação e discussão das diferentes perspectivas de luta permitem estabelecer uma visão da história do Movimento no século XX, como um “movimento de pessoas, homens e mulheres de seu tempo”, o que contribui para o entendimento de tais contradições.

No Capítulo 3, analisamos a institucionalização dos estudos africanos na Bahia da década de 1980 a partir da criação do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal. Nesse capítulo, procuramos explicitar o contexto político e as justificativas dessa institucionalização e discutimos as articulações realizadas pela direção do referido Centro com o Movimento Negro baiano. Apresentamos ainda os fragmentos das principais realizações ocorridas na década de 1980 e descrevemos o histórico da solicitação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* em 1983.

No Capítulo 4, apresentamos o *Projeto Introdução Aos Estudos Africanos* criado em 1985, explicitando as ações planejadas e realizadas, bem como seus desdobramentos. Nesse capítulo, traçamos uma narrativa sobre processos ocorridos entre os anos de 1986 a 1987 para a inclusão da disciplina nas escolas. A partir dos relatos dos entrevistados, procuramos descrever o panorama geral no qual as contradições, conflitos, tensões e dificuldades emergiram com o objetivo de evidenciar os motivos da interrupção da experiência na mudança de gestão ocorrida após as eleições estaduais de 1986.

No Capítulo 5, descrevemos as relações construídas pelos sujeitos entrevistados entre a criação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* e a Lei 10.639/03. Essa descrição teve o objetivo de demonstrar as articulações possíveis

entre as duas iniciativas, bem como pontos de convergência e divergência na concepção. Nessa análise, buscamos problematizar as questões envolvidas na inclusão dessa temática que, por sua vez, reúnem elementos de ordem política e social, relacionados à manutenção do *status quo* na sociedade brasileira.

O nosso envolvimento pessoal com a temática foi um fator que favoreceu a realização dessa pesquisa, a busca de fontes e a construção das relações entre os acontecimentos. Além disso, na medida em que evidenciamos a articulação da história do Movimento Negro Brasileiro com a História da Educação pudemos observar que a Lei 10.639 é fruto de um processo de longa duração, de conflitos e negociações de interesses que ultrapassam uma análise da mesma somente a partir do viés curricular. Mais que uma alteração nos currículos, o projeto subjacente à referida Lei propõe uma mudança no cerne da educação brasileira, sobretudo, ao suscitar a desmontagem de mitos e ideologias com base na questão racial.

Os desdobramentos e desencontros ocorridos na década de 1980 revelam, de modo objetivo, as perspectivas de análise sobre a problemática da implementação da Lei 10.639 na atualidade. Nesse sentido, acreditamos que a narrativa de tal experiência, ao reunir fragmentos da História da Educação na Bahia, bem como da história de lutas do Movimento Negro no campo da educação, nos trará subsídios relevantes ao entendimento de tais perspectivas se tomarmos a educação como um dos espaços estratégicos da luta anti-racista.

## 1 OS AFRO-BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO

Historiar-se-á nesta seção, em linhas gerais, o longo percurso da luta dos afro-brasileiros pelo acesso à escola formal até as reivindicações por estudos sobre a história e cultura da África nos currículos realizadas pelo Movimento Negro Brasileiro.

Durante a escravidão os africanos e seus descendentes eram tratados como peças, mercadorias utilizadas nas plantações canavieiras, nas minas de ouro e pedras preciosas, na construção civil e religiosa, nas diversas atividades no período colonial, quer agrícolas ou domésticas. No que se refere à disponibilidade de informações sobre o acesso desse segmento da população à educação, nota-se que existem muitas lacunas a serem preenchidas, além da precariedade de informações sobre a trajetória desses sujeitos que explicuem como conquistaram a alfabetização.

De acordo com Mariléia Cruz (2005, p. 22-23), a História da Educação Brasileira não tem contemplado os aspectos da vida social e a riqueza cultural do povo brasileiro. Além disso, a autora argumenta que temas como a alfabetização dos indígenas e afro-brasileiros, a exclusão das instituições escolares oficiais, a educação nos quilombos e as fontes que poderiam trazer ensinamentos sobre as experiências educativas, escolares ou não têm sido esquecidas e tendem a desaparecer.

Ao longo do processo de escravização, os africanos escravizados no Brasil enfrentaram dificuldades para ter acesso à educação oferecida aos filhos dos senhores devido aos diversos mecanismos de interdição a que estavam sujeitos. Entretanto, cabe salientar que foram criadas, por parte dos mesmos, diversas estratégias no sentido de obterem acesso à escrita, iniciativas incentivadas, em determinados momentos, pelos próprios senhores. Isso porque, esperando lucrar com escravos alfabetizados – os chamados negros-de-ganho<sup>3</sup> –, alguns senhores contratavam professores particulares ou encaminhavam escravos do sexo masculino para escolas vocacionais. É relevante reconhecer ainda a existência de africanos

---

<sup>3</sup> Os negros-de-ganho ou escravos de ganho, segundo Marcus Fonseca (2002, p. 135), adquiriam certa liberdade de movimentação na cidade, pois pagavam uma diária aos seus senhores como fruto dos produtos que vendiam ou dos serviços que prestavam a outrem na cidade.

islamizados e que dominavam certo tipo de escrita e leitura árabe.<sup>4</sup> Os vestígios e registros sobre essas estratégias não são facilmente encontrados na literatura sobre a escravidão pois há muitos silêncios e lacunas que sugerem a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre a temática. Sobre essa questão, Cruz (2005, p. 23) destaca ainda que:

[...] a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

A autora citada mostra que há dificuldades na localização de fontes de pesquisa sobre a presença e participação dos africanos escravizados e seus descendentes na sociedade brasileira. Além disso, sua reflexão sugere que as lacunas nas abordagens das relações mantidas por esses sujeitos com a educação comprometem a construção de abordagens históricas sobre a temática. Nesse sentido, João Reis e Eduardo Silva (1989, p.14) acrescentam que as abordagens da escravidão a partir dos escravos encontram problemas em função da dificuldade de localização e reduzida documentação diretamente produzida por esses sujeitos.

Apesar das considerações evidenciadas, durante essa investigação, encontramos vestígios e pistas que, mesmo de modo superficial e lacunar, apontam evidências sobre os processos vivenciados pelos africanos escravizados e libertos para a aquisição da alfabetização, ou das “primeiras letras”, que nos auxiliaram na compreensão do surgimento de um “Movimento Negro” sistematicamente organizado em instituições, jornais, associações, grupos teatrais, partidos políticos, entre outros, no século XX, herdeiro das lutas quilombolas, revoltas, levantes e outras formas de manifestação dos séculos anteriores. Percorrendo os registros de autores que tratam sobre o surgimento, a organização e as ações do Movimento Negro, nos foi possível construir o fio condutor para o entendimento, contextualização e localização histórica das primeiras reivindicações por políticas públicas educacionais por parte desses sujeitos, especificamente, com o intuito de

---

<sup>4</sup> No caso dos Malês, é preciso destacar a obra: REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**, São Paulo: Companhia das Letras, 2003. Nesse livro o autor descreve com detalhes todo o processo de planejamento, organização e realização do levante de 25 de janeiro de 1835, por isso é considerado uma obra de referência na História dos Negros Escravizados na Bahia e no Brasil.

inserir conteúdos sobre a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos das escolas brasileiras.

Destacar a trajetória histórica dessa reivindicação implica em reconhecer o panorama de lutas forjado pelo Movimento Negro Brasileiro que, num primeiro momento, do início até meados do século XX, reivindicava o acesso à educação, pregava a inclusão social dos afro-brasileiros na sociedade e realizava ações de denúncia do racismo que os afligia. Num segundo momento, a partir da década de 1950, o Movimento Negro buscou resgatar e valorizar as raízes africanas da cultura brasileira e incentivar a identificação e aproximação dos “homens de cor”<sup>5</sup> com essas raízes, num processo de reação contra a inferiorização a que estavam submetidos. A partir desse período, o Movimento adquiriu um caráter propositivo, se aproximou dos intelectuais e da Academia e realizou ações concretas voltadas para os seus pares, tais como campanhas de alfabetização, conferências, congressos e convenções.

Para entendermos essa rica, complexa e ampla trajetória tentaremos construir argumentos que evidenciem pistas sobre a história da educação dos afro-brasileiros, a partir dos registros encontrados e das ações realizadas pelas instituições no campo da educação. Essa contextualização histórica é relevante na medida em que pretendemos localizar a experiência que constitui o objeto dessa pesquisa num panorama mais amplo relacionado com a História do Movimento Negro Brasileiro. Sem a pretensão de esgotar essa história, articulamos a literatura encontrada sobre a temática buscando identificar e compreender as origens das reivindicações do Movimento pela inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Africana no sistema de ensino, considerando essas reivindicações como parte do processo de reação ao racismo vigente na sociedade brasileira e uma estratégia na luta anti-racista.

---

<sup>5</sup> Os termos “homens de cor”, “pretos” e “negro” eram utilizados pelos militantes da Imprensa Negra (1914) e da Frente Negra (1930) para referir-se a si próprios. Já o Teatro Experimental do Negro (1944), utilizava-se o termo “afro-brasileiro”.

## 1.1 As Relações entre a Educação e a Escravidão

Na leitura de um artigo sobre a Revolta de Búzios ou Conjuração Baiana de 1798, encontramos referências ao conjunto de idéias que influenciou o movimento de libertação da capitania da Bahia da exploração colonial no século XVIII, quais sejam: a revolução industrial, a crise do sistema colonial, as aspirações pela liberdade, denominadas de Iluminismo ou Ilustração, a Revolução Francesa, entre outros (TEIXEIRA, [2005?], p.4-5). As lacunas nas informações que descreveriam a forma como foi organizada a revolta, caracterizando as estratégias utilizadas por parte de seus idealizadores na conspiração, tais como as leituras dos livros e textos franceses, a produção dos boletins, chamados “sediciosos”, que incitavam o povo baiano a se rebelar, nos remete à observação da dificuldade no cruzamento dessas descrições com as histórias de vida desses sujeitos e o modo como estes teriam aprendido a ler, escrever e até traduzir textos do francês para o português.<sup>6</sup>

Diante dessa constatação, é relevante destacarmos os estudos sobre História da Educação Brasileira que ressaltam o tratamento dispensado aos africanos escravizados, libertos e livres pela sociedade brasileira e o processo de escolarização desses últimos. Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2000, p. 135) argumentam que, ainda no período colonial:

[...] os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de jesuítas.

De acordo com os autores citados, os jesuítas providenciavam escolas para que os filhos dos africanos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sem que pudessem almejar estudos de instrução média e superior. A educação recebida por essas crianças tinha o intuito de modelar a moral e o seu comportamento social, além de submetê-los ao controle rígido dos seus senhores. Geraldo Silva e Márcia Araújo (2005, p. 68) também argumentam que na educação do sistema escravocrata a população escravizada era impedida de freqüentar a escola formal que, por sua vez, era restrita por lei aos cidadãos

---

<sup>6</sup> Sobre essa questão ver: TAVARES, L. H. D. . **Da Sedição de 1798 à Revolta de 1824**. Salvador: EDUFBA, 2003.

brasileiros. Como exemplo dessa restrição, citamos a Constituição de 1824 que coibia o ingresso às escolas pela população escrava (que era em larga escala africana de nascimento) e representou um mecanismo de interdição do acesso dos africanos escravizados à educação.

No entanto, com o crescimento da população, foram criados novos mecanismos, dentre os quais podemos citar a Reforma Couto Ferraz de 1854. Essa Reforma instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Silva e Araújo (2005, p. 68) destacam dois pontos relevantes nessa Lei que comprovam o que eles chamam de “ideologia da interdição”: o fato de não serem admitidas crianças com moléstias contagiosas, crianças escravas e a ausência de previsão de instrução para adultos. De acordo com o texto da Reforma, os negros escravizados deveriam ser excluídos da instrução escolar e, de maneira implícita, eram associados a doenças contagiosas da época.

Apesar desses mecanismos, Silva e Araújo (2005, p. 69) identificaram algumas hipóteses que poderiam explicar a conquista, por parte de alguns africanos e afro-brasileiros, da leitura e da escrita e a primeira delas diz respeito à própria Reforma Couto Ferraz. Como as escolas estavam abertas para negros libertos, uma porcentagem desses sujeitos “protegidos” social e economicamente por ex-senhores poderia ter se beneficiado com a instrução formal. Outros escravizados poderiam ter aprendido a ler e a escrever em situações improvisadas, como através de observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres. É importante destacar ainda que os africanos islamizados que liam e escreviam em árabe poderiam ter ensinado os outros africanos escravizados que com eles conviviam.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Segundo João Reis (2003, p. 215), “o ambiente urbano facilitou de muitas maneiras o crescimento do islamismo na Bahia. A relativa independência dos escravos de Salvador, a presença de um segmento numeroso de libertos e a interação entre grupos ajudaram a criar uma rede dinâmica de convívio, proselitismo, recrutamento e mobilização. A essa rede rebelde os documentos da devassa se referiram como ‘sociedade malê’. Os malês que sabiam ler e escrever o árabe, fossem escravos ou libertos, passavam seus conhecimentos para os iniciantes. [...]” Esse autor ao longo de sua pesquisa ainda identificou que havia núcleos dos malês organizados nas casas de africanos libertos e os escravos que recebiam a autorização dos senhores para realizar reuniões que serviriam para rezas, refeições rituais, celebrações do calendário islâmico e conspirações. Nessas reuniões, o mestre chamado de “malâm” ou “alufá” reunia os africanos para ensinar-lhes a “palavra de Alá”. Encontramos no Documento de Formação de Quadros do MNU outra referência aos alufás: “[...] Já eram missionários na Bahia: os ALUFÁS, que atraíam os negros para a fé muçulmana pela persuasão ou, se houvesse resistência, com métodos violentos... Eram professores e, especialmente os nagôs (os iorubás), grandes militares, porque tinham feito a conversão para um muçulmanismo

Apesar das estratégias utilizadas pelos africanos escravizados para ter acesso à escrita e da existência de senhores que lucravam com o trabalho dos que sabiam ler, escrever e contar convém destacarmos algumas características do modelo de educação a que esses sujeitos tinham acesso. De acordo com Marcus Fonseca (2002), a educação oferecida às crianças escravizadas tinha o objetivo de socializá-las a partir de sua condição de elemento servil, através de processos que as preparavam para participar de um conjunto de relações sociais visando manter a estabilidade do escravismo.

[...] a criança escrava, para o pleno cumprimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista. (FONSECA, 2002, p. 127).

Tal preparação consistiria num conjunto de procedimentos e elementos manipulados pelos senhores, cujos ritos e finalidades contribuía para a construção social do trabalho escravo, além de inculcar nas crianças a naturalização da relação escravista e manter a viabilidade dos acordos e negociações entre senhores e escravizados<sup>8</sup>.

No que se refere às formas de relacionamento vivenciadas na experiência colonial, a partir de suas análises sobre a presença africana no Brasil, Reis e Silva (1989) argumentam que há uma dicotomia nos estudos e abordagens cuja permanência seria muito forte na memória coletiva que se refere aos extremos da “submissão conformada” à “ira sagrada” dos escravos, utilizando uma analogia entre as Figuras de Pai João e Zumbi dos Palmares. Isso porque os autores demonstram que houve nesse período:

[...] certos padrões de relacionamento, de negociação que aparecem desde os primeiros tempos e que não podem ser explicados apenas pela via do

---

militante. [...] Os ALUFÁS trabalharam arduamente na Bahia: ensinava a ler o Alcorão, a escrever em árabe ou em hauçá e iorubano com caracteres árabes e doutrinaram os negros. [...]” (MNU, 1988, p. 59-59).

<sup>8</sup> Fonseca (2002, p. 130) argumenta que existe um debate na historiografia sobre a existência desses acordos e negociações, como é o caso da obra *A Escravidão Reabilitada*, publicada em 1991 pelo autor Jacob Gorender. Nessa obra, Gorender (1991) fazia uma crítica à produção historiográfica da década de 1980 de autores como Kátia Mattoso e Sidney Chaloub porque a mesma desprezaria a rebeldia e a resistência sob a forma de levantes e quilombos, reafirmaria a tese da democracia racial e pregaria a convivência sem conflitos entre os africanos escravizados e seus senhores. No entanto, Fonseca (2002, p. 131) afirma que há um equívoco e um exagero nessa interpretação, pois a reação contra a escravidão podia ser percebida em todos os espaços sociais em que havia a presença de negros escravizados, inclusive, porque estes utilizavam as possibilidades de reação encontradas dentro do próprio sistema escravista.



paternalismo, mas que são, em boa medida, forçados pelos próprios escravos [...]. (REIS; SILVA, 1989, p.13).

Reis e Silva (1989) ainda destacam que tais padrões de negociação teriam servido, tanto para a manutenção de costumes e da própria religiosidade dos escravos, como para a exploração por parte destes últimos das brechas encontradas no próprio sistema escravocrata. Aliada a essa questão, esses autores descreveram as diversas formas de negociação e os conflitos evidenciadas nesse período que, por sua vez, iam das resistências do dia a dia à ruptura das insurreições, buscando ainda demonstrar as diversas estratégias utilizadas pelos senhores para o controle e manutenção da ordem escravista.

A educação oferecida às crianças escravizadas assume um papel preparatório para o aprendizado de habilidades necessárias à atuação como trabalhador e a naturalização da relação entre dominador e dominado. Segundo Fonseca (2002, p.140), a convivência entre escravos e senhores era um aspecto central nesse processo de formação. Entendida não somente como “viver junto”, era preciso revesti-la de um “sentido pedagógico” que pudesse “[...] transmitir à criança os conteúdos necessários à sua condição de escrava [...]”. Essas considerações evidenciam que nem sempre a força e a violência eram utilizadas para que os escravizados incorporassem seus papéis de submissão na sociedade. Isso porque, mecanismos mais sutis eram apropriados pelos senhores para, ao tempo em que ensinavam a diferença entre ser livre e ser escravo, ensinarem a submissão, naturalizando a sua condição de dominador e inculcando nos africanos escravizados, desde muito cedo, a obediência, a fidelidade.

Marcus Fonseca (2002) juntamente com outros teóricos, ressignifica a resistência mantida pelos africanos escravizados mostrando que, mesmo sendo submetidos ao conjunto de processos voltados para a manutenção da escravidão, os mesmos reagiram e negociaram a sua liberdade, através de acordos e concessões diversas. Desse modo, é relevante salientar o sentido que a educação assume para esses sujeitos ao longo da história: num primeiro momento é utilizada pelos senhores para naturalizar e manter a escravidão, num segundo momento é dirigida aos povos escravizados sob o signo da civilização, do progresso e da preparação para o pós-abolição e, num terceiro momento, se constitui como estratégia de inclusão social e resistência ao racismo.

Nesse contexto, é interessante notar a discussão feita por Surya Barros (2005) sobre a relação entre a escolarização dos africanos e afro-brasileiros e o ideal de civilização da nação brasileira preconizado no discurso das elites, entre fins do século XIX e início do século XX. Nessa relação, a autora analisa a tensão dos senhores com a iminência do fim do sistema escravista aliada à adoção do trabalho livre, a partir da imigração sistemática de europeus. Para Barros (2005, p. 81) havia o argumento nesses discursos de que a camada negra da sociedade precisava ser escolarizada, isto é, educada para o trabalho, para que os negros se transformassem em “bons cidadãos”, “aptos para o trabalho livre”. Assim, deveria ser assegurado que o fim do sistema escravista ocorresse paulatinamente, sem causar transtornos ou atrapalhar o andamento da economia brasileira.

Ao analisarmos o modo como as elites defendiam a necessidade de educar os ex-escravos podemos perceber que estava implícita nos discursos a idéia de que a educação seria uma forma de “regenerar” esse segmento da população e diminuir o seu “atraso” e inferioridade característicos. É importante lembrar ainda que, no final do século XIX e início do século XX, o racismo científico e as idéias raciais estavam em pleno vigor no país e, transmutadas em forma de ideologia, davam respaldo ao escravismo e às teses que postulavam a inferioridade dos africanos e seus descendentes.

Segundo Barros (2005, p. 81) “dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto fundamental [...]”. Tal preocupação com a inserção desse segmento da população na sociedade poderia ser traduzida como a preocupação com o atraso conseqüente da “herança escrava” e que poderia comprometer a construção de uma nação “civilizada”. Essa questão é relevante na medida em que as elites estavam preocupadas com os destinos da nação brasileira após a abolição da escravidão. Desse modo, seria preciso, através da educação, inculcar nos sujeitos livres e libertos a idéia de amor ao trabalho e a escola era tida como local privilegiado para a construção desse “cidadãos ideais”.

É importante salientar que, mesmo por trás dos argumentos das elites no século XIX de que a educação transformaria o país numa nação civilizada rumo ao progresso, havia a idéia de que essa educação seria uma forma de “regenerar” os negros do seu passado escravo. No entanto, a força da ideologia racista da época ofuscava essa possibilidade de inserção e permanência dos africanos e afro-

brasileiros nas escolas, o que Barros (2005, p. 82) nomeia como os “sutis mecanismos de discriminação” materializados através dos decretos, leis, relatórios analisados pela autora<sup>9</sup>.

De acordo com Silva e Araújo (2005, p.72) as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem ainda no início do Estado Republicano, em finais do século XIX, quando o desenvolvimento industrial estimula o ensino popular e profissionalizante. A partir daí são criados grupos escolares urbanos que ofereciam ensino primário com qualidade e as escolas isoladas que ofereciam cursos diurnos em bairros operários e fazendas.

Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 136), a partir do decreto de Leôncio de Carvalho de 1878, houve a criação dos cursos noturnos para livres e libertos nos municípios da Corte e o estabelecimento de normas de validade nacional, o que inspirou a criação de diversos cursos noturnos. Esses autores observaram que, desde o início, esses cursos eram vetados aos escravos já que seu público era os livres e libertos. Entretanto, no ano seguinte, em 1879, o veto à presença de escravos caiu e alguns estudos evidenciam a sua freqüência em escolas noturnas. Os grupos escolares representaram uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, entretanto, ao existirem numa sociedade escravocrata e mesmo sendo legalmente abertas a todos, mantinham mecanismos de exclusão baseados em critérios de raça e classe.

Mesmo diante da discriminação explícita em relação aos escravizados e da interdição aos espaços escolares houve, na história da educação, situações nas quais os negros escravizados, livres e libertos puderam freqüentar estabelecimentos de ensino e ter acesso à alfabetização. Eliane Peres (2002, p.76), ao investigar os cursos noturnos ministrados na Biblioteca Pública Pelotense entre os anos de 1875 a 1915 constatou a dificuldade de identificar a presença de negros livres ou libertos nesses cursos por conta do “silêncio das fontes”. Os cursos, segundo a autora, foram projetados por um grupo da elite pelotense e eram destinados aos “filhos do trabalho”. Tais cursos foram criados visando à instrução dos homens de classes

---

<sup>9</sup> Essa autora investigou a escolarização da população negra da Província de São Paulo entre final do século XIX e início do XX. Para ela o caso de São Paulo pode ser considerado o pólo emblemático nessa discussão por conta da expansão do ensino, das aulas noturnas, bibliotecas e gabinetes de leitura existentes no período e da repercussão dos debates acerca da necessidade de oferecer instrução formal aos povos egressos do cativo. (BARROS, 2005, p. 82)

populares e surgem dentro do contexto de civilização e progresso numa sociedade escravocrata e racista do Rio Grande do Sul.

Partindo do questionamento sobre a frequência de alunos negros ao curso da Biblioteca antes do final do sistema escravista e sobre como identificar a presença desses alunos matriculados nos cursos iniciados em 1877 e extintos em 1940, Peres (2002) realizou o cruzamento dos dados obtidos nos documentos encontrados com os de associações populares, especialmente as carnavalescas, dramáticas, abolicionistas, entidades de classe e a imprensa produzida pelos negros. Ao realizar essa investigação, a autora observou que:

[...] essas instituições eram bastante comuns e importantes na cidade de Pelotas no final do século XIX e início do XX, congregavam grande número de trabalhadores, e algumas eram compostas especificamente de negros [...]. (PERES, 2002, p. 79).

A autora citada identificou que o domínio do código escrito se constituiu como uma das condições básicas para a atuação, o engajamento e a luta dos alunos em entidades e movimentos populares. Peres (2002, p. 85-86) revelou que, mesmo existindo as aulas noturnas ministradas na Biblioteca Pública Pelotense, o acesso era somente permitido aos homens brancos e negros nascidos livres ou libertos<sup>10</sup>. A presença dos últimos foi considerada como um avanço para a época e se justifica na medida em que o objetivo era “[...] manter a ordem, disciplinar, inculcar preceitos de *moralidade e civilidade* [...]” (grifos da autora).

Como os cursos eram dirigidos às classes populares, trabalhadores, futuros trabalhadores ou desempregados, havia a presença de homens adultos e meninos com idade entre sete e oito anos. A instrução oferecida nesse espaço era associada à educação moral e visava preparar os negros para as novas relações de trabalho e a sua inserção na sociedade como indivíduos livres.

As considerações apresentadas até aqui nos fornecem argumentos para inferir que representam fragmentos da trajetória educacional de um segmento da população que enfrentou diversos mecanismos de interdição no acesso à instrução e às primeiras letras. Esse segmento, de acordo com a literatura apresentada, somente foi incluído no processo de escolarização oficial para atender às

---

<sup>10</sup> Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 139-140) a escolarização dos homens negros nascidos no início do século XX, quando ocorrida, era realizada na idade adulta e, no caso das mulheres, estas eram encaminhadas aos orfanatos onde aprendiam afazeres para trabalharem como empregadas domésticas ou costureiras.

necessidades, num primeiro momento, de senhores que esperavam lucrar com a leitura e a escrita dos africanos escravizados e, num segundo momento, de uma elite preocupada com a construção de uma nação sob o signo da civilização, elevada moralmente e livre dos ranços e das heranças do seu passado escravocrata.

Apesar das características da proposta educacional construída, consideramos que o acesso à instrução representou uma possibilidade de reação e denúncia contra o racismo por parte do segmento negro da população. Essa questão foi evidenciada por Eliane Peres (2002) quando a mesma comenta as informações encontradas sobre os alunos negros que freqüentaram as aulas noturnas da Biblioteca Pública Pelotense, salienta que o acesso à instrução teria sido uma condição básica para a atuação e engajamento de alguns desses alunos em entidades populares e afirma que esse fator contribuiu para a sua organização política em torno de uma “Imprensa Negra” no início do século XX.<sup>11</sup>

De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 138) quando deslocamos as análises do século XIX para o século XX nos deparamos com o abandono a que foi relegada a população negra. As mudanças bruscas nos valores sociais, associadas às transformações profundas no mercado de trabalho nesse período de transição exigiram a criação de novas formas organizacionais por parte dos diferentes segmentos sociais com vistas à sua inserção na sociedade moderna. As mudanças no mercado de trabalho se referem às alterações nas relações de produção implantadas no país, especialmente, com a chegada de imigrantes europeus para ocupar os postos de trabalho que surgiam no contexto no qual se desenrolava o processo de secularização das cidades brasileiras.<sup>12</sup>

O início do século XX marca o surgimento de organizações de protesto dos negros em todo o país, desempenhando variados papéis diante da população negra:

---

<sup>11</sup> Conforme dissemos anteriormente, a pesquisadora Eliane Peres cruzou os dados dos alunos matriculados na escola da Biblioteca Pública Pelotense com membros de entidades diversas para identificar o seu perfil racial e certificar-se da possibilidade da freqüência de negros nessas escolas. Ela conseguiu identificar e conhecer alguns alunos negros que estudaram na escola na década de 80 do século XIX e nos primeiros anos do século XX, dentre eles, os irmãos Penny que fundaram em 1907 o jornal *A Alvorada* e que se destacaram na cidade de Pelotas na luta pelas causas negras. (PERES, 2002, p. 91-92).

<sup>12</sup> Sobre esse assunto ver os trabalhos de Florestan Fernandes (1986), Thales de Azevedo (1996), dentre outros, que compõem o grupo de pesquisadores patrocinados pela UNESCO que nos anos 1950 realizaram estudos sobre o sistema de relações raciais no Brasil, consideradas harmoniosas na época. Para maiores informações sobre esse projeto ver também: MAIO, Marcos Chor. **A história do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1997. (Tese de Doutorado).

[...] São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais [...], ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico [...]. Em muitos casos, elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participaram delas as transformaram em espaços de educação política. Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.139).

As lacunas sobre o acesso à escolarização por parte dos negros na história da educação nos remetem a questionamentos sobre: de que modo esses sujeitos conseguiram durante o processo de modernização do país se organizar em instituições com tais características? Por que a historiografia oficial não registra de modo adequado a existência dessas instituições no período pós-abolição? Quais são as relações entre a criação dessas instituições e a inserção dos negros na sociedade brasileira? E, por fim, existe alguma relação entre a história do Movimento Negro no Brasil e a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03?

Nesse sentido, ainda relacionando a criação dessas instituições com os questionamentos acima colocados, é relevante considerarmos o conceito de Movimento Negro apresentado por Ana Célia Silva (2002, p. 140):

Podemos considerar como Movimento Negro todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais da sociedade. [...] Identifico como uma das maiores contribuições desse movimento, para o desenvolvimento social do povo negro, a sua luta constante pela conquista da educação, 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 auto-estima desse povo, apresentando, através de suas entidades, uma educação paralela, pluricultural, colocada nas escolas através da ação de seus militantes.

A definição de Movimento Negro acima destaca que o eixo educação atua como norteador da ação das instituições aliado à luta contra a discriminação étnico-racial existente na sociedade brasileira. Partindo dessa observação, podemos justificar o caráter, em certo sentido, educativo das principais ações realizadas por essas instituições nas primeiras décadas do século XX. Partindo daí, concordamos

com Jacques d'Adesky (2001, p. 151) quando argumenta que o Movimento Negro exerce uma ação pautada na reivindicação pelo pleno reconhecimento da cidadania do negro, partindo do entendimento de que a educação Figuraria para este movimento como o principal instrumento de ascensão e inclusão social dos negros brasileiros.

Ao considerarmos a expressão “Movimento Negro”, salientamos que esta não dá conta da pluralidade de instituições criadas ao longo da história. Nesse ponto, concordamos com Lélia Gonzáles (1982) quando a autora argumenta que esse é um tema complexo, já que a multiplicidade de variantes não permitiria uma visão unitária, e justifica a sua argumentação partindo do princípio de que os negros não constituiriam um “bloco monolítico”, caracterizado de maneira rígida e imutável.

[...] Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubás ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congolezes, ganenses, moçambicanos, etc.), apesar da redução à ‘igualdade’, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, das irmandades (tipo N.S. do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares etc., constituíram-se em diferentes tipos de respostas dados ao regime escravista. Por outro lado, que se pense nos ‘ciclos’ da economia e seus deslocamentos (não só da população escrava, mas dos centros de decisão política), assim como nas diferenças regionais que daí resultaram. Que se pense no advento da sociedade burguesa e das relações capitalistas, com seus abolicionismos e republicanismos. E que não se deixe de pensar, sobretudo, no caráter autoritário e racista da sociedade brasileira em geral, assim como nos diferentes meios que ela tem se utilizado para concretizá-lo. Agora, se a gente junta tudo isso (e muito mais), uma pergunta se coloca: será que dá pra falar do Movimento Negro? (GONZÁLES, 1982, p. 18, grifos da autora).

A reflexão de Lélia Gonzáles (1982) sintetiza um conjunto de fatores que concorrem para a multiplicidade de facetas do Movimento Negro Brasileiro ao longo de sua história, ponderando, sobretudo, o caráter diverso dos descendentes de africanos que se inicia na África, enquanto continente extenso em território, com uma complexidade e riqueza cultural considerável. Outro ponto destacado pela autora que merece atenção é quando a mesma destaca que existiram e ainda existem diversas formas de reação ao escravismo e ao racismo, o que implica na impossibilidade de considerarmos o Movimento Negro numa perspectiva isolada e estanque.

As diferenças regionais existentes no Brasil também constituem fatores que irão configurar diferentes facetas no Movimento Negro Brasileiro que, inclusive, implicará nas posturas político-ideológicas também diversas. Considerando as reflexões apresentadas, destacamos que escapa desse texto a possibilidade de abordarmos a amplitude e multiplicidade desse movimento, constituído de “movimentos diversos” ao longo da história do país. A partir daí, concordamos com Michael Hanchard (2001, p. 121) quando afirma que “[...] o Movimento Negro é, na verdade, uma série de movimentos com compromissos ideológicos e estratégias políticas diferentes [...]”. Essa ponderação é relevante na medida em que existiram e existem várias entidades e instituições sendo que cada uma teve e tem a feição do seu tempo, isto é, cada liderança teve um conjunto de estratégias de ação e posturas político-ideológicas coerentes com o tempo histórico, social e econômico no qual viveu.

Isso significa dizer que as contradições diversas na atuação dessas instituições não justificariam a redução da importância de cada uma em particular na história do Movimento Negro no Brasil. Nesse contexto, apresentaremos no próximo capítulo as ações de algumas dessas instituições, consideradas por nós como as mais relevantes no contexto da história da educação dos negros no país e que construíram os antecedentes históricos da Lei Federal nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficial da rede de ensino.



## **2 O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL**

Nessa seção, discutiremos as questões relativas ao tema Movimento Negro e Educação a partir do século XX, destacando as iniciativas educativas dirigidas às camadas negras da sociedade. Iniciaremos com uma discussão sobre a atuação da Imprensa Negra, da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro no contexto sul e sudeste. Em seguida, refletiremos sobre as alterações político-ideológicas ocorridas no Movimento Negro Brasileiro entre as décadas de 70 a 90, destacando iniciativas que repercutiram na promulgação da Lei 10.639/03.

### **2.1 A Imprensa Negra**

Diante do contexto de desigualdades e exclusão social dos afro-brasileiros após a abolição da escravatura, é preciso destacar as alternativas criadas por estes sujeitos para se integrar na sociedade e protestar contra o racismo através de instituições e mecanismos de disseminação de idéias de luta. Nesse sentido, a Imprensa Negra foi um dos instrumentos criados no início do século XX com essa finalidade.

De acordo com Surya Barros (2005, p. 86), a imprensa negra produzida a partir deste século pelos iniciadores do Movimento Negro organizado na cidade de São Paulo trazia em seus exemplares, artigos e editoriais mensagens incentivando a população negra a se aproximar da educação formal. O conjunto de jornais e periódicos produzidos nesse momento pode ser caracterizado como um instrumento de luta utilizado pelos negros com o intuito de fomentar a sua inclusão na sociedade brasileira. Este instrumento, produzido a partir da iniciativa própria dos negros, representava uma perspectiva de organização que irá configurar o Movimento Negro nas décadas posteriores.

Mantidos pelos próprios negros que os editavam, com a colaboração dos membros da comunidade que se cotizavam para ajudá-los, estes jornais constituem um fato único no Brasil: revelam a determinação em manter um espaço ideológico e informativo independente e de servir como veículo organizacional da comunidade negra [...]. (CARDOSO, 2002, p. 30).

Dentre os editoriais mais conhecidos, poderíamos citar: O Alvorada (RS/1907), O Propugnador (SP/1907), O Bandeirante (SP/1910), A União (SP/1918), O Alfinete (SP/1918), O Menelike (SP/1915), O Clarim (SP/1923), O Quilombo (RJ/1944), A Voz da Raça (SP/1936), dentre outros.

A Imprensa Negra foi criada antes da década de 1920 num contexto onde proliferavam associações sociais e recreativas afro-brasileiras. Segundo Elisa Larkin-Nascimento (2003, p. 224), na atualidade, a Imprensa poderia ser caracterizada como “mobilização pela cidadania” porque fazia denúncias do racismo e da exclusão do negro do mercado de trabalho, do sistema de ensino, da atividade política, entre outras áreas sociais. Podemos afirmar que a Imprensa Negra teve um 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.

As mensagens dos jornais publicados pela Imprensa Negra tinham um tom militante e combativo, pois além de enfatizar o valor da educação, buscavam elevar a auto-estima dos leitores, publicavam a biografia e as datas de nascimento e morte de intelectuais negros, além de traduzirem artigos de negros de países africanos e das Américas.

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

Sobre o papel da Imprensa Negra no processo de organização do Movimento Negro, Silva (2002, A., p. 142) argumenta que se constituiu como “[...] elemento organizador e reivindicador da comunidade negra ou como pólo gerador de futuras entidades [...]”. Embora tenham sido criados diversos jornais, estes tiveram um espaço de circulação limitado já que somente poderiam ser lidos pelos negros

alfabetizados que, por sua vez, representavam um reduzido número dentre a população brasileira no início do século XX. Assim, o público inicial dos jornais era composto pelos negros que tinham um histórico de escolarização e dominavam a escrita e a leitura.

A construção da idéia da educação como um valor, como um capital cultural a ser conquistado foi um fator que caracterizou os jornais publicados nesse período, o que Barros (2005, p. 88-89) explica da seguinte maneira:

[...] Se por um lado, a escolarização estava no universo desejado pela população negra, e se essa movimentação era detectada desde o início do século XX, esse grupo, no entanto, não estava completamente inserido nos espaços escolares. [...] se por um lado é possível afirmar que havia uma valorização da instrução por parte da camada negra, uma análise mais acurada permite perceber que essa valorização não era disseminada entre a totalidade da população negra paulistana. [...] Portanto, em sua totalidade essa parcela da população parece não ter conseguido vencer as barreiras impostas pelo controle da escola pela camada branca; barreiras tais como o racismo dentro da escola, as dificuldades e a necessidade de trabalhar pra sobreviver.

De certo modo, as colocações da autora justificam o conteúdo dos jornais e a postura dos seus editores. Entretanto, Gonçalves e Silva (2000, p. 141) apontaram algumas contradições nas mensagens dos referidos periódicos, a exemplo da atribuição da culpa aos próprios negros pela precariedade educacional de sua comunidade. Apesar disso, esses autores identificaram que tais argumentos contraditórios conviviam com o que eles chamaram de um “trabalho de convencimento” sobre a importância da alfabetização, desenvolvido pelos militantes negros através desses jornais.

Mais tarde, a Imprensa Negra<sup>13</sup> se fortalece como instrumento de ação e de cunho político-pedagógico do Movimento Negro Brasileiro, pois a maioria das instituições criadas ao longo da história dela se utilizam para continuar a disseminação de seus ideais de luta, protesto, orientação e informação junto à

---

<sup>13</sup> Para Larkin-Nascimento (2003, p. 255), “[...] essa imprensa era, então, um órgão de educação, e em segundo lugar, de protesto. [...]” A autora afirma ainda que Roger Bastide (1973, p. 131 citado por LARKIN-NASCIMENTO, 2003, p. 226-249) identificou três fases no desenvolvimento da imprensa negra na cidade de São Paulo, uma fase que coincide com o período da Primeira Guerra Mundial, cuja característica marcante seria a ostentação dos signos de prestígio social e recusa aos estereótipos de indolência, preguiça, dentre outros atribuídos ao negro. Na segunda fase, com a fundação do *Clarim d’Alvorada* em 1923, a imprensa negra passaria a uma tentativa de reerguer a memória das lutas dos antepassados, lançando-se num embate contra o subtexto de raça presente no discurso da elite dominante. Na terceira fase da imprensa, a sua característica principal seria a expressão de uma consciência internacional mais evoluída por parte de seus escritores na medida em que os jornais negros apresentavam acontecimentos em todo o mundo e nas Nações Unidas.

população negra. Nesse sentido, a existência desses jornais somente reforça o esforço de resistência empreendido pelos militantes negros, conforme salienta Ana Flávia Pinto<sup>14</sup>:

Os momentos iniciais da imprensa negra no Brasil são mais uma prova de que, a despeito de inúmeros contratemplos – entre os quais o próprio escravismo e seus instrumentos afins –, os afro-brasileiros conseguiram formular uma fala própria e torná-la pública. Ainda que não tenham alcançado simultaneamente todo o território nacional, esses impressos são parte do esforço coletivo de controlar os códigos da dominação e subvertê-los. (A imprensa negra no Brasil - momentos iniciais. Disponível em: <<http://www.iroh.in.org.br/exp/index.htm>>. Acesso em 10 de janeiro de 2008).

As colocações da autora nos remetem ao que Marcos Cardoso (2002) já havia salientado a respeito da manutenção dos jornais que era realizada pelos próprios negros, através de seus recursos particulares. Os negros recém saídos do sistema escravocrata, mesmo antes da abolição já estavam se organizando e buscando se apropriar dos “códigos de dominação” citados. O domínio da leitura e da escrita se constituiu então como principal estratégia para a construção e manutenção dos jornais e circulação das mensagens junto à comunidade negra que, historicamente, teve dificuldades no acesso aos referidos códigos.

## 2.2 A Frente Negra Brasileira

A literatura sobre a Frente Negra a descreve como uma das mais importantes entidades negras do século XX, um movimento político de massa, integracionista, que visava estabelecer uma reação à discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada no Brasil dos anos 1930 (LARKIN-NASCIMENTO, 2003; SILVA, A., 2002).

---

<sup>14</sup> Embora tenhamos citado jornais publicados a partir do século XX, essa autora faz uma incursão histórica e vai encontrar jornais, que ela intitula “pasquins”, publicados ainda no século XIX, tais como: *O Homem de Cor*, publicado em 1833, *O Bahiano*, publicado entre 1828 a 1831, *O Homem – realidade constitucional ou dissolução social*, publicado em 1876, todos circulando no Rio de Janeiro. Em São Paulo, a autora encontrou *A Pátria – orgam dos homens de cor*, publicado em 1889, e *O Progresso – orgam dos homens de cor*, publicado em 1899. Em Porto Alegre, ela cita *O Exemplo*, publicado em 1892 (Ibidem). Nessa pesquisa, a autora indica a existência desses jornais durante o período em que vigorava o sistema escravocrata e evidencia o domínio da escrita e leitura por parte dos negros nesse período e a conscientização em relação à opressão em que viviam.

De acordo com Thales de Azevedo (1996, p. 157), a Frente Negra surge em 1931 no Sul do país como:

[...] um movimento destinado a agrupar ‘a Gente Negra Brasileira’ com o fim de ‘obter representação política, defender os direitos e elevar educacionalmente os negros’. De São Paulo, o maior centro industrial brasileiro, a Frente Negra começou a expandir-se para algumas outras cidades. (grifos do autor).

Diante do quadro de analfabetismo, miséria e exclusão a que os afro-brasileiros estavam submetidos após a abolição da escravatura em 1888, a Frente Negra surge com uma proposta de integração dos negros na sociedade de classes emergente no início do século XX, defendendo a necessidade de uma formação política, sendo ainda uma agremiação educativa, social e recreativa. De acordo com Larkin-Nascimento (2003, p. 232), a proposta da Frente não era nova, no entanto, seus idealizadores nutriam o anseio de que ela servisse como um aglutinador das inúmeras associações afro-brasileiras que existiam na época sob o lema de “Congregar, Educar e Orientar”.

A Frente Negra Brasileira poderia ser caracterizada como uma instituição de caráter político e ideológico, cujo objetivo era defender os ideais de “família, raça e pátria”. A idéia de Família na Frente Negra era subsidiada pela religião cristã, praticada pelos seus componentes. Além disso, na Frente havia a ideologia de que os negros deveriam ter instrução, garantir um emprego, a posse de propriedades e a consciência da importância da constituição familiar já que, na época da escravidão, dominavam as práticas de separação de pais, mães e filhos, por parte dos mercadores de africanos escravizados. Segundo o depoimento do militante Francisco Lucrécio (QUILOMBHOJE, 1998, p. 51), a Frente Negra teria recriado o espírito de unidade da família e, em seus bailes, havia o estímulo aos namoros e casamentos entre os negros. Esses eventos eram realizados pelas mulheres da Frente, denominadas “Rosas Negras”<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Havia uma participação intensa do grupo de mulheres na frente e isso fica evidente no seguinte trecho do depoimento de Francisco Lucrécio: “[...] Elas [as mulheres] encontravam emprego mais facilmente que os homens. Eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente a maior parte eram mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo o movimento, que ajudavam.” (QUILOMBHOJE, 1998, p. 38). De acordo com o Documento de Formação de Quadros do Movimento Negro Unificado, isso se justifica pelo fato de que o desemprego atingia os homens negros de forma mais incisiva em função da crise econômica que assolava o país e da competitividade com os imigrantes europeus que chegavam ao país na época

A idéia de Raça, por sua vez, surge como uma defesa dos negros como partícipes da construção do país e de sua identidade como brasileiros. Larkin-Nascimento (2003, p. 238), ao referir-se à consciência política dos negros no período de 1914 a 1937, argumenta que havia um caráter integracionista que reagia, inicialmente, ao mais emergente aspecto do racismo, no caso, a discriminação do negro no mercado de trabalho, no ensino e na sociedade civil, e que esse caráter não constituía um questionamento sistemático às estruturas de dominação econômica e social, nem um apelo a uma identidade cultural específica afrodescendente. Em função desse caráter integracionista, a Frente Negra Brasileira foi criticada a partir de argumentos de que havia nessa instituição a proeminência de valores da cultura dominante, leia-se branca.

Essa instituição surge num contexto histórico que coincidia com o auge das políticas de branqueamento da população baseadas nas teorias científicas que defendiam a inferioridade da raça negra e no qual:

[...] a nação era conclamada por estadistas, intelectuais e políticos mobilizados em prol do nobre objetivo de 'melhorar a raça', eliminando a 'mancha negra' com maior rapidez [...]. Em 1934, quando as multidões da Frente Negra ocupavam as praças, publicava-se a segunda edição de *Raça e assimilação* de Oliveira Vianna, enquanto as teses de Gilberto Freyre estavam apenas começando a sair do prelo. [...] O princípio da eugenia estava inscrito na Constituição da República de 1934; prevalecia a esperança de um futuro branco para o Brasil, ou seja, a eliminação da raça negra. (LARKIN-NASCIMENTO, 2003, p. 240, grifos da autora).

Ao contrário de opiniões que acreditam que a Frente Negra pregava uma absorção dos valores dominantes por parte dos negros sem uma atitude contestatória, fica evidente que as prioridades da luta empreendida por seus idealizadores giravam em torno das conseqüências da ideologia racista na vida material e simbólica dos negros.

Na Frente admitia-se a entrada somente de negros, mas seus membros mantinham a interlocução com brancos que freqüentavam suas reuniões<sup>16</sup>. Para fazer parte dela, era preenchido um formulário e confeccionada uma carteira de identidade que conferia ao seu portador um status diferenciado na sociedade. Em

---

os quais teriam tido uma inserção privilegiada no mercado de trabalho brasileiro desse período. (MNU, 1988, p. 69).

<sup>16</sup> Os brancos que freqüentavam a Frente faziam parte do que Francisco Lucrecio chamou de "linha de intelectuais nacionalistas como Jorge Amado, Oswald de Andrade e Mário de Andrade". (QUILOMBHOJE, 1998, p. 40).

alguns casos, apenas negros filiados à Frente podiam entrar para determinadas instituições e se candidatar a postos de trabalho<sup>17</sup>.

A ação da Frente Negra Brasileira representou um avanço na mobilização da comunidade negra na década de 1930, apesar das contradições características da instituição. Nesse ponto, vale destacar que a noção de Pátria defendida por essa instituição advinha do convívio por parte de seus idealizadores com as idéias advindas da revolução do Modernismo na década de 20, que defendia a valorização da produção brasileira nas artes, na música e na literatura, e do movimento nacionalista mantido pelo presidente Getúlio Vargas. Esse conjunto de idéias fez da Frente Negra uma instituição de caráter nacionalista que pregava a defesa do “torrão” brasileiro, conforme salienta o militante Francisco Lucrécio (QUILOMBHOJE, 1998, p. 44).

Apesar de suas ações, a Frente Negra Brasileira recebeu muitas críticas de intelectuais e teóricos. Márcio Barbosa (QUILOMBHOJE, 1998, p.12) afirma que a Frente Negra foi conservadora, expressava aspirações de negros de classe média e tinha concepções políticas limitadas. Para Michael Hanchard (2001, p. 111), essas posturas políticas geraram tensões internas na Frente entre membros da classe trabalhadora, liberais e pequeno-burgueses que, apesar de unidos, mantinham compromissos pessoais e ideológicos diferentes num conjunto amplo e contraditório de posturas políticas que, por sua vez, acarretou coalizões com socialistas em algumas partes do país e fascistas em outras partes.

Sobre o posicionamento político da Frente Negra, esse autor argumenta ainda que, embora esta não tentasse derrubar o sistema social como um todo, sua crítica à democracia racial e a promoção da auto-ajuda dos negros representaram uma contestação, mesmo que limitada, do que ele chama de “hegemonia branca”. Por isso a atuação da Frente Negra Brasileira representaria:

[...] um precedente histórico para a atividade política negra no Brasil do século XX. [...] No mínimo, a Frente Negra Brasileira sintetizou a possibilidade de os afro-brasileiros se referirem à sua identidade racial e cultural como princípio organizador positivo, no contexto do desenvolvimento capitalista. (HANCHARD, 2001, p. 52).

---

<sup>17</sup> Segundo Francisco Lucrécio, a Frente Negra conseguiu que as mulheres negras se inserissem no mercado de trabalho como domésticas a partir do momento em que as famílias começaram a aceitar as mulheres que possuíam a “carteirinha da Frente”. (QUILOMBHOJE, 1998, p. 38).

Ainda sobre essa questão, Elisa Larkin-Nascimento (2003, p. 235) argumenta que as organizações priorizavam a questão específica do negro ao invés de uma postura ideológica de direita ou de esquerda ou um posicionamento político partidário. Essa questão fica evidente na reflexão do militante Francisco Lucrécio quando este esclarece que:

[...] Não foi fácil para nós nos situarmos naquela ocasião no meio de tanta ideologia política de esquerda e de direita, socialismo, comunismo, trotskismo, mas nós mantivemos aquela linha nacionalista em defesa da pátria, família e raça. [...] A Frente, na verdade, não podia ser socialista, também não era capitalista, nem podia defender o capitalismo, a ideologia era a da negritude, acima de tudo ser patriota. [...]. (QUILOMBHOJE, 1998, p. 44-45).

A Frente Negra Brasileira teve grande repercussão em todo o país e inspirou a criação de filiais em muitos estados e, até mesmo, de dissidências em São Paulo, a exemplo da Legião Negra. Poderíamos dizer que as principais causas das dissidências entre os membros da frente se referiam às suas posturas político-ideológicas pois, enquanto o seu primeiro presidente Arlindo Veiga dos Santos era acusado de monarquista, havia membros que defendiam o socialismo, o comunismo ou o integralismo. Apesar dessa “dificuldade ideológica” (HANCHARD, 2001, p. 110)<sup>18</sup>, essa instituição realizou importantes ações, sobretudo no campo da educação, criando uma escola formal onde os professores eram nomeados pelo governo e se ministrava o curso de alfabetização com o nome de “Educação, Moral e Cívica” (QUILOMBHOJE, 1998, p. 42).

No âmbito político, a principal ação foi ter se transformado em um partido político, entre 1936 a 1937, com a aspiração de eleger políticos negros. Em 1936 a Frente foi registrada como partido político e teve membros de sua diretoria como candidatos a deputados federais.

A articulação entre educação formal e educação política foi uma característica marcante de sua atuação. A educação assumia um papel central na atuação da

---

<sup>18</sup> A partir de sua investigação sobre o Movimento Negro nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, Michael Hanchard (2001, p. 111-112) argumenta que esse movimento social existe sem uma base sólida na política partidária ou organizacional que ele chamou de “continuum esquerda-direita”. Para ele, embora a longa independência do movimento em relação aos partidos políticos possa ter sido a fonte de sua vitalidade, foi também uma incubadora de tendências regressivas e ele exemplifica mostrando que “[...] a solidariedade racial, portanto, apesar de resolver alguns problemas de conscientização e solidariedade coletiva, leva a novas contradições. Para a FNB, essas contradições vieram sob a forma de uma luta contra o racismo, ao mesmo tempo em que se apoiava um partido político fascista.”



Frente Negra porque seus componentes tinham clareza de que a escolarização oferecida pelo sistema de ensino não atendia às necessidades das crianças e jovens afro-brasileiros e afastava a possibilidade de identificação destes últimos com as suas culturas de origem. De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 144):

Na Frente Negra Brasileira, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, embora este tenha sido o *leitmotiv* da reforma educacional proposta pelos líderes fretenegrinos. Pesa de forma exemplar a idéia de que, para efetuar uma mudança significativa no comportamento das negras e dos negros brasileiros, seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política [...]. (grifos dos autores).

Segundo esses autores, na escola mantida pela Frente houve a introdução de uma história do negro brasileiro que pudesse contrapor a história oficial ensinada nas escolas. Essa proposta educacional, como dissemos, estava voltada para uma valorização da comunidade negra pautada na crença de que era necessária a referida mudança de comportamento para que os negros estivessem preparados para lutar pela sua mobilidade social.

Apesar das críticas dirigidas à instituição, concordamos com Lélia Gonzáles (1982, p. 22-23) quando ela caracteriza a Frente Negra como o primeiro grande movimento ideológico no pós-abolição e como um marco no projeto de organização política do negro brasileiro. Larkin-Nascimento (2003, p. 241) também destacou o protagonismo e a importância da Frente Negra Brasileira no processo de afirmação positiva da identidade da comunidade afrodescendente.

A Frente Negra Brasileira atuou na cena nacional durante os anos de 1931 a 1937, e foi fechada quando se instaurou o regime do Estado Novo por parte do Presidente Getúlio Vargas, o qual tornou ilegais as atividades políticas no país e extinguiu os partidos políticos. Seus membros ainda tentaram dar continuidade às ações, criando a União Negra Brasileira, mas não obtiveram sucesso e encerraram suas atividades.

### 2.2.1 A Frente Negra na Bahia

Segundo Thales de Azevedo (1996, p. 156), a Frente Negra na Bahia foi criada entre julho e novembro do ano de 1932, um ano após a criação da Frente de São Paulo, por “dez modestos homens de cor”<sup>19</sup>, se instalou com sede provisória na rua Ruy Barbosa, nº 44, centro da cidade de Salvador, e era presidida por Marcos Rodrigues dos Santos. De maneira semelhante à Frente de São Paulo, a Frente da Bahia mantém uma proposta de defesa dos direitos e interesses de sua classe e era pautada na alfabetização e no levantamento moral da raça.

Pode-se considerar que os princípios de atuação da Frente Negra nos dois estados foram idênticos, pois os cursos de alfabetização - que representava a principal demanda educacional das populações negras na época - foram mantidos e ainda eram oferecidos os cursos primário, complementar, de música, datilografia e línguas. Conforme a filial de São Paulo, havia na Frente da Bahia a presença feminina na organização de bailes, festas e sessões beneficentes com finalidades recreativas e culturais, que também visavam fortalecer a solidariedade e o orgulho racial. Na Bahia, eram realizadas palestras e conferências, intervenções sociais em questões práticas, tais como: a inserção de negros no mercado de trabalho, chegando-se até mesmo a instalar uma agência de empregos na sua sede (BACELAR, 2001, p.147).

Apesar das similitudes entre os dois movimentos, é necessário destacarmos os fatores que os diferenciam por conta de estarem em contextos sociais distintos. As distinções entre os contextos de São Paulo e da Bahia são feitas pelos autores, especialmente, considerando o impacto da imigração dos europeus na cidade de São Paulo, o que causou um aumento na discriminação racial dos trabalhadores pretos e mestiços<sup>20</sup> na década de 1930. Conforme salientou Márcio Barbosa

---

<sup>19</sup>De acordo com Jeferson Bacelar (2001, p. 144-146), a bibliografia que trata sobre a Frente Negra em São Paulo ignora seus desdobramentos no resto do Brasil. Apesar do reconhecimento de que houve muitas filiais em todo o país, esse autor argumenta que somente autores como Thales de Azevedo e Maria Brandão trouxeram alguma abordagem sobre a Frente Negra na Bahia nas obras: **As elites de cor**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955, p-185-193 e **Conversa de Branco**. Revista de Cultura Vozes, n. 3, 1979, p. 34, respectivamente. As pesquisas desse autor foram realizadas nos livros citados e através de notícias nos jornais da década de 1930, tais como o Diário da Bahia e A Tarde.

<sup>20</sup> A denominação de “pretos e mestiços” está sendo utilizada conforme a apropriação dos autores citados.

(QUILOMBHOJE,1998) os dirigentes da Frente paulista eram negros de classe média, o que Jeferson Bacelar (2001, p. 150) parece confirmar quando argumenta que:

[...] a Frente Negra encontra perfeito eco no seu afã mobilizador, seja diante da grande 'massa de cor'– excluída da prosperidade geral – seja diante de segmentos das 'camadas médias negras', impossibilitadas de ascender socialmente. (grifos do autor).

No caso da Frente da Bahia o diferencial está centrado, entre outros fatores, na forma de integração dos negros ex-escravizados na sociedade baiana e no fato de estes terem conseguido alguma inserção no mercado de trabalho, onde podiam desenvolver trabalhos autônomos e atingir modesta, porém estável, condição material. A Frente Negra na Bahia foi rejeitada pela elite mestiça que se identificava como branca, e ainda, pelos “pretos” que tinham alguma prosperidade material. O alheamento, a falta de identificação e participação, por parte desses sujeitos mais abastados na Frente Negra Baiana é caracterizado como uma postura de conformação com o lugar que lhes era concedido pelo “mundo dos brancos”.

Nesse ponto Bacelar (2001, p.151) destaca que as ações da Frente da Bahia estavam associadas à luta do proletariado em Salvador e eram dirigidas aos pretos e mestiços de condição mais modesta que compunham a classe trabalhadora. Desse modo, a realidade da instituição na Bahia foi contrária a da Frente de São Paulo que conseguiu mobilizar uma grande massa de trabalhadores socialmente ascendentes, largamente explorados e vítimas do preconceito, principalmente no mercado de trabalho. Por isso, o autor afirmou que “[...] a realidade do mito da democracia racial na Bahia era inquestionável” [...]. Em suas considerações, Bacelar (2001) se apóia no seguinte trecho da pesquisa de Thales de Azevedo (1996, p. 161):

[...] Na opinião de um educador, 'não há motivo para as pessoas de cor se agruparem em função da sua qualidade. Isso teria caráter de luta, que é indesejável. O pardo e o preto devem procurar entrar pelas [portas] largas do merecimento, sem necessidade de forçá-las.' Outros consideram tais organizações inconvenientes porque representam o reconhecimento de que existem discriminações, ou porque tendem a agravar estas, emprestando-lhes proporções que não têm na Bahia. Um jovem profissional afirma que encara com medo aqueles movimentos, 'temendo o ridículo, pois os seus promotores revelam um desajustamento social'. Alguns são da mesma opinião de um mulato, muito conceituado em sua profissão, o qual assevera

que se recusa a participar de tais grupos, não para negar que seja de cor, mas porque os considera injustificados.<sup>21</sup>.

A partir dessas considerações, podemos observar que nesse período havia a resistência, por parte da elite mestiça baiana, a um agrupamento social em torno de questões relativas à raça e racismo. Nesse sentido, nas suas pesquisas, Bacelar (2001) identificou que, além da diferença na composição social da Frente da Bahia em relação à de São Paulo, no campo das reivindicações com relação ao racismo, pode observar diferenças significativas. No caso de São Paulo, as reivindicações eram feitas em torno do “preconceito de cor”, englobando os padrões assimétricos de relações raciais, mas na Bahia, essa perspectiva não ganha corpo por conta da resistência da sociedade que incorporou a ideologia da igualdade e ou democracia entre as raças.

A Frente Negra da Bahia enfatizou a “discriminação” buscando investigar a miséria do negro e causou um “forte eco na massa negra empobrecida” ao propor a união racial e a solidariedade através da educação e da participação política entre os pretos. Desse modo, obteve grande repercussão entre a massa trabalhadora na medida em que, pela primeira vez na Bahia foi discutido o tabu da situação racial na cidade de Salvador. Esse movimento causou reações na sociedade, especialmente, por parte da imprensa local.

A “reação frontal” da sociedade baiana às ações dessa instituição residia no peso do sistema de valores e práticas pautados no referido mito da “democracia racial” e na “desqualificação do preto”. Para Jeferson Bacelar (2001, p. 154) essa reação teve muito mais força do que ações diretas de repressão e se associa ao reflexo da dominação racial e política daquela época.

---

<sup>21</sup> Em seu estudo sobre a ascensão social, classes sociais e grupos de prestígio na Bahia, editado pela primeira vez em 1955, Thales de Azevedo (1996) escreveu um capítulo sobre os Movimentos Negros na Bahia numa tentativa de descrever os modos de atuação dessas instituições e a reação da sociedade baiana a esse tipo de movimentação social. O autor conclui que é em parte verdadeira a afirmação sobre a existência de preconceitos e discriminações por motivo de cor na Bahia, mas salienta que tais discriminações seriam “brandas” e difíceis de distinguir dos antagonismos de classe. No entanto, ele afirma a possibilidade de ascensão individual das “pessoas de cor” é mais facilmente conquistada em relação à ascensão desses indivíduos como grupo em função das “resistências”, em parte, influenciadas pelos preconceitos. Ainda nas conclusões do referido capítulo, o autor afirma que “[...] é importante registrar que, até este momento, o principal canal de ascensão social, através o [do] qual o grande número de pretos e mestiços têm adquirido status elevado, é a educação no duplo sentido de boas maneiras e de uma instrução de elevado nível, além da adesão aos valores morais e concepções da cultura dominante, o que, em última análise, é um problema de aculturação ou de mais completa integração das massas de cor na sociedade dominante [...]”. (AZEVEDO, 1996, p. 166).

Em 31 de março de 1933, conforme a Frente de São Paulo, a Frente Negra da Bahia chegou a lançar um candidato à assembléia Constituinte, o Sr. Dionysio Silva, mas recuou devido às pressões e disputas políticas da época. Em função das divergências internas, a Frente da Bahia teria sido absorvida pela Ação Social Proletária, um partido organizado por Juracy Magalhães, que seria composto por vinte sindicatos controlados pelo governo. (SAMPAIO, 1992, p. 83 citada por BACELAR, 2001, p. 155).

Como uma filial da Frente Negra Brasileira no Nordeste, em 1936, foi criada a Frente Negra Pernambucana no Recife que, segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 145), contava com o poeta Solano Trindade entre seus quadros. O referido poeta também é conhecido por ter sido criador do Teatro Popular Brasileiro cuja proposta seria de “educar as novas gerações e a promover a raça negra”. Nesse Teatro, Solano Trindade reunia jovens negros e proletários no intuito de fazer pesquisas sobre as manifestações da cultura afro-brasileira, além de organizar apresentações do grupo por todo o país. Conforme a discussão feita por esses autores, a estrutura desse grupo será muito próxima do que Abdias do Nascimento fará a partir de 1944 com a criação do Teatro Experimental do Negro em 1944.

### **2.3 O Teatro Experimental do Negro - TEN: Ações e Reflexões**

De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 146-147), ao nos aproximarmos da metade do século XX, no período consolidação do Estado Nacional Brasileiro, podemos perceber um Movimento Negro com características mais nacionais do que regionais. Os autores destacaram que, nesse momento, a centralidade do Movimento Negro Brasileiro pôde ser percebida no Rio de Janeiro, entre fins dos anos 40 e início dos anos 50, já que essa cidade era a capital do país na qual estavam sendo mobilizadas diferentes forças para interferir na Constituinte de 1946. Foi um período considerado fecundo em termos de aprendizado político do Movimento por conta, entre outros fatores, do desenvolvimento das políticas de caráter nacional que ampliou a necessidade de uma visão da realidade por parte dos atores sociais. A partir daí, o Movimento Negro iniciou o estabelecimento de alianças com setores progressistas da sociedade, tais como intelectuais e membros de cultos

afro-brasileiros, e tais alianças tiveram um tom acadêmico mais explícito, já que os militantes e intelectuais visavam produzir conhecimentos críticos sobre a situação dos afro-brasileiros no Brasil.

Nesse contexto, outro marco elencado no processo de formação de instituições engajadas na luta pela inclusão social dos afro-brasileiros foi a criação do Teatro Experimental do Negro - TEN, por Abdias do Nascimento em 1944. De acordo com Abdias Nascimento (2004, p. 209-210), na esfera teatral do Brasil a representação de personagens negros era feita pintando-se atores e atrizes de preto para ocuparem os papéis de maior destaque e os intérpretes negros atuavam apenas em papéis com conotação pejorativa. Nesse sentido, considerando o prejuízo de ordem cultural para o país da ideologia racista que pregava a inferioridade da “raça negra” e a imagem distorcida do negro apresentada nas peças de teatro realizadas até então no Brasil, o TEN surgiu com o objetivo de resgatar os valores da cultura afro-brasileira e africana, propondo ainda a valorização social do negro no Brasil através da educação, cultura e arte. Para Gonzáles (1982, p. 24), o TEN teria inaugurado uma efetiva mudança na atuação do Movimento Negro Brasileiro na medida em que realizou um trabalho cultural numa perspectiva política, criando o teatro negro.

De forma semelhante à Frente Negra Brasileira, o TEN iniciou sua atuação no campo da educação, pois havia uma necessidade expressiva de alfabetizar os operários e empregadas domésticas para que estes tomassem conhecimento do espaço relegado aos negros na sociedade brasileira. Essa instituição também elegeu como eixos de atuação a denúncia dos equívocos dos estudos afro-brasileiros realizados na época<sup>22</sup> e a conscientização por parte dos negros da situação objetiva em que estavam inseridos. Numa perspectiva multidisciplinar, realizava atividades educativas junto às 600 pessoas que se inscreveram no curso de alfabetização e contava também com outras disciplinas, tais como “iniciação à cultura geral” e “noções de teatro e interpretação” (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

---

<sup>22</sup> De acordo com Larkin-Nascimento (2003, p. 255), nos eventos acadêmico-científicos realizados até então, no caso, os Congressos Afro-Brasileiros de Recife (1934) e de Salvador (1937), o negro figurava como objeto de estudo e o TEN propôs eventos onde se invertesse essa lógica e os próprios negros fossem sujeitos, elaborassem estudos críticos sobre a sua situação social. Essas considerações também podem ser observadas em Nascimento (1982, p. 82).

Para Michael Hanchard (2001, p. 128), o TEN surge num contexto de transição do Movimento Negro, que ele chamou de “guinada normativa”<sup>23</sup>, na qual abandonava-se as crenças políticas da década de 1930 (integralismo, políticas de embranquecimento, dentre outras) e assumia-se uma postura crítica em relação ao racismo existente na sociedade, à exclusão dos afro-brasileiros e à necessidade de educação para o exercício da cidadania na sociedade moderna. Essa transição se deveu à emergência, em São Paulo e no Rio de Janeiro, de um grupo de afro-brasileiros com status de classe média<sup>24</sup> em função do crescimento de profissões liberais, do sucesso na produção de café e das indústrias de desenvolvimento. Essas “novas camadas médias negras” lutavam por uma inclusão política e social mais rápida e abrangente, o que inviabilizaria as chamadas políticas de embranquecimento da população (GUIMARÃES, 2004, p. 5). Isso significa dizer que, ao invés de renegar as origens africanas em prol de uma maior aproximação da cultura dominante de matriz europeia, os negros envolvidos no movimento organizado pelo TEN voltaram o olhar para a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Antonio Sérgio Guimarães (2004, p.4), em um artigo sobre as formas de integração nacional forjadas pelos intelectuais negros ao longo do século XX, argumenta que, a partir da terceira década desse século, o Movimento Negro inicia a adoção de uma postura favorável à mobilização política e ao cultivo da identidade racial. Para ele dois fatores teriam favorecido a emergência de um novo modo de integração dos negros na sociedade: o crescimento da “etno-identificação” a partir da segunda leva de imigrantes de diversas nacionalidades para o país, principalmente para o Sul e Sudeste, e o processo de politização das diferenças raciais vivenciado pelo mundo ocidental no “entreguerras”.

---

<sup>23</sup> Essa guinada normativa é esclarecida quando o autor explica as tendências das instituições negras entre as décadas de 1940 a 1960: visavam a ascensão social, defendiam a necessidade de uma elite negra e o clamavam pela igualdade de direitos entre negros e brancos no país. (HANCHARD, 2001, p.131).

<sup>24</sup> Elisa Larkin-Nascimento (2003, p. 369) cita, por exemplo, que Abdias do Nascimento teria sido o primeiro diplomado do Instituto de Estudos Brasileiros e é economista. Os outros membros fundadores do TEN na época eram Aguinaldo de Oliveira Camargo – advogado, Guerreiro Ramos – sociólogo, Wilson Tobério – pintor radicado na Europa, Ironildes Rodrigues – estudante de Direito, dentre os operários e as empregadas domésticas. Acreditamos que tal formação escolar deve ter favorecido a inserção desses sujeitos em círculos sociais diversificados, inclusive, freqüentados por camadas mais favorecidas da sociedade, por isso esse autor se refere aos membros do TEN como “classe média”, apesar de destacar que não se trata do conceito original da teoria do Capital de Marx. Hanchard (2001, p. 129) argumenta que, a partir dos papéis ocupados por esses sujeitos, isso os distinguiria de “seus equivalentes na classe trabalhadora”.

Para Guimarães (2004, p. 5), o desenvolvimento desse novo modo de integração pôde ser acompanhado pela Imprensa Negra a partir dos anos 1920 e se consolidou com a criação da Frente Negra de 1931. Nesse contexto, teria surgido um “novo modo racial de se identificar no Brasil” que gerou instituições como o TEN (1944 - 1968) e o Movimento Negro Unificado (a partir de 1978). Essas instituições propuseram um modelo de integração dos negros na sociedade que o autor, por sua vez, caracteriza da seguinte forma: pela busca de diálogo e solidariedade coletiva, nacional ou internacionalmente, por meio do pan-africanismo e do afrocentrismo francês e norte-americano, e através da politização da cultura, dos interesses materiais e da identidade racial, transformando-os em elementos de contestação, integração e mobilidade social.

Para Hanchard (2001, p.130), o TEN atraía intelectuais brancos e negros em função de uma crença comum na essência africana. Por isso, tanto Gonzáles (1982, p. 24) como Larkin-Nascimento (2003, p. 251) argumentam que essa instituição teria sido a pioneira no Movimento Negro a articular na teoria e na prática a afirmação e o resgate da cultura afro-brasileira em sua atuação política. Essa articulação pode ser evidenciada nas reflexões de Abdias do Nascimento (1982, p. 83-84) quando ele diz que:

Fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, pretendi organizar um tipo de ação que a um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social. De início, havia necessidade urgente do resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados. Depois de liquidada legalmente a escravidão, a herança cultural é que ofereceria a contraprova do racismo, negador da identidade espiritual da raça negra, de sua cultura de milênios. [...] Reencontrando-se com suas forças potenciais, o negro, parcela do povo brasileiro, estaria apto a uma contribuição criadora inédita em nosso teatro, tanto no que se refere a uma estética brasileira do espetáculo como no terreno de uma dramaturgia autêntica [...].

Nas palavras de Nascimento (1982) há a crença de que o resgate da herança cultural africana oferecia uma “contraprova” do racismo. Essa contraprova poderia ser entendida como uma espécie de “contra-argumento” aos estigmas e estereótipos dirigidos aos afro-brasileiros. Desse modo, inaugura-se a partir do Teatro Experimental do Negro a necessidade de resgatar essa cultura como uma forma de construir e reafirmar a auto-estima e a identidade do povo negro no país.

No que se refere à atuação no teatro, o TEN encenou diversas peças onde buscava utilizar a linguagem dramática para explicitar questões relativas à vida e à



personalidade da comunidade brasileira. Nesse ponto, destaca-se a proposta transformadora da instituição que, ao tempo em que formava atores e atrizes negros e buscava inseri-los nas peças e textos criados, exercia uma ação educativa junto a esses sujeitos no sentido de reverter os prejuízos causados pela ideologia racista, pelos estereótipos criados em relação ao negro e ao africano, buscando ainda retratar nas produções a valorização da matriz cultural africana.

Como uma organização teatral que tinha como propósito transformar as estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira, as lideranças do TEN sentiram a necessidade de uma ação simultânea dentro e fora do teatro, especificamente na cena política da época. Ao contrário da Frente Negra Brasileira, o TEN criou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro em 1945 para atuar no nível político, não partidário, e reivindicar medidas específicas para melhorar a qualidade de vida da população negra. O Comitê teve o apoio de militantes de esquerda da União Nacional dos Estudantes – UNE que se aliaram para lutar pela anistia de presos políticos. No entanto, após a libertação desses presos, os “[...] esquerdistas recusaram-se a apoiar os trabalhos em defesa da população afro-brasileira, alegando o perigo do ‘racismo às avessas’ [...]” (LARKIN-NASCIMENTO, 2003, p. 254, grifos da autora).

Após a desarticulação do Comitê devido à patrulha ideológica da época, o TEN realizou a Convenção Nacional do Negro em 1945, no Estado de São Paulo, e em 1946, no Rio de Janeiro, com o objetivo de intervir na elaboração da Constituição de 1946 e incluir o racismo como crime de lesa pátria, tendo como resultado, após cinco anos, a Lei Afonso Arinos em 1951. Segundo as considerações de Gonçalves e Silva (2000, p.147-148), durante a preparação da Convenção, o TEN teria ampliado suas alianças a nível nacional e esse evento representou uma oportunidade para os militantes de diferentes partes do país de discutirem as questões raciais sem fragmentá-las ou considerá-las como conflitos localizados. Entretanto, apesar da proposta de união nacional, essa Convenção representou o resultado das negociações entre instituições cariocas e paulistas, excluindo as instituições do nordeste brasileiro.

O resultado da Convenção foi publicado através de um “Manifesto à Nação Brasileira”. Abdias do Nascimento (1982, p. 84-85) argumenta que o documento final teria sido apresentado aos partidos políticos, lideranças e candidatos à presidência naquele ano e, nas respostas encaminhadas por esses sujeitos, evidenciou o

interesse apenas formal desses dirigentes pela “sorte do negro” já que nenhum deles teria feito nada de prático e objetivo.

Como qualquer movimento social e como movimento de pessoas humanas, o TEN recebeu críticas de diversos setores da sociedade, dentre elas, as acusações de ser uma organização voltada para uma elite negra e de praticar um “racismo às avessas”. Sem a pretensão de esgotar o debate sobre essas duas questões, consideramos que a primeira se deve ao caráter acadêmico de determinadas ações realizadas pela instituição, a exemplo das Conferências de 1945, 1946 e 1949, do I Congresso do Negro Brasileiro de 1950 e da Semana de Estudos sobre o Negro de 1955. Em relação à segunda acusação, convém destacarmos que, naquele período, a ideologia de que no Brasil não havia preconceito e discriminação baseados em critérios raciais estava em pleno vigor o que, em tese, inviabilizaria a existência de movimentos sociais que pregassem idéias contrárias.

Nesse período, o Movimento Negro Brasileiro foi acusado de querer “importar” o problema da desigualdade nas relações raciais do modelo dos Estados Unidos da América - EUA e de ser criador de uma estratégia de ação caracterizada como um racismo “anti-brancos”. Essa acusação é reiterada em diversos momentos na história desse movimento, cumpre a função de retirar a legitimidade de suas reivindicações e é defendida sob o argumento de que não há no Brasil um problema de ordem racial, mas somente problemas sociais. Essa postura é comumente adotada pela esquerda marxista<sup>25</sup>.

Outro ponto que ilustra os motivos da acusação de que o TEN praticava o “racismo às avessas” é a incorporação das idéias preconizadas pelo movimento político, literário e anti-colonialista liderado por escritores e intelectuais africanos e antilhanos como Aimé Césaire, Léon Damas e Léopold Sédar Senghor, chamado de *Négritude*. Esse movimento buscava enaltecer os valores positivos da raça negra e assim resgatar a humanidade negada a esses sujeitos em função do escravismo e do racismo. No bojo dessas acusações estavam argumentos que seus idealizadores defendiam as noções de raça baseadas na biologia.

A *négritude* proporcionara ao movimento de libertação dos países africanos grande impulso histórico e fonte de inspiração. Ao mesmo tempo, influenciou profundamente a busca de caminhos de libertação dos povos de

---

<sup>25</sup> Sobre essa questão, Nascimento (1982, p. 97) argumenta que “a luta do negro pode coincidir com a luta operária, mas de forma alguma com ela se identifica pura e simplesmente [...]”

origem africana em todas as Américas, prisioneiros de um racismo cruel de múltiplas dimensões. No Brasil, enfrentando o tabu da 'democracia racial', o Teatro Experimental do Negro era a única voz a encarnar consistentemente a linguagem e a postura política da *négritude*, no sentido de priorizar a valorização da personalidade e cultura específicas ao negro como caminho de combate ao racismo. Por isso, o TEN ganhou dos porta-vozes da cultura convencional brasileira o rótulo de promotor de um suposto racismo às avessas, fenômeno que invariável e erroneamente associavam ao discurso da *négritude*. (NASCIMENTO, 2004, p. 218, grifos do autor).

As considerações do autor em relação aos "porta-vozes" da cultura convencional brasileira nos remetem às posturas adotadas por determinados segmentos da sociedade em reação aos movimentos e instituições criadas para combater a discriminação racial e promover a inclusão da comunidade negra. Como dissemos anteriormente, essas posturas se relacionam com as contradições inerentes à discussão entre classe social e raça na explicação sobre as origens das desigualdades sociais existentes no país. No entanto, cabe salientar o que Larkin-Nascimento (2003, p.311) argumenta a respeito da apropriação pelo Teatro Experimental das propostas e idéias do movimento de língua francesa. Para essa autora as discussões sobre *Négritude* empreendidas por essa instituição visavam relacioná-la com o contexto brasileiro, partindo da identificação com a cultura africana e a condição do negro na sociedade.

A literatura sobre o Projeto do TEN nos mostra que essa instituição teria feito propostas mais concretas para alterar o futuro dos negros e o desenvolvimento da cultura brasileira já que inaugura uma nova fase com "[...] proposição e propósitos de reabilitação e valorização da herança cultural e da identidade negra [...]" (SILVA, A., 2002, p. 145). Para tanto, combateu ao racismo através de procedimentos culturais e educativos, resgatando as origens africanas, bem como propôs instrumentos jurídicos que garantissem direitos dos negros, democratização do sistema político e do mercado de trabalho, acesso à educação e à cultura e a elaboração de leis anti-racistas.

Essa questão pode ser evidenciada quando o TEN realizou o *I Congresso do Negro Brasileiro* em 1950, no Rio de Janeiro, nos dias 26 de agosto a 04 de setembro. Segundo Abdias Nascimento e Elisa Larkin-Nascimento (2000, p. 215) esse evento foi realizado com o objetivo de dar visibilidade aos problemas práticos e atuais da vida dos afro-brasileiros. Por isso, os debates focalizaram vários temas, tais como a necessidade de regulamentação do trabalho das empregadas domésticas, organização de campanhas de alfabetização, ensino na comunidade

negra, entre outros. No que se refere à educação dos afro-brasileiros, esse evento teve uma importância histórica significativa, pois, pela primeira vez, as organizações reivindicaram que o Estado Brasileiro reconhecesse a história da África e dos descendentes de africanos antes do processo de escravização e a participação dos afro-brasileiros na constituição do país.

De acordo com Sales Santos (2005a, p. 23), essa questão é relevante porque a partir da percepção de que o racismo contra os negros era reproduzido e disseminado no sistema de ensino, os Movimentos Negros incluíram em suas reivindicações no campo da educação o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Essa percepção pode ser evidenciada a partir da Declaração Final do *I Congresso do Negro Brasileiro* onde consta a seguinte solicitação:

O Congresso recomenda, especialmente, [...] o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisa, públicos e particulares, com esse objetivo. [...] (NASCIMENTO, 1982, p. 401- 402).

Essa recomendação, para nós, Figura como a primeira solicitação formal formulada pelo Movimento Negro Brasileiro pela inclusão de estudos sobre a África na escola. A amplitude das orientações emanadas nesse Congresso demonstra o já referido amadurecimento político e o caráter propositivo das ações do Movimento Negro no período. Além disso, Elisa Larkin-Nascimento (2003, p. 270), observou que o caráter da orientação que emerge desse documento é inequívoco por se tratar de uma posição integracionista, que rejeita explícita e insistentemente qualquer sugestão de separatismo racial. Por isso, para os militantes afro-brasileiros a plena integração do negro na sociedade brasileira demandava a melhoria de condições de vida, bem como a eliminação do racismo como instrumento e fator de dominação e exclusão social.

O TEN teria concentrado suas atividades na inter-relação entre cultura e educação, o que Michael Hanchard (2001, p. 130) confirma ao afirmar que os ativistas que participaram das atividades dessa instituição, depois da segunda Guerra Mundial, teriam constituído a base de grupos mais contestadores de épocas posteriores que valorizariam a cultura afro-brasileira e africana. Desse modo, as

ações realizadas pelas lideranças do Teatro Experimental do Negro têm uma importância significativa na trajetória do Movimento Negro Brasileiro. Embora não tenha sido objetivo desse texto o detalhamento minucioso das contradições e conflitos da referida instituição, acreditamos ser essencial esse reconhecimento em função da atualidade de suas reivindicações.

As considerações sobre a atuação de instituições apresentadas até aqui se inscrevem no contexto das primeiras organizações de intelectuais negros que realizaram ações sistemáticas de combate ao racismo, de luta pela igualdade racial e por melhores condições de vida para os afro-brasileiros nos campos: político, artístico e ideológico. Numa avaliação sobre a atuação do Movimento Negro entre 1945 a 1948, Lélia Gonzáles (1982, p. 24) destacou que, nesse período houve a intensificação das agitações intelectuais e a implantação definitiva das reivindicações da comunidade negra. Isso porque foi evidenciada a progressão da atuação do Movimento que, num primeiro momento, se direcionava aos processos de alfabetização visando à inclusão social do negro e, em seguida, se voltava para um processo de maior participação, inclusive política, reivindicando estudos e pesquisas sobre a História da África, sobre a origem dos antepassados, numa tentativa de contrapor as idéias criadas para a sua inferiorização.

Embora as instituições apresentadas tenham realizado ações no campo da educação, acreditamos que seria incorreto atribuir-lhes um caráter sistemático, como formas de educação criadas em contraposição à educação formal oferecida pelo sistema oficial de ensino, exceto a escola criada pela Frente Negra de São Paulo. Essa ponderação não impede o reconhecimento da ousadia e iniciativa dos militantes que empreenderam ações educativas em benefício da comunidade afro-brasileira. Desse modo, procuramos destacar nessa seção a atuação do Movimento Negro Brasileiro, do início até a metade do século XX, onde a educação se constituiu como importante bandeira de luta. Do registro de informações como estratégia utilizada pela Imprensa Negra para educar e orientar, passando pela criação de uma escola formal onde se ensinava a “Educação, Moral e Cívica” por parte da Frente Negra Brasileira, finalizamos esse período com a atuação do Teatro Experimental do Negro nos campos da cultura e da educação, a partir da realização de alianças com a Academia e da recriação do movimento da *Negritude* à moda brasileira.

## 2.4 O ressurgimento do Movimento Negro nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e sua influência na política educacional baiana

Nas considerações a seguir buscamos compreender as diversas e contraditórias tendências do Movimento Negro Brasileiro e que podem ser identificadas a partir da atuação das inúmeras instituições que surgiram no Brasil em finais do século XX. Desse modo, as classificações que apresentamos são exercícios de descrição das características e variados perfis sociais, políticos e ideológicos dessas instituições<sup>26</sup>. É importante salientarmos que as classificações apresentadas, por certo, não são definitivas e suficientes para explicar e até mesmo justificar a série de contradições internas ao Movimento Negro e à sua atuação e que, por sua vez, se articulam à rede problemática de inter-relações envolvida na discussão sobre racismo e anti-racismos.

### 2.4.1 Tendências e Contradições no Movimento Negro entre 1970 e 1990

No início dos anos de 1970, ainda na vigência do regime militar, o Movimento Negro Brasileiro passou por uma intensificação no processo de transição político-ideológica iniciado a partir da atuação do Teatro Experimental do Negro - TEN. As reivindicações pela ascensão social da comunidade negra associadas à incorporação do ideário da *Negritude* estabeleceram lutas internas entre os ativistas do Movimento baseadas em conflitos relativos às diferentes concepções sobre o conteúdo e as formas de atuação (HANCHARD, 2001, p.108). Os ativistas do TEN recriaram o significado da *Negritude* para adequá-lo à realidade brasileira, defendendo ainda a recuperação da auto-estima e de uma identidade própria como fundamentos da integração dos descendentes de africanos na sociedade.

[...] A integração não-racista que pregamos é outra. Corresponde à abertura de oportunidades reais de ascensão econômica, política, cultural, social

---

<sup>26</sup> As classificações das diversas tendências do Movimento Negro Brasileiro que apresentamos a seguir foram elaboradas pelos autores que citamos como referência.

para o negro, respeitando-se sua origem africana. (NASCIMENTO, 1982, p. 100).

As considerações de Abdias do Nascimento (1982) evidenciam as frentes de luta que configurarão as tendências ideológicas do Movimento Negro a partir da década de 1970. Conforme salienta Elisa Larkin-Nascimento (2003, p. 314-315), havia a crença no TEN de que a transformação individual carecia da deflagração do mesmo processo também no nível coletivo, da cultura nacional. Nesse sentido, observamos que o Teatro Experimental do Negro teve um importante papel na construção do que viria a ser uma característica marcante da atuação do Movimento: a adoção de posturas voltadas para a afirmação da luta anti-racista nos campos da cultura e da política e de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

O Movimento Negro da década de 1970 se estrutura a partir da afirmação de uma identidade específica, inspirada a partir das lutas de libertação dos países africanos e da experiência dos afro-americanos, numa tentativa de definir uma negritude afro-brasileira. A busca pelo reconhecimento adequado da dignidade humana e o reconhecimento da dignidade de grupo, passando pela valorização da cultura afro-brasileira diante da cultura ocidental, constituem os dois fatores de união dos ativistas na luta anti-racista. Por isso, d'Adesky (2001, p. 156-157) afirma que “[...] a busca desse duplo sentido de dignidade constitui a pedra fundamental do anti-racismo diferencialista, na medida em que cria um laço identitário que acaba fortalecendo a identidade coletiva [...]”<sup>27</sup>.

D'Adesky (2001, p. 157-167) argumenta ainda que no seio do Movimento Negro podem ser identificadas três correntes ou formas de expressão coletiva: de natureza cultural, religiosa e política. Na primeira, haveria uma preocupação com a preservação dos valores e da cultura de origem africana e a reação contra a folclorização dos elementos dessa cultura. Na referida corrente, pode-se designar grupos carnavalescos, tais como Ilê Aiyê, Malê Debalê, Olodum, entre outros<sup>28</sup>. Na

---

<sup>27</sup> Para Kabengele Munanga (1989, p. 27, grifos do autor) “em seus primórdios, o racismo possuía a forma ‘universalista’, onde se proclamava a superioridade do homem branco e de sua cultura tida como universal. A forma contemporânea do racismo é a ‘diferencialista’ que reconhece e defende as diversidades e identidades culturais para justificar e defender a segregação racial e a exclusão dos outros”. Essa descrição traz uma diferenciação entre os tipos de racismo e anti-racismo identificados nos diversos discursos do Movimento Negro.

<sup>28</sup> Apesar da designação do autor dos blocos carnavalescos como parte da “corrente cultural” do Movimento Negro, convém salientar que a cultura nessas instituições é utilizada como estratégia política de atuação. Essa ponderação é relevante na medida em que o resgate da história de países

segunda corrente, há uma valorização da religiosidade de matriz africana, na qual Terreiros de Candomblé são considerados como espaços de resistência por excelência na medida em que refletem um modelo de organização tradicional negro-africano<sup>29</sup>. Na terceira corrente, há um estímulo à tomada de consciência de uma identidade particular por parte dos afro-brasileiros, oposta a uma identidade nacional. Há um apelo à memória coletiva no intuito de reabilitar uma imagem positiva da África e da história dos negros no Brasil, há a denúncia das desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos e há a organização de manifestações públicas contra a discriminação racial.

Michael Hanchard (2001, p. 109), partindo do seu estudo sobre o Movimento Negro no Rio de Janeiro e em São Paulo, fez outra distinção entre as tendências ideológicas existentes no Movimento a partir da década de 1970, separando-as entre “americanistas” e “africanistas”. Esse autor também argumenta que a estratégia de mobilização de massas utilizada pelos ativistas desse período foi construída a partir das lutas pelos direitos civis ocorrida nos Estados Unidos e das lutas anticolonialistas ocorridas na África. Para ele, tal estratégia teria sido utilizada em função da ausência de lutas nacionais no Brasil semelhantes as que ocorreram nesses espaços e da falta da clareza ideológica entre os ativistas que, por sua vez, dificultava a articulação entre as filiações, a linguagem e a ação política.

O referido autor identificou grupos que acreditavam na necessidade de realizar boicotes, paralisações e protestos contra atos de racismo no Brasil, nomeados por ele de “americanistas”. Já os “africanistas” seriam os grupos que acreditavam num tipo transformador de Movimento Negro, inspirado nos movimentos anticolonialistas, e defendiam uma postura reivindicatória em direção ao Estado e à sociedade civil, na condição de grupo majoritário. Apesar de não esclarecer adequadamente o segundo grupo, Hanchard (2001, p. 111) argumenta que não havia uma linha divisória clara entre as duas tendências, mas que depois do período

---

africanos através de músicas tema de Carnaval constitui um ato político em si em função de um processo de ocultamento dessa história do imaginário social, dos currículos das escolas, enfim, o argumento do autor carece dessa discussão.

<sup>29</sup> No entanto, o autor argumenta que não há consenso entre os militantes em relação a uma articulação necessária entre a busca pela consciência negra e a assunção das religiões de matrizes africanas como opção religiosa. A partir de suas pesquisas, concluiu que “[...] os cultos religiosos afro-brasileiros não constituem fatores de aglutinação necessários para o negro. São expressões simbólicas positivas para alguns, indiferentes para outros e negativas para um determinado número. [...] o elemento religioso mostra-nos que concorre de maneira variada para a formação de uma identidade coletiva aberta em função das divergências existentes no plano do sagrado e no da realidade viva no sincretismo religioso” (D’ADESKY, 2001, p. 160).



inicial de afinidade grupal os africanistas se distanciavam dos americanistas. As contradições entre as duas tendências podiam ser evidenciadas na defesa de idéias como “capitalismo negro e igualdade de oportunidades” por parte dos americanistas, e na crença na “África como um lugar de origem e retorno a ser simbolicamente resgatado” por parte dos africanistas<sup>30</sup>.

Sobre a categorização realizada por Hanchard (2001), a socióloga Luiza Bairros (1996)<sup>31</sup> problematiza as categorias de análise utilizadas, questiona o uso do conceito de hegemonia racial e faz duras críticas ao modo como o Movimento Negro Brasileiro é caracterizado partindo-se do binômio africanistas e americanistas. A autora argumenta que:

[...] o estudo fica a dever uma análise circunstanciada dos setores do movimento negro que, denunciando a ideologia da democracia racial, responderam aos termos da equação cultura/política de uma perspectiva contrária aos interesses dominantes. (BAIROS, 1996, p. 177).

Além dessas considerações, Bairros (1996) critica o argumento do autor de que a militância do Movimento Negro no Brasil tenha tomado as lutas ocorridas na África e nos Estados Unidos como parâmetros absolutos. Afirma ainda a necessidade de uma abordagem alternativa do referido movimento sem articulações diretas com a lógica das lutas em outras partes do mundo, mas considerando a “influência diaspórica” como “elemento dinamizador da experiência negra no Brasil”. Apesar de concordarmos em parte com a autora, destacamos que estas separações entre o que é cultural e o que é político, bem como entre americanistas, africanistas e culturalistas para caracterização do Movimento Negro Brasileiro também são apresentadas por outros autores citados, tais como Jacques d’Adesky (2001) e Jônatas Conceição (1988).

Sobre o ambiente político da época, Hanchard (2001, p.132) afirma que houve uma confluência de discursos baseados na raça e classe dentro do Movimento Negro. Além disso, uma fusão de fatores internos e externos, históricos e

<sup>30</sup> Em sua análise esse autor conclui que esses grupos não teriam conseguido estabelecer uma relação entre os problemas e a práxis, o que teria favorecido a sua susceptibilidade a correntes predominantes do discurso político e cultural, uma existência sem base sólida na política partidária ou organizacional no que ele chamou de “continuum esquerda-direita” (HANCHARD, 2001, p. 111).

<sup>31</sup> Crítica proferida pela socióloga Luiza Bairros (1996) ao trabalho do pesquisador Michael Hanchard referindo-se à edição **Orpheus and Power: The Movimento Negro of Rio de Janeiro and São Paulo, Brazil, 1945-1988**, publicada no ano de 1994, pela Princeton University Press, no texto **Orfeu e Poder: uma perspectiva afro-americana sobre a política no Brasil**. In. **Afro - Ásia**. V. 17. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais. Universidade Federal da Bahia, 1996.

políticos influenciaram a atuação do referido Movimento no período. Entre os fatores internos, o processo de distensão e anistia política realizados pelo Estado teria favorecido o aumento de estudantes nas Universidades e as trocas ideológicas entre os ex-exilados que entraram em contato com outras idéias políticas a partir de grupos da nova esquerda e dos militantes remanescentes da era pré-1964. Essas trocas permitiram que os “novos esquerdistas” buscassem desenvolver no país uma política de coalizão que contemplasse questões como raça, ecologia e diferenças sexuais. Entre os fatores externos, o autor destaca que as lutas e insurreições na África, América Latina e Caribe também teriam influenciado a atuação do Movimento nos anos 1970.

As conseqüências dessa influência foram essencialmente positivas para o movimento negro. Massas de brasileiros negros que nunca haviam-se congregado em torno de questões raciais foram atraídas pelas versões brasileiras da negritude e o Black Soul na década de 1960. Militantes negros criaram instituições, algumas delas efêmeras, que representavam outra via entre a política de esquerda e direita em vigor e as relações de clientelismo normalmente utilizadas pelos líderes comunitários afro-brasileiros. (HANCHARD, 2001, p. 134).

Apesar da análise de Hanchard (2001) se restringir aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, acreditamos que esses três fatores influenciaram a atuação do Movimento Negro na Bahia em função das inter-relações e trocas que havia entre os grupos. Esse autor observou ainda a tensão existente entre as tendências americanista e africanista: a primeira teria sido criticada positivamente pela defesa que fazia ao protesto direto por direitos civis e pela igualdade em termos de qualidade entre as instituições negras e brancas, e negativamente, pela sua defesa à mobilidade individual dos negros e à aceitação do capitalismo como “força social dinâmica”.

Em relação à tendência africanista, a dificuldade em manter o debate sobre relações raciais em meio à repressão oriunda da ditadura militar teria favorecido a apropriação por parte do Movimento Negro de um discurso político pautado na cultura. Por isso, ele afirma que:

[...] a maioria dos grupos do Rio de Janeiro e São Paulo, para não falar do resto do Brasil, havia-se concentrado, em algum nível, num retorno originário às ‘raízes’ africanas como base de qualquer prática política ou cultural. (HANCHARD, 2001, p. 144).

Existem contradições relativas ao uso da cultura de matriz africana como um elemento associado ao discurso político, dentre elas, a consideração da África de modo mítico, estanque ou presa a um passado pré-colonial que superaria a dinâmica existente na historiografia e na própria diversidade cultural e étnica do continente. Além das contradições apontadas, há uma reflexão de Hanchard (2001, p. 144-145) em relação ao que ele chamou de “passo transicional” caracterizado pelo entendimento da necessidade do emprego das práticas culturais como meios para o avanço coletivo e não como um fim em si mesmo. No entanto, Lélia Gonzáles (1982, p.22) pondera que as entidades culturais de massa teriam sido precursoras dos movimentos negros de caráter ideológico, na medida em que articularam a atuação na área cultural com o exercício da prática política. Com a criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial – MNU, em 1978, veremos que as contradições entre a tendência cultural e a política irão se aprofundar.

Gonzáles (1982, p. 42) comenta que a partir do ano de 1976 se iniciaram os contatos entre as instituições do Movimento Negro do Rio de Janeiro e São Paulo. A partir daí as discussões tinham como ponto principal a proposta de criação de um Movimento Negro de caráter nacional. A autora argumenta que as bases do MNU foram criadas como resultado de “[...] todo um trabalho dos setores mais conseqüentes das entidades cariocas e paulistas, empenhados numa luta política comum [...]”. Desse modo, em 18 de junho de 1978, instituições como o Centro de Cultura e Arte Negra – CECAN, o Grupo Afro-Latino América, a Associação Recreativa Brasil Jovem, dentre outras, se reuniram em São Paulo e decidiram criar uma instituição que mobilizasse os negros de todo o país para lutar contra o racismo. Essa iniciativa é justificada pela ampliação da opressão racial e dos casos de violência policial no país cujo estopim foram a discriminação de atletas negros no Clube Tietê e a tortura e assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz.

O Movimento Negro Unificado convoca a sua primeira atividade pública e realiza no dia 7 de julho de 1978, uma manifestação histórica, um ato público contra o racismo, em frente às escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, rompendo, assim, com o silenciamento político da sociedade civil imposto pelo poder militar. Mais ainda, naquele período, os militares consideravam a luta contra o racismo como uma questão de segurança nacional. (CARDOSO, 2002, p. 40).

Para Hanchard (2001, p.145-146) a falta de uma estrutura política prejudicava a atuação do Movimento Negro na década de 1970 e ainda havia a necessidade de uma organização que tivesse a estrutura de um partido político, mas com formas de alcance semelhantes a dos movimentos sociais. Nesse sentido, a criação do MNU viria suprir a necessidade de união de forças ao tempo em que ampliaria as articulações entre os estados brasileiros e o fortaleceria a luta anti-racista num viés político. Essa questão fica evidente na Carta de Princípios da instituição publicada no ato de sua fundação, o que Marcos Cardoso (2002, p.94) explica argumentando que:

Ao tomar para si o desafio político de exigir uma verdadeira e autêntica 'democracia racial', o Movimento Negro, na prática estava negando a existência de democracia na sociedade brasileira. [...] Nos anos 70, o Movimento Negro partiu para o confronto direto contra os que afirmavam que as relações raciais entre os diferentes povos formadores da sociedade brasileira – particularmente indígenas, negros e brancos – eram relações harmoniosas e de que estes povos teriam garantidas as mesmas oportunidades sociais e históricas. (grifos do autor).

A postura política com um caráter mais combativo e contundente marca a atuação do MNU ao tempo em que este promove duras críticas aos grupos do Movimento Negro que se aproximam das tendências culturalistas. Um ponto que fragiliza a atuação do Movimento Negro diz respeito aos antagonismos internos evidenciados na década de 70 e que, a partir das décadas de 80 e 90, irão cristalizar-se em duas correntes: uma moderada e outra radical. Para d'Adesky, (2001, p.167), a primeira corrente possui um caráter integracionista, é constituída por intelectuais e militantes próximos dos poderes públicos, tem apoio de políticos negros e agentes da pastoral de negros. Essa corrente teria se tornado hegemônica no movimento. Em contrapartida, a corrente radical seria oposta a qualquer negociação com os poderes públicos, como uma reação às estratégias de cooptação deste em relação aos ativistas do Movimento Negro.

Para Hanchard (2001, p. 152), no início dos anos 1980 o MNU teria perdido a força que teve em seu início. No fim dessa década emergiu uma nova geração de ativistas e a referida instituição teria perdido a abrangência pretendida, tornando-se mais uma organização entre muitas. Esse autor argumenta ainda que, em face do aumento do número de instituições, havia grupos com plataformas rivais, fato que

compromete a proposta inicial do Movimento Negro Unificado de se constituir como uma representação nacional.

Ainda nos anos 1980, após o período ditatorial, o Movimento Negro Brasileiro recolocou em sua agenda política as questões discutidas em períodos anteriores, quais sejam: a luta contra a segregação e a discriminação racial e pela recuperação da auto-estima negra. Para Guimarães (1999, p.227), essas reivindicações são reinterpretadas a partir do ideário multiculturalista onde se revaloriza a herança africana e abre-se outra frente de luta contra as desigualdades raciais por meio da reivindicação de adoção de políticas públicas por parte do Estado que minimizem o desequilíbrio no acesso à riqueza e poder entre negros e brancos. A abertura dessa frente de luta, por sua vez, teria desembocado na reivindicação por políticas corretivas, compensatórias ou afirmativas.

Nas décadas anteriores, 1950 e 1960, do ponto de vista teórico, o Movimento Negro teve o respaldo dos estudos que evidenciaram a falácia da tese da democracia racial e a persistência da discriminação racial mesmo entre os membros da mesma classe social<sup>32</sup>. Nesse sentido, a mudança no teor das reivindicações, entre fins da década de 1970 até a atualidade, foi influenciada pelas produções de estudiosos<sup>33</sup> 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 (HANCHARD, 2001, p. 53-54)

Apesar da atuação do Movimento Negro ao longo desse período, convém destacarmos os entraves encontrados que dificultaram a ampliação de sua ação, bem como a conquista de mudanças significativas na sociedade brasileira. Guimarães (1999, p. 228) afirma que as instituições anti-racistas encontraram enormes dificuldades para a mobilização coletiva dos negros porque o argumento sobre “a identidade negra” não teria o mesmo peso político no Brasil, como no caso dos Estados Unidos ou África do Sul, pois aqui as mobilizações em torno das distinções de classe social seriam bem sucedidas. Para ele, os ativistas do Movimento encontrariam aliados potenciais no campo das classes e dos direitos humanos. Desse modo, em face de um isolamento político e da dificuldade de

---

<sup>32</sup> Cf. Estudos da Escola de Sociologia de São Paulo e do Círculo da UNESCO.

<sup>33</sup> Como exemplo, temos a obra de HASENBALG (1979).

mobilização das massas e da representação de seus interesses, o Movimento Negro teria se apropriado de um discurso liberal dos direitos universais, da igualdade de oportunidades e de tratamento que representaria um “deslocamento discursivo”.

O referido autor problematiza as questões envolvidas na atuação do Movimento Negro, desde a sua gênese até a atualidade, quando analisa dois de seus eixos de atuação: a construção da auto-imagem e identidade negra e a desconstrução do mito da democracia racial, e evidencia a negação por parte da sociedade brasileira da existência do racismo. Outro fator que concorre para a o conjunto de dificuldades encontradas pelo Movimento é apontado por Hanchard (2001, p. 21) como a “[...] incapacidade generalizada dos afro-brasileiros de identificar padrões de violência e discriminação específicos da questão racial”. Isso porque, haveria no país a “hegemonia racial”<sup>34</sup> dos brancos em relação aos negros, estruturada de forma complexa nos padrões de relação social sob a premissa da igualdade racial, que impediria tanto a mobilização dos afro-brasileiros de forma massificada, quanto à politização da problemática das relações raciais vigentes na sociedade.

As correntes apresentadas por d’Adesky (2001) em comparação com as tendências analisadas por Hanchard (2001) e as dificuldades apresentadas por Guimarães (1999) evidenciam, de certo modo, as fragmentações e contradições no seio do Movimento Negro que nos ajudam a compreender as opções político-ideológicas das instituições criadas ao longo da década de 70, sendo que as correntes política (americanistas) e cultural (africanistas) terão ações com mais visibilidade em detrimento da corrente religiosa<sup>35</sup>.

Observamos que as distinções dos autores foram realizadas a partir do agrupamento das características das tendências, no entanto, acreditamos que há mais semelhanças do que divergências no conteúdo das reivindicações já que a sua

---

<sup>34</sup> Para o autor o que possibilita essa hegemonia racial é uma mistura de dominação e liderança através do uso intermitente da coerção pelos brancos brasileiros nas relações com os não-brancos de modo que, embora não se constate a “violência estatal” contra os afro-brasileiros, não há necessidade do uso de práticas coercitivas e mesmo violentas de modo sistemático. Ele defende o uso do conceito de hegemonia gramsciano com uma conotação relativa ao “[...] vaivém da interação grupal, e não a mera imposição dos ideais, crenças e valores de um grupo a outro” (HANCHARD, 2001, p.40). As considerações do autor indicam a sofisticação do racismo brasileiro bem como o modo como se consolidou no senso comum a falta de percepção da discriminação e do preconceito racial por parte de determinados setores da população.

<sup>35</sup> Esse agrupamento foi realizado por nós em função das características apresentadas por cada autor. Apesar de considerar a corrente religiosa apresentada por d’Adesky (2001), acreditamos que esta seja incorporada, para efeito de análise da atuação do Movimento Negro no período em questão, à corrente cultural, em função das características citadas pelo autor.

finalidade parece ser idêntica. Desse modo, a divergência entre as correntes citadas irão constituir as contradições inerentes ao Movimento Negro Brasileiro que, como qualquer realização humana, terá uma pluralidade de expressões relacionadas aos tempos históricos, ao perfil das lideranças e a fatores diversos.

#### **2.4.2 O Movimento Negro na Bahia: evidenciando contradições**

As contradições entre as tendências política e cultural ou americanistas e africanistas dentro do Movimento Negro podem ser evidenciadas a partir do perfil das instituições erguidas no início da década de 1970. No que se refere ao Movimento Negro da Bahia, observa-se a existência de tensões entre as instituições que concentram sua ação na área da política em relação às que atuam mais fortemente no campo da cultura. Essa tensão foi evidenciada por Jônatas Conceição (1988, p. 13) quando analisou as memórias de militantes que atuaram na criação do Movimento Negro baiano:

[...] 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 tranqüila, nem tampouco produtiva [...].

Esse autor defende que a atuação de negros no início da década de 1970 tem como ponto de partida a criação do Bloco Afro Ilê Aiyê, em 1974, no Curuzu. Localizado no bairro mais populoso de Salvador - a Liberdade - o Ilê Aiyê marcaria uma fase em que o Movimento Negro baiano utiliza a música, a dança e a cultura de origem africana para demarcar espaços de denúncia e combate ao racismo na sociedade soteropolitana. Essa instituição surge como um bloco afro carnavalesco visando a mudança dos referenciais estéticos e musicais do carnaval de Salvador, propondo a reconstrução da auto-estima e identidade étnico-racial dos afro-baianos através do resgate da história dos países e culturas africanos.

No depoimento do presidente do bloco Antônio Carlos dos Santos Vovô, fornecido a Conceição (1988), ele argumenta que os idealizadores do Ilê Aiyê não tinham a dimensão do impacto que a instituição poderia causar diante da população

negra, já que não havia na época uma consciência racial por parte desta última e havia o medo de que fossem tachados de comunistas em função do regime militar que coibia qualquer manifestação cultural ou política contrária aos padrões estabelecidos. Por isso, Conceição (1988, p. 9) acredita que “[...] os negros que se reuniram para brincar/fazer o carnaval no Ilê Aiyê estavam conscientes de que também estavam fazendo política, além de cultura.”

Embora a busca pela cultura negra caracterize a atuação do Ilê Aiyê no que Conceição (1988, p. 12) chamou de “auto-afirmação cultural”, convém salientar que além desse fator, a impossibilidade dos jovens negros de freqüentarem os espaços restritos aos brancos em função do caráter excludente de determinados blocos foi outro fator mobilizador para a criação da referida instituição. Por isso, Joseania Freitas (2004b, p. 10) argumenta que o carnaval representa um espaço de demarcação social onde os altos preços dos clubes carnavalescos, desde os anos 1970, constituem barreiras econômicas, não necessariamente racistas.

Segundo a autora, as alterações econômicas provocadas pela criação do Centro Industrial de Camaçari contribuíram para uma melhor condição da população negra que, por sua vez, aspirava adentrar os referidos clubes e mesmo assim era impedida. A articulação da manifestação cultural com uma atuação política por parte do Ilê Aiyê revela o seu caráter reativo, isto é, na impossibilidade de desfilar em outros blocos no carnaval, cria-se um bloco afro exclusivo para negros, buscando ainda afirmar a herança e os valores africanos como suportes para a construção da identidade negra.

O surgimento do bloco afro Ilê Aiyê em 1974 constitui um marco na afirmação do Movimento Negro na Bahia, seguido de blocos como Araketu e Olodum, criados em 1979, Muzenza criado em 1981, dentre outros. As propostas no campo da educação realizadas por parte das referidas instituições, em seu nascedouro, não ficam claras a não ser pelo reconhecimento do esforço de pesquisa para resgatar a historiografia africana e afro-brasileira empreendido por seus idealizadores para a construção das músicas e da própria composição dos blocos para desfilar no carnaval. Esse esforço, por si só, já se configura como uma estratégia de educação na medida em que, historicamente esses temas estão ausentes dos currículos escolares. No entanto, entre fins da década de 1980 e início de 1990, instituições como o Ilê Aiyê e o Olodum consolidam as suas propostas de educação a partir da



criação da Escola Mãe Hilda e Projeto de Extensão Pedagógica<sup>36</sup> pelo primeiro, e da Escola Criativa Olodum<sup>37</sup>, pelo segundo.

Além do Ilê Aiyê, Ana Célia Silva (2002, p. 146) acrescenta que um dos primeiros grupos organizados no início da década de 1970 em Salvador teria sido o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro - NCAB, criado pelo sociólogo baiano Manoel de Almeida Cruz. Também nesse período surgiu um grupo teatral chamado *Palmares Iñaron*, fundado pelo militante Antônio Godi e que mantinha uma proposta semelhante a do Teatro Experimental do Negro, encenando peças sobre o negro e o índio.

Com relação ao NCAB, Manoel Cruz (1989) afirma que essa instituição construiu uma proposta de educação ao longo das décadas de 1970 e 1980 e que culminou no que ele chamou de *Pedagogia Interétnica*.

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

Essa proposta de educação representou uma iniciativa visando a construção de referenciais teórico-metodológicos a serem utilizados no combate do racismo na escola. Para tanto, foi construída a partir do que o autor chamou de “métodos operacionais” que, por sua vez, seriam as estratégias pedagógicas adotadas pelos educadores em sala de aula. A *Pedagogia Interétnica* aliava uma abordagem focalizada no currículo escolar a uma abordagem etnodramática, que concebia o teatro como base para o estímulo à criatividade e liberdade, e uma abordagem chamada de “comunicação total”, que destacava a importância do uso de todos os meios de comunicação no processo educativo (CRUZ, 1989, p. 53-56).

O Núcleo Cultural Afro-Brasileiro realizou diversas ações relacionadas à educação do negro, ao racismo na educação e à possibilidade de construção de uma educação pluriétnica nas décadas de 1970 e 1980, em Salvador e em outras cidades do Brasil. Dentre elas, destacamos a *III Semana de Estudos e Debates*

---

<sup>36</sup> Sobre o referido Projeto, ver o trabalho de GUIMARÃES, Elias Lins. **A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

<sup>37</sup> Sobre o Bloco Olodum ver o trabalho de ARAÚJO, Maria do Carmo. **Festa e resistência negra: o carnaval no contexto dos Blocos Afro Ilê Aiyê e Olodum em Salvador BA.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

sobre a *Problemática do Negro Brasileiro* e o *I Ciclo de Palestras sobre Política Africana Atual*, em 1977, no Instituto Goethe de Salvador, o *Curso de Sociologia Brasileira I*, realizado em 1977, no Instituto Cultural Brasil-Alemanha – ICBA<sup>38</sup>, o *Seminário Experimental de Educação Interétnica* também realizado no ICBA, em 1979. Em 1980, o NCAB realizou o *II Seminário de Educação Interétnica* na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia –FACED/UFBA.

Segundo Cruz (1989, p. 85), como resultado do segundo seminário foi formada uma comissão que se encarregou de elaborar um currículo escolar fundamentado na cultura negra e que teria sido adotado, na época, por uma escola primária mantida pelo NCAB no bairro do Vale das Pedrinhas, em Salvador. A partir do seminário ocorrido na FACED/UFBA foi encaminhado um documento ao prof. Hélio Santos, que era membro da Constituinte, recomendando que nova Constituição Brasileira inserisse no seu texto um dispositivo que assegurasse a implantação de um sistema educacional coerente com a realidade pluriétnica e multicultural do País. Em 1985, o NCAB ainda realizou, também na FACED, *I Seminário de Pedagogia Interétnica*<sup>39</sup>.

Para Conceição (1988, p. 12), a partir do trabalho político e cultural realizado pelos blocos afro em Salvador, começava a ser expandida a idéia de que era necessária a organização de um Movimento Negro político, reivindicativo e de oposição na Bahia para se defrontar com o “mito da democracia racial”. A partir daí, foi criado na Bahia o Grupo Nêgo que, segundo Ana Célia Silva (1997, p. 31), surge a partir de um evento realizado pela Prefeitura de Salvador, na gestão do Sr. Edivaldo Brito, em 1978, como comemoração do dia da abolição da Escravatura no Brasil. Esse evento contou com a participação da militante Lélia Gonzáles que realizou uma série de palestras sobre o tema “Noventa anos de abolição: uma reflexão crítica”. O ciclo de palestras se constituiu como uma oportunidade de jovens, professores e trabalhadores negros conhecerem outra história da abolição, a partir da abordagem de uma militante do Movimento Negro, fato que suscitou uma série de reuniões e debates.

De acordo com o depoimento do diretor de teatro Antonio Godi:

---

<sup>38</sup> Informação gentilmente cedida pelo Professor Jorge Conceição através de fotocópias de certificados de participação assinados por responsáveis pelos eventos.

<sup>39</sup> Nessa publicação do ano de 1989, Manoel de Almeida Cruz descreve os referenciais teórico-metodológicos da Pedagogia Interétnica que propunha ações no âmbito dos currículos escolares ao introduzir conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e ações pedagógicas através das artes. Cruz (1989) propõe uma Pedagogia baseada em aspectos psicológicos, históricos, sociológicos, axiológicos e antropológicos que servisse como estratégia de intervenção científica para a eliminação do preconceito racial e do racismo.

[...] as pessoas, a partir daquele debate, se preocuparam em criar uma entidade de cunho mais político, que não se prendesse apenas à questão cultural. Se pensava em criar 'alguma coisa perto de uma organização político-social para pensar a questão do negro nesta medida'. (citado por CONCEIÇÃO, 1988, p. 12, grifos do autor).

As considerações de Antonio Godi revelam uma crítica ao que poderia ser a contradição que começava a ser evidenciada na atuação dos blocos-afros: a limitação da “questão cultural”. Essa contradição do Movimento Negro na Bahia teria sido identificada pelos próprios jovens que se reuniam para discutir as questões colocadas nas palestras de Lélia Gonzáles no Cemitério do Sucupira<sup>40</sup>.

Sobre a sua criação do Grupo Nêgo, Gonzáles (1982, p. 47) relata que:

[...] O entusiasmo dos debates com aquele público eminentemente negro e jovem, deu-me a dimensão do que estava ocorrendo com a moçada negra em diferentes pontos do país. Representantes do Grupo Malê, do Centro de Estudos Afro-Brasileiros, assim como de blocos afro e afoxés de Salvador lá estavam discutindo e reivindicando, denunciando e se posicionando contra o racismo. [...] O resultado desse encontro foi a criação de um novo grupo, constituído por membros dos anteriormente citados, assim como pelos que a eles não pertenciam. Mas por que um novo grupo, se já existiam outros? A novidade dele estava no fato de articular de maneira explicitamente política a questão racial.

Na Bahia, o Grupo Nêgo, com apenas dois meses de existência, teria sido o precursor do Movimento Negro Unificado. O depoimento do militante e atual deputado federal Luiz Alberto (citado por CONCEIÇÃO, 1988, p. 15) revela as contradições internas do MNU evidenciadas a partir da identificação de três setores: um que atuava na defesa de uma perspectiva individual por parte dos negros, mantendo a ordem estabelecida; o segundo que tinha uma visão socialista, mas sem preocupações com as bases, e um terceiro que apontava para um trabalho com as bases. As três posturas político-ideológicas do Movimento Negro baiano apontadas por Luiz Alberto conviviam com a incompreensão que existia entre “culturalistas” e “políticos”. Para justificar essa tensão, este argumenta que havia dificuldades no quadro da militância que prejudicariam a percepção das reais dimensões da luta.

---

<sup>40</sup> De acordo com Silva (1988, p. 14) esse nome foi cunhado pelo povo de Salvador a um jardim suspenso construído na Praça Municipal em 1971 que teria desfigurado-a totalmente e fazia alusão à novela da Rede Globo *O Bem Amado*. Atualmente, nesse espaço funciona a sede da Prefeitura Municipal de Salvador.

Para Jônatas Conceição (1988, p. 13-16) os conflitos relacionados à falta de entendimento dos papéis de cada tendência resultaram num “fosso” entre os setores do Movimento Negro que, inclusive, podem ser evidenciados até a atualidade. Este autor defende a idéia de que, enquanto os militantes em São Paulo optaram por uma linguagem e pelas manifestações essencialmente de cunho político, em Salvador, foram priorizadas as manifestações culturais como vias de acesso ao político. Nos depoimentos de militantes coletados em sua pesquisa, há argumentos de que havia “muita gente de cultura” envolvida nas movimentações, destacando-se um contingente expressivo de artistas, pessoas ligadas à área de educação, bancários, estudantes e universitários que compunham o Grupo Nêgo. Dentre os conflitos evidenciados, havia o medo da repressão política, a questão da cor da pele (os “pardos” eram discriminados) e uma espécie de “divisão sexual do trabalho”, isto é, enquanto os homens acreditavam que a militância se resumia ao trabalho de panfletagem nas ruas e ensaios dos blocos, as mulheres acreditavam que era importante uma atuação na área da educação, principalmente, na área de alfabetização de adultos.

Em relação às propostas no campo da educação, as diversas tendências do Movimento Negro no Brasil e na Bahia intensificaram as reivindicações pela inclusão de conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. Tais reivindicações são discutidas por Silva (1988, p.48) quando a autora argumenta que:

O sistema de ensino brasileiro, desde a pré-escola à universidade, tem primado por ocultar ou distorcer o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e aqui, bem como apresentar o negro de forma inferiorizada, como seja: bêbado, serviçal, exercendo papéis considerados inferiores na sociedade. As entidades negras, contudo, têm revertido essa ideologia de várias formas: [...] desde 1978 o MNU tem denunciado nos seus Congressos a distorção e ocultação do negro e seus valores na educação brasileira e tem exigido do Ministério da Educação e Cultura através de moções, a revisão do livro didático e a introdução da História da África nos currículos da história brasileira [...].

Conforme salientamos anteriormente, a busca pela reabilitação da imagem do continente africano e resgate da história dos negros no Brasil como suportes para a construção da identidade racial estará no cerne das discussões em torno da educação evidenciadas ao longo das décadas de 1970 a 1980. No caso do MNU, na Carta de Princípios (MNU, 1988, p. 18), identificamos que a luta pela melhoria na

qualidade de ensino, aumento de vagas, acesso ao ensino superior, dentre outras questões, encontra-se mesclada no discurso por “melhor assistência à saúde, à educação e à habitação”.

Apesar das considerações sobre as contradições do Movimento Negro evidenciadas nesse texto, acreditamos que existem outros elementos que concorrem para a existência de contradições, conflitos e divergências que escapam aos objetivos dessa pesquisa. No entanto, ao identificarmos as tendências político-ideológicas apontadas pelos autores, pudemos observar em que momento da trajetória do referido Movimento a inclusão da História da África nos currículos escolares figurou como ação relevante no campo da educação e os fatores que justificariam tal reivindicação.

#### **2.4.3 Educação e Pluralidade Cultural: da LDB 9.394/96 à Lei 10.639/03**

A inclusão do artigo 5º que condenou o racismo como crime inafiançável na Constituição Federal de 1988 suscitou alterações nas legislações municipais e estaduais no campo da educação. Tais alterações sugerem o estudo da história da África, do negro e das tradições afro-brasileiras, além da revisão dos livros didáticos utilizados nas escolas e foram realizadas na legislação de várias cidades do Brasil, tais como Belo Horizonte (MG), Porto Alegre (RS), Belém (PA), Aracaju (SE), São Paulo (SP), Teresina (PI) e Brasília (DF).

Como exemplo, destacamos a Constituição da Bahia<sup>41</sup>, item IV do artigo nº 275, onde consta que:

[...] é dever do estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: [...] IV – promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus [...]. (SANTOS, 2005a, p. 26).

A formalização, no texto Constitucional da Bahia, da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas representa

---

<sup>41</sup> Na Lei Orgânica do Município de Salvador de 05 de abril de 1990 também foram feitas alterações nesse sentido.

uma conquista para o Movimento Negro baiano. Isso porque, como dissemos anteriormente, essa questão representa um ponto relevante de sua pauta de reivindicações em finais dos anos 1980. Na década de 1990, a atuação do Movimento Negro no campo da educação foi marcada pela criação de cursos pré-vestibulares populares. Em nossa análise, acreditamos que, de certo modo, a criação desses cursos recupera uma proposta realizada pela Frente Negra Brasileira e que consiste na realização de ações educativas sistemáticas voltadas para a comunidade afro-brasileira.

Alexandre Nascimento (2005, p. 139) define os cursos pré-vestibulares como:

[...] iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em educação e de grupos comunitários destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta.

Esse autor identificou que a preocupação dos idealizadores dos cursos pré-vestibulares não se reduz à entrada do jovem negro na Universidade, mas se amplia para um conjunto de atividades que compõem um programa de formação voltado para a construção de uma nova consciência (racial, de gênero, de classe, dentre outras) por parte dos educandos. Nesse sentido, de forma paralela à formação para o vestibular, os jovens participam de fóruns de discussão, seminários, dentre outras oportunidades de ampliação de seu repertório cultural.

O primeiro curso pré-vestibular criado no Brasil foi o Instituto Steve Biko<sup>42</sup>, em Salvador, no dia 31 de julho de 1992<sup>43</sup>. A missão da instituição é promover a ascensão social da população negra através da educação e do resgate de seus valores ancestrais. O modelo adotado pelo Instituto inspirou a criação de diversos outros cursos pré-vestibulares em todo o país, tais como o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC, criado no Rio de Janeiro em 1993, e o Projeto Educação para Afrodescendentes – EDUCAFRO, criado em São Paulo em 1997.

---

<sup>42</sup> O nome da instituição foi cunhado em homenagem ao jovem Steve Biko da África do Sul que fundou a Organização dos Estudantes da África do Sul, organizou e liderou o Movimento de Consciência Negra que tinha como objetivo desenvolver o orgulho e a auto-estima dos negros sul-africanos como eixo central na luta contra o apartheid. Hoje, além do curso pré-vestibular, o instituto Steve Biko realiza diversas outras ações educativas, tais como cursos de formação em direitos humanos e anti-racismo, de liderança e profissionalizantes voltados para jovens e adultos negros. (Disponível em: < <http://www.stevebiko.org.br/>>. Acesso em 18 de janeiro de 2008.)

<sup>43</sup> Sobre esse curso, ver: SANTOS, Maria Durvalina Cerqueira. **Educação, cidadania e reconstrução de identidades**: caso Cooperativa Steve Biko. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1997.

Segundo Nascimento (2005, p. 140), os cursos que trabalham com os temas do racismo e da discriminação tem uma atuação mais destacada e são chamados pelo autor de “cursos pré-vestibulares para negros e carentes”<sup>44</sup>. Embora tenham surgido noutra contexto econômico e político, acreditamos que a proposta desses cursos recupera, de certo modo, o que Abdias Nascimento (1982) defendia desde meados da década de 1940. Além disso, os cursos pré-vestibulares representam uma inovação relevante na atuação do Movimento Negro na medida em que seu foco de ação está voltado para a inclusão dos negros no ensino superior, o que possibilita a ascensão e mobilidade social desse segmento da população.

Outro fator a ser destacado é que a criação desses cursos instaura um debate sobre o acesso e permanência de estudantes negros nas Universidades, especialmente, nas públicas. A partir desses cursos e da entrada dos estudantes negros no ensino superior, o Movimento Negro Brasileiro abriu outra frente de luta no campo das ações afirmativas, conforme salienta Nascimento (2005, p. 154-155):

[...] nos discursos dos educadores e educandos dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes, o racismo e a discriminação racial são elementos importantes na constituição das desigualdades sociais e, portanto, na composição do ensino superior; e as *políticas de ação afirmativa* aparecem como propostas para uma recomposição social e racial. [...] As universidades e as políticas estatais para o ensino superior tornaram-se alvo preferencial dos questionamentos dos cursos pré-vestibulares. (grifos do autor).

O debate sobre as políticas de ação afirmativa foi suscitado na década de 1990 pelo Movimento Negro Brasileiro e teve sua amplitude na década posterior quando a primeira Universidade pública estadual implantou o sistema de cotas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas em 2003<sup>45</sup>. Tais políticas são consideradas como uma estratégia para a redução da distância social entre negros e brancos no país e democratização do acesso ao ensino superior. Isso porque, permitem a criação de estratégias para o tratamento diferenciado a pessoas ou grupos de indivíduos em situação de desvantagem social ou econômica através de políticas públicas estatais ou privadas.

---

<sup>44</sup> Nascimento (2005, p.140) afirma que cunhou essa expressão para designar o conjunto de cursos cuja razão de existência é a luta anti-racista o que, para ele, constitui “um tipo de movimento negro”.

<sup>45</sup> Sobre o histórico das ações afirmativas ver: WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In.: SANTOS, Sales (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 313-341. Coleção Educação para Todos.

Em 1995 completaram-se no Brasil os 300 anos da morte do maior líder quilombola: Zumbi dos Palmares (1695-1995). Nesse ano, o Movimento Negro organizou uma grande marcha em direção à Brasília (DF), a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, realizada no dia 20 de novembro. Segundo Santos (2005a, p. 25), a *Marcha* contou com mais de 30.000 participantes, seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso no Palácio do Planalto para a entrega do *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*.

No campo da educação o Programa contava as seguintes solicitações:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade.
- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamentos de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com diversidade racial, identifica as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto deste na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programas educacionais de emergências para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (PROGRAMA, 1995, p. 23).

As reivindicações condensadas em seis pontos ampliam o quadro de referência em termos da atuação política do Movimento Negro no campo da educação. No entanto, somente parte destas solicitações foram atendidas a partir de 20 de dezembro de 1996, quando foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96, que prevê a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

Para Lucimar Dias (2005, p. 57) a questão racial esteve sempre à margem das discussões dos educadores sobre as Leis de Diretrizes e Bases Brasileiras – LDB's. Na discussão sobre a LDB 4.024/61, a autora argumenta que a inclusão racial esteve presente de forma secundária, como um recurso discursivo, pois os educadores desse momento, apesar de reconhecerem a dimensão racial, não lhe deram nenhuma centralidade. Em relação à Lei 9394/96, Dias (2005) salienta que



esta teria sido marcada pela atuação do Movimento Negro em dois momentos históricos: no centenário da abolição e nos 300 anos de Zumbi dos Palmares.

O tema transversal Pluralidade Cultural foi publicado em 1997, após a LDB 9.394/96, juntamente com o tema Orientação Sexual, no volume X dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No documento, as contribuições para o conhecimento da pluralidade cultural na escola são explicitadas a partir de fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, além de linguagens e representações, conhecimentos populacionais, psicológicos e pedagógicos. Além disso, há no texto um estímulo à construção de práticas pedagógicas pautadas na pluralidade cultural com blocos de conteúdos específicos para cada fundamento.

Para Ana Célia Silva (2002), nesse momento, o Movimento Negro ampliou a sua abrangência nacional, conseguindo influenciar instituições oficiais como o Ministério da Educação - MEC, as Universidades, partidos, centrais sindicais, dentre outros. Em relação ao MEC, ela destaca que:

[...] com sua atuação paralela, desenvolvida junto aos alunos e professores em todo o Brasil, o Movimento Negro 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. (2002, p. 149, grifos da autora).

Em 2001, a *I Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* realizada em Durban, África do Sul, entre 31 de agosto a 8 de setembro, teve uma influência relevante no debate sobre a questão racial no Brasil. Desse evento, participaram várias lideranças do Movimento Negro brasileiro e o Brasil tornou-se signatário da *Declaração* e do *Programa de Ação* que seriam adotados pelos Estados que assinaram a *Carta de Durban*<sup>46</sup>. O documento reúne as discussões e encaminhamentos feitos na Conferência e nele há críticas à vontade política dos governantes e à falta de instrumentos e medidas concretas por parte dos Estados no sentido de ressarcir os povos vítimas do escravismo pelos danos materiais, sociais, econômicos e psicológicos sofridos.

No campo da Educação, é relevante destacarmos as orientações previstas na *Carta de Durban* (2001) que serviram como base para acontecimentos relativos ao

---

<sup>46</sup> CARTA DE DURBAN, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. **Declaração e Programa de Ação**. Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul.

tratamento dispensado ao negro nos currículos das escolas. A *Carta* está organizada em ordem numérica, assim destacamos algumas de suas orientações:

ESTABELECIMENTO DE RECURSOS E MEDIDAS EFICAZES DE REPARAÇÃO, RESSARCIMENTO, INDENIZAÇÃO E OUTRAS MEDIDAS EM NÍVEIS NACIONAL, REGIONAL E INTERNACIONAL

98. Enfatizamos a importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antigüidade até o passado recente, assim como, ensinados os fatos e verdades históricas, causas, natureza e conseqüências do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado. (CARTA DE DURBAN, 2001).

A *Conferência Mundial de Durban* representa um fator que favoreceu a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira vigente (9.394/96), instituindo a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. O Projeto de Lei foi apresentado pelos deputados federais do Partido dos Trabalhadores Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (membro do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul).

A Lei 10.639/03 foi sancionada no primeiro mês da gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, no dia 9 de janeiro de 2003. Alterou a LDB 9.394/96 no artigo 26, que passou a vigorar com o artigo 26-A com o seguinte texto:

[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se - obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

Art. 79 –B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003).

Ao analisarmos a luta histórica do Movimento Negro Brasileiro devemos reconhecer que essa Lei representa o resultado de mais de 100 anos de atuação política e resistência cultural, não sendo uma ação isolada e pontual do governante que a instituiu. No entanto, em 2003, apesar de ter sido instituída nacionalmente no sistema de ensino, em seu texto não há menção relativa à sua operacionalização,

isto é, não há previsão de qualificação dos docentes para ministrar os conteúdos, fato este que causou discussões e debates diversos entre os educadores. A primeira pergunta que se erigia era: como ensinar esses conteúdos? Quais seriam os pontos de partida já que a Lei não apontava alterações nos currículos dos cursos de formação de professores?

Em meio a essa discussão, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou em março de 2004 o parecer CNE nº 03/2004 que determinou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Podemos considerar que o Parecer propõe outro modelo de educação, no qual os educadores tenham como objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31).

Nesse trecho do referido documento podemos observar que há referências a elementos fundamentais da atuação histórica do Movimento Negro, quais sejam: a valorização da identidade e a busca da consolidação da democracia brasileira. Além disso, nas *Diretrizes* constam recomendações sobre os conteúdos a serem ensinados nos diversos campos de conhecimento que compõem os currículos apontando, inclusive, alterações a serem feitas nos currículos do ensino superior. O documento sugere que os conteúdos sejam trabalhados numa articulação com competências, valores e atitudes nas áreas de História do Brasil, Literatura e Educação Artística. As atribuições das redes de ensino, dos conselhos escolares e dos educadores são explicitadas no texto que, inclusive, sugere blocos de conteúdo a serem ensinados<sup>47</sup>.

Ainda com relação às recomendações da *Conferência de Durban*, nos itens de nº 79, 80 e 83 da *Carta* há a sugestão para que Países, Estados e Municípios criem instituições públicas para atender as demandas das populações

---

<sup>47</sup> Embora tenha sido mantida a determinação da Lei 10.639/03 sobre as áreas do conhecimento nas quais a mesma se aplica, nas *Diretrizes* poderia ter havido uma ampliação para outras áreas, tais como a Geografia e História Geral. Acreditamos que documentos como esse devam ser sempre criticados e utilizados como instrumento de consulta passível de contextualizações para que não restrinjam a ação pedagógica.

afrodescendentes. Desse modo, em 21 de março de 2003 – Dia Internacional de Combate ao Racismo, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, um organismo federal, com caráter de Ministério. Em 18 de dezembro de 2003 também houve em Salvador a criação da Secretaria Municipal da Reparação – SEMUR, um organismo ligado à Prefeitura Municipal com o objetivo de propor políticas de promoção da igualdade racial na cidade.

Em 2005, com a posse do Sr. João Henrique Carneiro como Prefeito de Salvador, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC passou a ser gerenciada pela militante do Movimento Negro e pedagoga Olívia Santana. Ainda nesse ano, foi publicado um livro com as *Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador* e foi instituído um Núcleo Gestor na Secretaria. Esse Núcleo seria responsável pela implementação da Lei 10.639/03 e das *Diretrizes* nas escolas municipais, pelo desenvolvimento de ações de formação continuada para os professores da rede e pela aquisição de materiais didáticos que auxiliem o professor no processo.

Em 2007, foi criada na Bahia a Secretaria de Promoção da Igualdade - SEPRMI pelo então governador Jacques Wagner. Essa Secretaria, comandada pelo militante do Movimento Negro e Deputado Federal Luiz Alberto, tem como missão propor políticas de igualdade racial e de gênero no âmbito de todo o estado.

Sem a pretensão de esgotar os fatos ocorridos no recorte cronológico que procuramos apresentar nesse texto, buscamos localizar historicamente o início das reivindicações sistemáticas dos afro-brasileiros pela educação, bem como explicitar algumas produções teóricas que evidenciam as dificuldades e obstáculos encontrados nesse processo. A Lei 10.639/03 está em processo de implementação e os desafios para a sua efetividade são muitos. No entanto, o que pretendemos mostrar nesse texto foi o seu caráter histórico e as relações com um processo amplo de resistência, reação e combate ao racismo na sociedade protagonizado pelo Movimento Negro Brasileiro.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à criação da Lei Ordinária nº 11.645, em 10 de março de 2008, que alterou a Lei 10.639/03, modificando o texto original para incluir o estudo da história e cultura indígena. As movimentações em torno dessa nova alteração na LDB não foram discutidas nesse texto em função de seu

caráter, relativamente, recente e por se tratar de outra vertente de discussão que, necessariamente, não estaria articulada com as reivindicações do Movimento Negro no campo da educação.

### **3 ESTUDOS AFRICANOS NA BAHIA DA DÉCADA DE 1980: O PAPEL DO CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ORIENTAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL – CEAO-UFBA E SUAS ARTICULAÇÕES COM O MOVIMENTO NEGRO**

A partir desta seção, discutiremos as ações realizadas no contexto do *Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros* criado pelo CEAO – UFBA no ano de 1974. Para tanto, faremos reflexões sobre a atuação desse Centro de Estudos articulada às instituições do Movimento Negro e a sua participação na idealização e realização do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* no ano de 1986. Essa experiência educacional foi realizada ao longo do referido ano com o objetivo de incluir a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nos currículos das escolas baianas.

Como as discussões apresentadas a seguir estão pautadas em conhecimentos históricos sobre as décadas de 1970 a 1990 das pessoas envolvidas na experiência em questão, nessa parte da investigação utilizamos método e procedimentos próprios da História Oral. Isso porque, no delineamento do objeto da pesquisa e na definição dos caminhos necessários para a resolução das questões colocadas, situamos essa investigação no âmbito da História da Educação, um campo científico que utiliza métodos e teorias da História para a investigação de temas e objetos relacionados à educação (LOMBARDI, 2004, p. 151).

Considerando a História como uma “ciência em construção” (CARDOSO, 1997, p. 7) que permite recuperar fatos e acontecimentos do passado e do presente através de métodos de investigação específicos, utilizamos a História do Tempo Presente nesse trabalho como campo de discussão teórica. A definição de História do Tempo Presente está situada no debate sobre as tendências da escrita e da produção histórica cujo aprofundamento escapa aos objetivos desse texto.

A História Oral, por sua vez, segundo José Bom Meihy (2005, p.17), representa um tema complexo e difícil de precisar, que possui uma fundamentação moderna, dinâmica e criativa, o que torna qualquer conceituação fechada discutível.

Por isso, as interpretações da História Oral caracterizam-na como método, metodologia, técnica e procedimento de investigação historiográfica.

Meihy (2005, p. 19) argumenta que a História Oral surge a partir da utilização, por parte dos teóricos da Escola de Sociologia de Chicago, nos anos de 1918 a 1920, das “Histórias de Vida” e, somente em 1950, as associações e Universidades deram início a projetos de pesquisa dessa natureza. A união da História Oral com as propostas metodológicas das Histórias de Vida significou uma abertura do gosto pelo conhecimento da sociedade, pois,

[...] quando a história oral se mostrou como recurso capaz de ser considerado ‘uma outra história’, ou uma ‘contra-história’, ou ainda uma ‘história vista de baixo’, é que ela começou a ganhar espaços como elemento dotado de sentido no rol dos registros e estudos dos silenciados e dos excluídos dos mecanismos de registro da história. [...] Foi necessário um movimento contestador da exclusividade e da autoridade absoluta da letra escrita como documento para que a história oral emergisse [...]. (MEIHY, 2005, p. 120, grifos do autor).

Tais considerações de Meihy (2005) coincidem com os argumentos de Cardoso (1997) sobre o uso da História Oral nos estudos históricos. Ao permitir a revelação de vestígios, fragmentos e lacunas no registro da experiência dos grupos considerados “vencidos”, marginalizados e silenciados pela história oficial, a História Oral como método de pesquisa surge com a possibilidade de instituir as narrativas sobre esses grupos como documentos históricos e fontes de pesquisa. Além disso, nesta pesquisa, as fontes encontradas na busca das informações foram os sujeitos que viveram as experiências daquele tempo histórico e que guardam, nos registros de suas memórias, os fragmentos, lembranças e esquecimentos de suas vivências. Por esses motivos, para autores como Lucília Delgado (2006, p.16), a História Oral representa:

[...] um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico. [...] Trata-se, portanto, de uma produção especializada de documentos e fontes, realizada com interferência do historiador e na qual se cruzam intersubjetividades [...].

Considerando a existência de processos subjetivos no contexto da produção de conhecimentos científicos, é interessante notar que a História Oral somente se constitui enquanto tal se for utilizada a partir de um projeto de pesquisa previamente existente e elaborado para atender objetivos específicos. Em relação à interferência

da subjetividade numa investigação de História Oral, é relevante considerar o conceito apresentado por Jorge Lozano (2001, p. 17) que a define como:

[...] um procedimento destinado à constituição de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos [...].

As técnicas da História Oral constituíram o método e o procedimento utilizados na pesquisa porque o ponto central e de partida para as análises foram os depoimentos colhidos junto aos sujeitos que participaram da experiência histórica estudada (MEIHY, 2005, p. 49). Esses sujeitos tiveram um papel ativo na narração e constituíram as nossas fontes orais. A escolha da História Oral foi realizada a partir da constatação das lacunas encontradas e da necessidade de “ativar ou de materializar o que existe em estado oral” (MEIHY, 2005, p. 29). Isso porque as buscas de referências bibliográficas não satisfizeram as questões propostas que, por sua vez, somente nos foram esclarecidas a partir dos relatos dos sujeitos que vivenciaram os processos para a inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nas escolas.

As narrativas e a memória dos sujeitos entrevistados foram utilizadas como principal fonte da pesquisa. No entanto, esses documentos não escaparam do olhar atento e reflexivo da pesquisadora que buscou analisar os conteúdos de modo crítico, respeitando o tempo, a subjetividade, a disponibilidade e as limitações de cada depoente. Para Ecléa Bosi (1994, p. 46-47) a memória possui uma força subjetiva, profunda, penetrante e oculta, permite a relação do presente com o passado e interfere no processo atual das representações já que o passado, ao vir à tona através das lembranças, se mistura com as percepções imediatas. Além disso, essa autora destaca que:

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’ e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, por que nós não somos os mesmos de então e por que nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a sua diferença em termos de ponto de vista. [...] (BOSI, 1994, p. 55, grifo da autora).



Partindo dessas reflexões e considerando que a memória é feita de lembranças e esquecimentos, nas narrativas de História Oral podem ocorrer situações nas quais descrições imprecisas ou distorções dos fatos sejam utilizadas de modo intencional ou não pelos sujeitos entrevistados. Essas questões foram analisadas como parte de um processo de investigação onde o que se busca não é “uma verdade única”, muito menos, “a exatidão ou repetição dos fatos”, mas a variação das versões e das experiências individuais e subjetivas do grupo de narradores sobre determinado acontecimento. Isso porque, de acordo com Meihy (2005, p. 81):

[...] em vez de se deter nos pontos comuns que marcam uma experiência coletiva, [...] a história oral se preocupa com as versões individuais sobre cada fenômeno e apenas se justifica em razão da soma de argumentos que caracterizam a experiência em conjunto [...].

Desse modo, os depoimentos individuais têm peso autônomo e, a partir dessa variação de olhares e das contradições decorrentes, foram tecidos os argumentos, delineada a lógica e o desenvolvimento da narrativa histórica sobre a temática específica, o que Bosi (1994, p. 59) denomina de “reconstrução da fisionomia dos acontecimentos”. Nesse contexto, entre agosto e dezembro do ano de 2007 fizemos entrevistas semi-estruturadas com dezesseis pessoas, utilizando as técnicas da História Oral Temática.

Na entrevistas, solicitamos a cada sujeito que construísse uma narrativa sobre o tema “Inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos das escolas estaduais da Bahia no ano de 1986”. Os critérios para a realização das entrevistas foram pautados na participação individual do entrevistado no processo, entre os que estiveram no planejamento da disciplina, na coordenação dos cursos de formação e os que participaram dos referidos cursos na condição de alunos e professores. Foram utilizados roteiros diferenciados para cada grupo de narradores e a todos foi dada a liberdade para discorrer livremente sobre suas lembranças. Em momentos de pausa, as perguntas eram direcionadas pela pesquisadora ou os próprios entrevistados solicitavam que fossem realizadas.

As entrevistas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977, p. 31), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das

comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A partir daí, as diferentes versões da experiência foram integradas e a narrativa, isto é, *A História da Inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos das escolas estaduais da Bahia no ano de 1986* foi montada a partir da articulação com a literatura e os documentos retirados dos arquivos do CEAO, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e de outros cedidos pelos próprios entrevistados.

### 3.1 Estudos Africanos no Brasil: a criação do CEAO/UFBA

Segundo Kabengele Munanga (1996, p.9-11), os estudos sobre a África no Brasil nasceram em contextos diferentes, embora historicamente relacionados. No primeiro contexto, situado entre os anos de 1900 a 1950, os conhecimentos da África se referem aos chamados “estudos afro-brasileiros” e servem como plano de fundo cultural para entendimento dos mecanismos de resistência e transformação das culturas africanas nas Américas<sup>48</sup>.

No segundo contexto, situado a partir de 1960, os estudos ressurgem no momento de solidariedade dos países do Terceiro Mundo a partir da *Conferência de Bandung* (1955)<sup>49</sup>, tem seu apogeu após a queda do império colonial e nos anos

---

<sup>48</sup> Entre os teóricos desse período, Nina Rodrigues foi o primeiro a escrever sobre povos africanos e suas culturas buscando entender as características dos negros brasileiros e de seus descendentes. Em suas pesquisas, utilizou o método comparativo para interpretar as entrevistas realizadas junto a velhos negros escravizados, consultou os escritos de missionários, viajantes e administradores colonialistas da época e escreveu obras como: “Animisme fétichiste des nègres de Bahia” e os “Africanos no Brasil”. Pierre Verger foi outro importante pesquisador que realizou estudos utilizando o método comparativo. Esse pesquisador estudou as inter-relações entre as religiões do Golfo do Benin e da Bahia e, em função da descrição e análise das heranças históricas, sociais e culturais africanas na cultura baiana, sua obra é considerada como de alta relevância para os estudos africanos.

<sup>49</sup> A *Conferência de Bandung* foi realizada entre 18 e 24 de abril de 1955 e contou com a participação de vinte e nove estados asiáticos e africanos. Objetivava a promoção da cooperação econômica e cultural afro-asiática, em oposição ao que era considerado colonialismo ou neocolonialismo dos Estados Unidos da América, da União Soviética ou de outra nação considerada imperialista. Nessa Conferência o racismo e o imperialismo foram declarados como crimes e foi discutida a responsabilidades dos Países Imperialistas na ajuda para a reconstrução dos estragos que eles fizeram no passado. Foram discutidos ainda os princípios políticos do “não alinhamento” (Terceiro Mundismo) que seria uma postura diplomática e geopolítica de equidistância das superpotências que, no entanto, não teria sido possível durante a Guerra Fria. Foi proposto ainda que, no lugar do conflito Leste x Oeste (Socialistas x Capitalistas), se instalasse o conflito Norte x Sul que dividiria o mundo em países ricos e industrializados e países pobres exportadores de produtos primários. (Disponível

após a independência dos países africanos. Nesse período, “retórica oficial” teria proclamado o reforço dos laços de parentesco históricos entre Brasil e África, entretanto, Munanga (1996, p.10) argumenta que essa solidariedade foi acompanhada de interesses comerciais e econômicos, o que demandava um maior conhecimento do continente parceiro. O terceiro contexto, a partir dos anos 1970, estaria relacionado à ação político-ideológica dos afro-brasileiros e tem suas raízes na atuação do Teatro Experimental do Negro, liderado por Abdias do Nascimento, e no Teatro Popular, liderado por Solano Trindade. Esse contexto coincide com a tentativa dessas instituições de resgatar as matrizes africanas na cultura brasileira como estratégia de construção da identidade da comunidade negra.

O Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia – CEAO/UFBA foi criado em 1959, na segunda fase dos estudos africanos no Brasil, por George Agostinho da Silva. De acordo com Yêda Castro (2006, p. 331), naquele momento, no contexto do projeto maior Oriente-Occidente, a UNESCO fazia propostas às universidades da Europa e das Américas para que estas instalassem centros de estudos asiáticos em seus domínios. Ao encontrar-se com o então Reitor Edgar Rêgo dos Santos, Agostinho da Silva sugeriu que a UFBA ampliasse a proposta da UNESCO e criasse um Centro de Estudos Afro-Orientais, pois este melhor se adequaria à realidade histórica e cultural da Bahia.

[...] Assim constitui-se o CEAO como órgão de ensino, estudo, pesquisa e divulgação das culturas africanas e asiáticas, da influência dessas culturas no Brasil e da presença brasileira naquelas culturas. Em plano internacional, era destinado a divulgar e promover o conhecimento da língua portuguesa na África e das línguas e culturas africanas no Brasil. Em plano local, visava também a formação de especialistas em diferentes campos de conhecimentos relativos às suas áreas de interesse comum e a participação da comunidade em suas atividades. [...] (CASTRO, 2006, p. 332).

Kabengele Munanga (2004, p. 77) destaca que os estudos realizados no primeiro contexto histórico partiam das iniciativas individuais de pesquisadores isolados enquanto que, a partir da década de 1960, estes adquirem um caráter institucional. Nesse contexto, o CEAO/UFBA foi instalado no subsolo do palácio da Reitoria da UFBA e seu primeiro diretor foi o Prof. Agostinho da Silva. Em 1961, o então diretor viajou para Brasília para fundar um Centro de Estudos Portugueses na

Universidade de Brasília e, em seu lugar, assumiu o professor Waldir Freitas de Oliveira. Ainda nesse ano, o Centro ofereceu os primeiros cursos de línguas orientais e africanas através da Fundação Japão e do Professor Ebenezer Lashebikan (CASTRO, 2006, p.332).

Para Castro (2006, p. 333), a fase pioneira do CEAO/UFBA, localizada entre os anos de 1959 a 1969, representou: a consolidação das bases da política cultural idealizada por Agostinho da Silva, normatizada no Regimento Interno de 1963 e um momento de reconhecimento e projeção nacional e internacional. Ainda nesse período, o Centro publicou a *Série Estudos/Documentos*, o *Boletim de Informações*, mais tarde com o nome de *Informativo CEAO* e, em 1965, editou a *Afro - Ásia*, primeira revista brasileira especializada em África e Ásia.

Apesar de ter assumido a direção do Centro somente em 1980, Yêda Castro destaca que:

*[...] eu fui indicada para assumir a direção do CEAO num momento em que o CEAO atravessava por uma crise muito grande, inclusive, ameaçado de extinção. Porque, a partir dos anos 70, com a Reforma Universitária, os órgãos suplementares da Universidade perderam a sua autonomia e o CEAO ficou vinculado regimentalmente à Faculdade de Filosofia da UFBA. Sendo assim, os pesquisadores e professores do CEAO tiveram de ser relatados em um departamento da UFBA de sua livre escolha. [...]* (Depoimento à autora, ago./2007, p. 1).

Após a década de 1970 e no período pós-Reforma Universitária,

*[...] o CEAO ficou vinculado, regimentalmente, à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e reduzido aos serviços técnico-administrativos. Seus professores foram relatados em outras unidades da Universidade, o que proporcionou a introdução de cursos da área específica do CEAO ainda inéditos em departamentos da UFBA: História da África e Antropologia Afro-Brasileira, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, e Geografia da África, no Instituto de Geociências. (CASTRO, 2007, p. 105).*

Após passar três anos na Nigéria desenvolvendo estudos etnolinguísticos (de 1962 a 1964), o professor Guilherme de Souza Castro assumiu a direção do CEAO/UFBA em 1972 e sugeriu ao então Reitor Lafayette de Azevedo Pondé que fosse constituído o *Programa de Cooperação Cultural Brasil-África e para o Desenvolvimento dos Estudos Afro-Brasileiros*. A partir daí, em 4 de março de 1974 foi assinado um *Termo de Convênio* entre a União Federal, o Estado da Bahia, a

Universidade Federal da Bahia -UFBA e o Município de Salvador para a realização do referido *Programa*. (CASTRO, 2006, p. 332-333).

Os representantes da União que assinaram o *Termo de Convênio* foram: o Ministro das Relações Exteriores, o Chanceler Mário Gibson Barbosa, e o Ministro da Educação e Cultura, Senador Jarbas Gonçalves Passarinho. O representante do Estado da Bahia foi o então Governador Antônio Carlos Magalhães. O representante da UFBA foi o Vice-Reitor, Professor Augusto Mascarenhas<sup>50</sup> e o representante do Município de Salvador foi o então Prefeito Cleriston Andrade. (TERMO DE CONVÊNIO, 1974, p. 1).

Para Castro (2006, p. 334), esse programa permitiu a superação da crise institucional na qual o CEAO se encontrava após a Reforma Universitária e ampliou suas possibilidades de atuação, através da assinatura de acordos de cooperação cultural e da realização de ações fundamentais para sua sobrevivência. As atribuições das instituições envolvidas no *Termo de Convênio* foram divididas da seguinte maneira: à União, ao Estado da Bahia e ao Município de Salvador coube o repasse de recursos e subvenções para a realização das atividades. A UFBA ficou responsável pela disponibilização de instalações em edifícios de sua propriedade em Salvador, no bairro do Terreiro de Jesus, atual Centro Histórico, além das obras e reparos para adequação prédio. O CEAO/UFBA foi definido como órgão executor do *Programa de Cooperação* e instituiu-se um Conselho Deliberativo encarregado de “[...] definir a programação dos trabalhos, sua política e orçamento [...]” (TERMO DE CONVÊNIO, 1974, p. 5).

O *Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros*, objeto do convênio, compreendia a execução das seguintes atividades:

- a) a constituição e manutenção de um Museu Afro-Brasileiro, composto de coleções de natureza etnológica e artística sobre as culturas africanas e sobre os principais setores de influência africana na vida e na cultura do Brasil;
- b) a realização de cursos e seminários sobre tais assuntos;
- c) a edição e divulgação em português e idiomas estrangeiros de trabalhos sobre temas africanos e afro-brasileiros;
- d) o estímulo à realização de pesquisas originais sobre assuntos afro-brasileiros, mediante a concessão de bolsas de pesquisa e o compromisso de edição dos trabalhos produzidos;

---

<sup>50</sup> No documento há a informação de que o Vice-Reitor estava representando o Reitor da UFBA da época, o Professor Lafayette de Azevedo Pondé.

- e) o acolhimento a bolsistas africanos, para os quais serão organizados cursos intensivos de português e cultura brasileira, antes de iniciarem estudos regulares em universidades e instituições educacionais brasileiras;
  - f) a recepção e orientação a personalidades intelectuais africanas em visita ao Brasil;
  - g) o recrutamento, a pedido do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Educação e Cultura, de professores para missão educacional e cultural na África;
  - h) o assessoramento, a pedido do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Educação e Cultura, na organização de representação brasileira a manifestações artísticas e culturais na África;
  - i) o incentivo à criação artística de temática afro-brasileira, mediante subvenções ou concursos de natureza literária, música, de artes visuais, cinema, teatro e dança;
  - j) o estímulo à criação de núcleos universitários e coleções dedicadas a temas africanos e afro-brasileiros;
  - l) o reinício dos Congressos Afro-Brasileiros, mediante a cooperação de universidades e instituições culturais brasileiras, de três em três anos, com a participação de estudiosos afro-brasileiros e africanistas estrangeiros;
  - m) outras iniciativas que se ajustem às finalidades do convênio;
- (TERMO DE CONVÊNIO, 1974, p. 2-3).

Ao analisarmos as atividades elencadas, observamos que cada uma, isoladamente, demandaria uma investigação sobre o seu cumprimento e seus desdobramentos até os dias atuais. Isso porque, na primeira leitura que realizamos do documento, a série de questionamentos que fizemos diziam respeito, por exemplo, à ausência de, pelo menos, uma representação africana na assinatura do acordo. Em virtude da relevância dos compromissos assumidos para o entendimento das relações estabelecidas ou não entre o Brasil, a Bahia e a cidade de Salvador com os países africanos, acreditamos ser necessário um levantamento do que foi realizado naquele período para efetividade do *Termo de Convênio*, atividade que escapa aos objetivos dessa pesquisa.

Sem a pretensão de esclarecer tais questionamentos nesse texto, destacaremos as cláusulas que se relacionam ao *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, que seria criado somente em 1985, para que possamos desenvolver a nossa argumentação. Nas cláusulas “a”, “b”, e “d” notamos que há uma clara referência às questões discutidas nesse texto, sobretudo, no que se refere às reivindicações por estudos sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros realizadas pelo Movimento Negro e à atuação do CEAO/UFBA no momento de sua criação.

Ainda em 1974, provavelmente em cumprimento das ações previstas no *Termo de Convênio*, o CEAO/UFBA retomou o *Curso de Iorubá*, ofereceu o primeiro *Curso*

de Quicongo do Brasil e elaborou o *Programa de Cooperação Cultural* com a Universidade Nacional do Zaire.

### **3.2 O CEAO na gestão da professora Yêda Pessoa de Castro: o curso de *Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas* (1982) e seus desdobramentos**

A professora Yêda Pessoa de Castro é etnolinguista, atualmente, está aposentada pela UFBA e atua como Professora Visitante do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Na década de 1970, era professora lotada no CEAO/UFBA e, durante a Reforma Universitária, foi transferida para o Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas-FFCH. Sobre a sua experiência acadêmica entre os anos de 1960 a 1970 ela descreve que:

*[...] Nesse momento, eu estava na Nigéria, na Universidade de Ifé, em companhia do Professor Guilherme de Souza Castro, quando recebi uma carta do Professor Waldir Oliveira, então Diretor do CEAO, a indagar qual seria a minha escolha. Embora a minha formação inicial tenha sido em lingüística, preferi o Departamento de Antropologia da FCH em lugar de qualquer outro departamento do Instituto de Letras porque pressenti que a Antropologia me abriria uma visão de mundo que eu não teria no Instituto de Letras. Ainda mais porque o Departamento de Antropologia acabara de ser fundado por iniciativa do Professor Thales de Azevedo e já estava incorporando no seu quadro pesquisadores e estudiosos do CEAO da importância do antropólogo Vivaldo da Costa Lima, grande conhecedor dos candomblés da Bahia e do próprio Waldir Freitas Oliveira, geógrafo e africanista, entre outros, Mestre José Calazans, conhecedor de Canudos, o etnólogo Carlos Ott, a tupinóloga Consuelo Pondé de Senna. Não tive dúvida, pedi para ir para o Departamento de Antropologia.*

*Ao final dos anos 60, foi aberto o Mestrado em Ciências Sociais da UFBA, onde eu me inscrevi. Foi aí que eu me dediquei a estudar a fundo Antropologia. A minha dissertação de Mestrado em 71 eu escrevi em inglês na Nigéria, sob a orientação do professor Olasopé Oylaran da Universidade de Ifé, que hoje é professor numa Universidade nos Estados Unidos. [...] Conclui o Mestrado em Ciências Sociais e entrei fundo, realmente profundo na questão da Antropologia. Porque, desde o primeiro momento, percebi que, pra estudar a presença africana no Brasil, pra estudar a participação dos negros africanos na formação do português brasileiro, na construção da identidade brasileira, eu teria, antes de mais nada, que passar pela questão da cultura, pela Antropologia, dar uma visão antropológica à questão e não, simplesmente, uma visão lingüística o que seria feito se eu tivesse optado pelo Instituto de Letras.*

*Minha dissertação de Mestrado foi baseada numa pesquisa no Recôncavo da Bahia, Santo Amaro, Cachoeira, num terreiro de nação jeje-angola. Foi aí que eu descobri que, até aquele momento, todo o nosso conhecimento em torno da presença africana na Bahia - e conseqüentemente no Brasil*

*também, porque a Bahia sempre foi o centro dinâmico dessas influências, - estava voltado e concentrado no estudo da cultura iorubá, dos orixás da tradição iorubá. Quer dizer, era uma visão muito etnocêntrica de toda a questão, a ponto de tudo que se considerava de influência africana no Brasil passava a ser visto através de uma ótica iorubá mesmo quando não era. Volto da Nigéria em 74, quando assume a direção do CEAO o professor Guilherme de Souza Castro, que criou o Programa de Cooperação Cultural Brasil-África e idealizou o Museu Afro-Brasileiro. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 2).*

A sensibilidade e interesse da professora Yêda Castro pelas questões relativas aos povos e culturas africanos foram evidenciadas em seu depoimento que se refere ao período anterior à assunção do cargo de direção do CEAO/UFBA. O reconhecimento da importância da Antropologia para o entendimento da cultura africana revela ainda a intenção da pesquisadora no aprofundamento de suas reflexões. Além disso, a realização de seus estudos junto às comunidades de terreiro teria sido um fator que favoreceu a sua aproximação com o Movimento Negro da Bahia.

Em abril de 1981, Yêda Pessoa de Castro, juntamente com o bibliotecário Climério Joaquim Ferreira, foram nomeados Diretora e Vice-Diretor do CEAO/UFBA, na gestão do então Reitor Luiz Fernando Seixas de Macedo Costa. Sobre os processos vivenciados na nomeação, a professora argumentou que:

*[...] Com o Reitor Macedo Costa sou nomeada diretora do CEAO em 1980. Eu fui, inclusive, levada a aceitar a direção do CEAO pressionada pelos funcionários do CEAO e pela própria comunidade negra daqui. Pelos movimentos negros, pelos Terreiros de Candomblé, sobretudo, pelos Terreiros de Candomblé que sempre foram grandes aliados, meus aliados no CEAO. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 2).*

Apesar de não aprofundar suas reflexões sobre como teriam sido as pressões por parte dos funcionários do CEAO/UFBA citadas em seu depoimento, ao assumir o cargo, a professora Yêda reconheceu que, embora tenha recebido o apoio de determinados setores do Movimento Negro, foi criticada por outras tendências que a acusaram de “ser uma branca querendo ocupar as coisas de negro”. Acreditamos que essa postura por parte do Movimento Negro poderia ter sido causada pela desconfiança em relação às intenções da pesquisadora e por outras questões que aprofundaremos na próxima seção.

Além das críticas oriundas do Movimento, Yêda Castro argumentou que também teria sido criticada pela própria Universidade:



*[...] Resultado: eu já entrei CEAO com essa intenção realmente de promover a comunidade negra. E também, naquele momento, os Blocos Afros e os Afoxés estavam cada vez mais atuantes, aumentando em número, sendo fundados novos blocos. O que foi que eu fiz? Primeira providência foi abrir a biblioteca do CEAO para suas pesquisas. A primeira demonstração desse apoio aconteceu na minha posse. Lá na minha posse estavam presentes representantes de Terreiros, representantes de Blocos, de Afoxés, de Movimento Negro a ponto de, no dia seguinte, o comentário todo na Universidade é que eu estava mudando a feição (ênfase) da Universidade. Porque havia muitas pessoas negras que foram assistir a minha posse. Edivaldo Brito, Olga do Alaketu, Jorge Alakija, Taata Raimundo Pires, entendeu? Muitas tendo ido à reitoria pela primeira vez. Porque foram essas pessoas e a comunidade negra que me incentivaram e me apoiaram respondendo ao meu apelo quando eu disse: - Bem, eu assumo a direção do CEAO. Agora eu preciso do apoio de todos. Porque eu não posso fazer nada sozinha. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 3).*

Apesar das pressões externas e internas, a etnolinguista que já havia morado mais de quatro anos na Nigéria e três anos no antigo Zaire, atual República Democrática do Congo, possuía uma ampla visão do continente Africano, de sua história e da problemática relação do Brasil com sua herança africana a partir de suas vivências e experiência pessoal. Por isso, ao assumir a direção do Centro pôde contar com o apoio de religiosos do Candomblé, do chamado “povo de santo”, como D. Olga de Alaketu e D. Stella de Oxossi, dentre outros.

A partir do entendimento de que o CEAO/UFBA era um órgão de extensão da Universidade, a professora Yêda abre as portas da instituição para a comunidade e novamente recebe críticas por parte dos intelectuais que argumentavam que a Universidade seria vulgarizada pela presença de pessoas sem formação acadêmica. Em outro ponto de seu depoimento, ela problematiza, inclusive, os critérios para a ocupação do cargo de direção no Centro:

*[...] Do outro lado, a Universidade me acusando de eu estar vulgarizando a Universidade (risos). Porque a primeira coisa que eu fiz ao aceitar a direção do CEAO foi dizer que quem devia assumir legitimamente essa direção era Climério Ferreira. [...] Ele é bibliotecário. Eu disse então: - Está bem, eu assumo a direção do CEAO, sendo vice-diretor o professor Climério Joaquim Ferreira. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 3).*

Climério Ferreira é um homem negro, bibliotecário e advogado. Funcionário aposentado da UFBA, atuou na Biblioteca do CEAO durante vinte anos. A professora Yêda acreditava que ele deveria assumir a direção porque era um funcionário antigo da Universidade, tinha qualificação, experiência e conhecia as

rotinas do Centro, e porque o referido cargo somente tinha sido ocupado por professores brancos, nunca por negros. Em seu depoimento, o Sr. Climério Ferreira argumentou que teria assumido a direção do CEAO/UFBA em diversos momentos, de modo interino, e justificou a escolha da professora Yêda do seguinte modo:

*[...] eu já vinha sendo diretor interino do CEAO durante muitos anos. É... Todos os diretores que viajavam, que se afastavam de férias sempre me nomeavam como o diretor em exercício. E com a professora Yêda foi a mesma coisa. Só que, com a professora Yêda, eu levei bem mais tempo, porque eu levei dois anos consecutivos. [...] Na realidade, eu sou bibliotecário. E, no Regimento, só poderia ser diretor um docente lotado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, pois o CEAO era administrativamente subordinado a FFCH. E eu não era docente. Eu era técnico-administrativo. Mas como era interinamente, quer dizer, por pouco tempo, então podia ficar. Quando se mudou o Regimento, então, qualquer pessoa capacitada podia ser diretor de qualquer, qualquer órgão. E o nosso era um órgão suplementar, não é órgão de ensino. (CLIMÉRIO FERREIRA, depoimento à autora, set./2007, p. 4).*

Conforme observamos no depoimento de Sr. Climério Ferreira, ele explica o modo como eram selecionados os diretores do Centro naquele período e o fato que a professora Yêda pontuou a respeito da legitimidade deste para assumir a direção do Centro em função de ser negro não foi citado em nenhum dos trechos de sua narrativa.

Entre as iniciativas realizadas pela professora Yêda Castro, a ampliação da participação da comunidade negra nas atividades do CEAO/UFBA, com destaque aos que eram ligados às religiões de matriz africana, causou impactos positivos na relação entre os militantes do Movimento Negro com a Universidade Federal da Bahia:

*[...] Aí, convidei meus alunos dos cursos de línguas africanas, ex-alunos concluintes dos cursos de línguas africanas pra serem professores desses próprios cursos. Entre eles, o saudoso Taata Raimundo Pires ensinando Kikoongo. Makota Valdina que me apoiou muito em todo esse tempo que eu estive no CEAO. É minha amiga há muitos anos. Foi aluna do curso e colaborou com Taata Raimundo. Sérgio Barbosa que foi Presidente da Federação Baiana de Culto Afro-Brasileiro. Eu o coloquei como professor de iorubá no CEAO [...]. Só que eram pessoas sem nenhuma formação acadêmica e passaram a ser docentes na Universidade, é isso (risos). E havia ainda os Blocos Afros, Afoxés [...]. Os Blocos Afros e Afoxés começaram a frequentar a biblioteca em busca de informações, de documentos sobre África, como inspiração dos seus temas. Fizemos várias reuniões lá no CEAO, várias atividades, inclusive, com a presença de pessoas não só da Universidade, mas também da comunidade. Nem sempre pessoas ligadas a Movimento Negro, nem a Terreiros de Candomblé, entendeu? Eram advogados negros, engenheiros, arquitetos*

*que freqüentavam o CEAO nessas atividades que nos fazíamos. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 4).*

A partir da abertura dos cursos de línguas africanas e da biblioteca, o CEAO/UFBA passou a atender um público diferenciado, nem sempre formado por acadêmicos, composto pela comunidade baiana e pelos militantes ávidos por informações para fundamentar a sua atuação, especialmente, para a criação das músicas para os blocos-afro e afoxés. Conforme o *Programa de Cooperação* criado a partir do *Termo de Convênio de 1974*, o Centro seria responsável por constituir um Museu Afro-Brasileiro, composto de coleções de natureza etnológica e artística sobre as culturas africanas e os principais setores de influência africana na vida e na cultura do Brasil. Essa foi a primeira tarefa realizada pela professora Yêda ao assumir o Centro:

*[...] Nós assumimos o CEAO em abril, em janeiro do ano seguinte nós inauguramos o Museu. Não era o Museu, como até hoje não é o Museu. Aquilo ali é um núcleo do Museu Afro-Brasileiro porque o espaço que nos reservaram foi aquele onde hoje ele está o Museu [...]. A concepção do Museu feita pela professora Jacira Osvald, uma museóloga, era muito bonita, no princípio, muito bonita. [...] fizemos o quê pra inauguração do Museu? O Itamaraty comprou 375 peças nessa base, através de Pierre Verger, peças africanas. Verger foi pra África, voltou aqui trazendo essas peças africanas. Nós inauguramos o Museu com mil, duzentos e tantas peças. Por que? Fizemos uma campanha na comunidade negra pra doação ao Museu. Eu disse logo a princípio: - Não vamos comprar uma só peça, um só quadro de arte que for para o Museu. Porque se nós comprarmos um, vamos ser obrigados a comprar todos os outros. Então esse Museu é um Museu da comunidade e tem ser feito através de doações da comunidade. Aí, pronto. Todo mundo me procurava com o que fosse. [...] Bem, resultado: conseguimos, depois de muita luta, com apoio também do professor Vivaldo da Costa Lima, então Diretor do IPAC, conseguimos inaugurar o Museu em janeiro. Ah, foi uma coisa assim extraordinária. Eu nunca vi tanta gente. Com todos aqueles embaixadores africanos, olha, eu fiquei pasma, eu fiquei nas nuvens porque eu não esperava, entendeu? Eu não esperava aquela presença maciça da comunidade. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 4-5).*

A proposta para a construção do acervo do Museu Afro-Brasileiro fora imediatamente atendida, o que revela a inserção e o respaldo da diretora diante da comunidade negra. Segundo a professora, personalidades importantes doaram seus pertences para que fossem expostos no Museu. No entanto, para que o Museu se constituísse num espaço de memória e cumprisse uma função educativa diante da população, a professora Yêda implementou os *Programas Museu Escola e Museu Comunidade*:

*[...] O Museu Escola foi um acordo com a Bahiatursa. E a Bahiatursa levava, transportava as crianças e tinha uma pessoa lá, professora Graziela Ferreira Amorim, que era encarregada do Museu, entendeu? E ela orientava, era monitora. E muitas vezes eu ia também, eu gostava de lidar com as crianças, de mostrar as coisas do Museu. Eu me sentia bem feliz em relação a isso. Era o Museu Comunidade. Por sua vez, as autoridades africanas, todas que passavam por aqui, iam visitar o Museu. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 6).*

Nesse ponto, destacamos outro público dentre os freqüentadores do Centro: as escolas, professores e estudantes. Sobre a presença dos estudantes nas dependências do CEAO/UFBA, O Sr. Climério Ferreira argumentou que:

*[...] Mas, quando estávamos na biblioteca, nós sentíamos a dificuldade dos estudantes do segundo grau que freqüentavam a nossa biblioteca, a necessidade que eles tinham de conhecimento sobre o continente africano. Eram diversas pesquisas feitas no nosso centro e, com o tempo, surgiu a idéia de se criar esse curso de Introdução aos Estudos Africanos na rede do estado. (CLIMÉRIO FERREIRA, depoimento à autora, set./2007, p. 1).*

Antes de ser nomeado Vice-Diretor, ele observou a necessidade por parte de professores e estudantes, dos conhecimentos sobre a história e cultura africana. A observação de Sr. Climério Ferreira é comentada também por professora Yêda Castro quando a mesma relata os resultados evidenciados durante a realização dos *Programas Museu Escola e Museu Comunidade*:

*[...] E, a partir daí, nós observamos que havia uma grande lacuna no conhecimento dos professores do ensino médio em relação à História da África e à História da Cultura Afro-brasileira através dessas visitas porque eles ficavam espantados de ver quanta informação que eles não sabiam. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p.7).*

Conforme Sr. Climério Ferreira e professora Yêda Castro comentam, ao observarem a ampliação da procura por parte de estudantes e da comunidade negra por conhecimentos sobre a África e perceberem as reações demonstradas pelos educadores que freqüentavam o Museu Afro-Brasileiro, os gestores do Centro viram a necessidade da oferta de cursos sobre a temática para esse público, principalmente os professores, para que tais conteúdos pudessem ser ensinados nas escolas estaduais. Vale lembrar ainda que a realização de cursos dessa natureza constitui uma das atividades preconizadas no *Termo de Convênio* assinado em 1974.

Acreditamos que esses tenham sido os motivos que justificam a realização do primeiro curso de *Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas* pelo CEAO/UFBA, no ano de 1982. Em nossa investigação, localizamos e compilamos as fichas de inscrição desse curso nos arquivos da instituição e verificamos que trinta e quatro pessoas se inscreveram. A partir das informações disponíveis nas fichas, classificamos os inscritos no curso como: 79% professores (26), 18% estudantes (6) e, apenas 3% (1) sem identificação profissional. Como a maioria era formada de professores, podemos inferir que esse deve ter sido o público prioritário do referido curso<sup>51</sup>.

No depoimento da professora Yêda, a mesma se refere ao curso realizado em 1982, apontando seus financiadores e as dificuldades encontradas na sua realização:

*[...] Conseguimos um financiamento da Fundação FORD, porque eu me dava muito com o presidente, à época, Michael Turner. Solicitei a ele que concedesse uma verba pra nós instalarmos o curso. Viram a importância disso e instalamos o curso. Bem, quando acabou o financiamento da Fundação FORD e nós não tínhamos financiamento mais pra nada, não pudemos continuar a oferecer o curso. Porque o curso era dividido em quatro disciplinas: História, Geografia, Língua e Literatura, Antropologia [...]. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p.9).*

Em seu depoimento, o professor Jorge Conceição fez observações relativas à dificuldade de acesso a materiais e referências bibliográficas sobre a história da África na década de 1980, durante a realização desse primeiro curso, e argumentou que:

*[...] Eu lembro de livros como 'África: o povo', de Carlos Comentini, um argentino que foi fazer seus primeiros estudos lá no Continente Africano viajando, segundo o que eu tive de informação, na carona de um navio porque os incentivos aos estudos africanos nessa época, na década de 60, 70, não eram tão plenos como nos dias de hoje. Então, principalmente, a América vivia processos de governos militares muito sérios, não é isso? Então, o processo era muito rígido. Havia uma preocupação em financiar projetos de uma outra natureza. [...] No Brasil pouca gente também estudava essas questões. Os livros didáticos que existiam, como existe ainda resquícios desses livros hoje, eram bastante distorcidos em seus conteúdos. Aí, nesse sentido, a gente tinha dificuldade de encontrar materiais didáticos. Eu lembro do livro de Ki-Zerbo (História da África I e II). Um estudo sobre África sério e que foi um dos primeiros livros utilizados por muitos estudiosos brasileiros, muitos professores que davam aula de História da África. Dentre outros materiais que a gente contava na época, romances, livros que vinham da Guiné Bissau, eu lembro de um livro*

---

<sup>51</sup> A compilação das fichas encontra-se no Apêndice 1.

*editado pelo partido de Libertação da Guiné e das Ilhas de Cabo Verde - PAIGC. Um partido organizado pelas Ilhas de Cabo Verde e pela Guiné Bissau que foram contra o regime colonialista dos portugueses. Então, eu lembro que tinha esse material trazido por alguns amigos africanos e que chegava às nossas mãos para nos ajudar nesses cursos iniciais de História da África, cujo primeiro, reivindicado pelos Movimentos Negros aqui de Salvador, (das várias células), foi o que se iniciou em 1982 - eu tenho ele aqui registrado (mostra o currículo) - ocorrendo no Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA - Universidade Federal da Bahia, com o patrocínio da Fundação FORD. [...] (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set/2007, p. 3-4).*

Jorge Conceição é geógrafo, atuou como professor nos cursos oferecidos pelo CEAO em 1982 e 1986 ministrando a disciplina Geografia da África. Atualmente, trabalha com o que ele chama de “educação integral” e Medicina Natural, numa perspectiva alternativa e naturalista. No período de realização do referido curso, atuava como militante do Movimento Negro. A partir de suas reflexões podemos inferir que os estudos africanos eram uma temática marginalizada nos círculos acadêmicos e que a iniciativa de realizar o curso de *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas em 1982* representava uma inovação realizada pela direção do CEAO. Embora afirme que o curso tenha sido reivindicado pelo Movimento Negro de Salvador, ele reconhece o pioneirismo da ação e descreve com detalhes a sua organização curricular:

*[...] Eu lembro que pessoas também a nível institucional, oficial, lutaram muito pra que esse curso ocorresse. Nós contamos aí com o nome da professora Yêda de Castro, que vai, inclusive, assinar como diretora do CEAO na época. A luta dela foi muito grande e ela nos convidou para fazer parte desse curso. Eu participei na condição de professor de Geografia da África; estava concluindo, na época, minha pós-graduação em Análise Urbana, na Universidade Federal da Bahia. [...] Eu tenho aqui esse curso: - Atesto para os devidos fins que o professor Jorge de Souza Conceição ministrou a disciplina Geografia da África nesse Centro de Estudos, no curso de Introdução aos Estudos de História e das Culturas Africanas, em convênio com a Fundação FORD, durante os meses de abril a dezembro de 1982. [...] Com 320 horas de carga horária. (lê o certificado) Assina Yêda Pessoa de Castro, diretora. Ela reconhecia também a necessidade política de se introduzir esse curso e pelo CEAO, que era Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. O curso dado no CEAO foi com Jorge Conceição como professor de Geografia. Como auxiliar, eu tive Wilson Moreira, um estudante de Geografia. Como professor de História apareceu a professora Maria Inês Côrtes, professora da UFBA (de História). Como auxiliar dela, o aluno de História de nome Luiz, que a gente chamava Luiz do Dandara, do Quilombo Dandara, que era um centro de luta do Movimento Negro lá de Cosme de Farias. Grande lutador, grande historiador. Em Antropologia, o professor Vivaldo da Costa Lima iniciou o curso. Depois substituiu o professor Vivaldo, o professor Jorge Maurício. [...] (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 4).*

A partir das reflexões do professor Jorge Conceição salientamos que a realização do curso serviu como uma das justificativas para que, no ano seguinte, o CEAO, através da professora Yêda Castro, encaminhasse o ofício nº 183/83 de 01/08/83 para o Conselho Estadual de Educação solicitando que a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* fosse incluída no currículo das escolas de 1º grau. O texto do referido documento será reproduzido a seguir:

[...] Considerando:

- a) as raízes históricas do Brasil e especificamente da Bahia;
  - b) a evolução histórica e as características étnico-demográficas da sociedade baiana;
  - c) a densidade dos componentes culturais africanos na composição da cultura baiana;
  - d) a permeabilidade étnica e cultural da estrutura social da Bahia;
  - e) o atual estágio das relações político-econômicas e culturais entre o Brasil e a África;
  - f) as dimensões contemporâneas das relações inter-étnicas da cultura baiana;
  - g) a política da União Federal desenvolvida através de programas de intercâmbio cultural visando o crescimento dos estudos afro-brasileiros;
  - h) a necessidade de efetivamente resguardar a memória do país e do estado e firmar a caracterização da identidade do povo e da cultura baiana;
  - i) a receptividade do professorado de 1º e 2º graus e do público em geral ao curso (em anexo) ministrado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, em convênio com a Fundação Ford, de “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas” cabendo salientar que foi o primeiro desse teor oferecido no Brasil;
  - j) a existência de pessoal habilitado no magistério público de 1º e 2º graus para desenvolver atividades de ensino e pesquisa no campo dos estudos africanos;
  - l) Termo de Convênio (em anexo) celebrado, em 1974, entre a União Federal, o Estado da Bahia, a Universidade Federal da Bahia e o Município de Salvador, para a execução de um “Programa de Cooperação Cultural entre o Brasil e os Países Africanos e para o Desenvolvimento de Estudos Afro-Brasileiros” – (notadamente alínea n).
- É que, a Direção do Centro de Estudos Afro-Orientais, no uso de suas atribuições e como Órgão Executor do Programa de Cooperação Cultural Brasil – África, vem solicitar a esse Egrégio Conselho a inclusão da disciplina intitulada ‘Introdução aos Estudos Africanos’ nos currículos da escola de 1º grau, na forma da lei vigente. (OFÍCIO CEAO nº 183/83).

No documento acima, há uma referência ao curso realizado em 1982 como o “[...] primeiro curso desse teor oferecido no Brasil [...]”. Nas nossas investigações não encontramos informações sobre o curso relativas aos meses em que foi realizado somente a referência ao ano. No entanto, nas fichas de inscrição, identificamos os nomes e dados pessoais dos trinta e quatro participantes e, através do depoimento do professor Jorge Conceição conseguimos identificar as disciplinas,

seus respectivos docentes e a carga horária ministrada, que foi de 320h (trezentas e vinte horas).

O ofício encaminhado pela direção do CEAO/UFBA ao Conselho Estadual de Educação teve um tom acadêmico pautado em fundamentos históricos, antropológicos, políticos, sociológicos, além do argumento afirmando que houve receptividade por parte dos professores que freqüentaram o curso de 1982. Esse curso ainda servirá como justificativa para outro argumento utilizado no documento, o qual se refere à existência de pessoal habilitado, no quadro de docentes do serviço público de 1º e 2º graus<sup>52</sup>, a exercer atividades de estudos e pesquisa sobre a temática requerida na disciplina. Outro ponto a ser destacado é que há no ofício uma referência às atividades previstas no *Termo de Convênio* assinado em 1974, cuja alínea citada diz respeito a outras iniciativas alinhadas com as finalidades do referido convênio.

A iniciativa do CEAO/UFBA ao solicitar a disciplina tem ainda um respaldo acadêmico relevante na medida em que representa um pedido da Universidade Federal da Bahia. No entanto, cabe salientar que, embora essa iniciativa tenha sido pioneira do ponto de vista da Universidade, podemos afirmar que o Movimento Negro da Bahia, desde o início da década de 1940, já vinha realizando ações nesse sentido e com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre a História da África, conforme a discussão apresentada no Capítulo 2. Nesse ponto, a discussão que Munanga (2004) faz sobre as diferentes perspectivas dos estudos africanos nos auxilia a compreender o conjunto de motivos que levaram o CEAO/UFBA a fazer a referida solicitação, isto é, além das motivações discutidas, tratava-se ainda do cumprimento dos objetivos da criação do referido Centro. Apesar de a solicitação ter sido encaminhada pelo CEAO/UFBA, a professora Yêda precisava do apoio da comunidade negra para fortalecer a iniciativa:

*[...] Então, convidei representantes do Movimento Negro, de Terreiros pra uma reunião lá no CEAO e fiz a proposta que está aí nesse documento. E comuniquei: - Vamos organizar um curso de Introdução aos Estudos Africanos e dar entrada a uma solicitação, pedir a Secretaria de Educação que formalize isso, porque vamos precisar retirar os professores da sala de aula pra freqüentarem o curso. [...]* (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p.7-8).

---

<sup>52</sup> Após a criação da LDB 9.394/96, o 1º grau foi chamado de Ensino Fundamental e o 2º Grau de Ensino Médio. Atualmente, compete aos municípios a oferta do Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, e aos Estados a oferta do Ensino Médio, com duração mínima de três anos.



Podemos considerar que, a partir da experiência com o curso de 1982, a direção do CEAO/UFBA repensou a estratégia para oferecer novos cursos de formação para professores e chegou à conclusão de que a iniciativa poderia ser bem sucedida se fosse dirigida aos que estivessem em sala de aula. Apesar de não encontrarmos os registros sobre a reunião citada por professora Yêda, acreditamos que a proposta de inclusão da disciplina tenha sido imediatamente aceita pela comunidade negra já que essa era uma demanda defendida há muito tempo pelas instituições.

Nesse contexto, após tomarem conhecimento do ofício enviado pelo CEAO/UFBA em agosto de 1983 e da ausência de um parecer e de encaminhamentos por parte do Conselho Estadual de Educação, em 10 de março de 1984, quinze *Entidades Negras da cidade do Salvador*<sup>53</sup> enviaram um documento ao Secretário Estadual de Educação e Cultura referendando o ofício encaminhado em 1983:

Nós, Entidades Negras da cidade do Salvador e do Estado, vimos, através deste, solicitar a V. Ex<sup>a</sup>. a inclusão no currículo de 1º grau do nosso Sistema de Ensino, da disciplina 'INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS' tendo em vista que:

1. A população de Salvador é constituída por um contingente majoritariamente de descendência africana;
2. O Brasil é uma sociedade pluricultural, por isso é necessário que seja estudada nas escolas a História das três raças constituintes da nação brasileira;
3. A ausência do estudo da História e da Cultura negra nos currículos escolares, concorre para a falta de identidade cultural e conseqüentemente, para a inferiorização do povo negro e de seus descendentes no Brasil;
4. Existe grande receptividade e expectativa da comunidade a todos os cursos de Estudos Africanos que são oferecidos por iniciativas dos Movimentos Negros e da Universidade através do CEAO- Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia.
5. As relações político-econômica-culturais entre o Brasil e a África pressupõem um conhecimento mútuo da História e Cultura entre as nações brasileira e africana;

Temos ciência de que o CEAO enviou um ofício nº183/83 de 01.08.83 ao Conselho Estadual de Educação, solicitando também a inclusão da disciplina "Introdução aos Estudos Africanos", o qual nós estamos referendando. (BAHIA, 1986, p. 13).

---

<sup>53</sup> As instituições que assinaram o documento foram: Sociedade Protetora dos Desvalidos, Movimento Negro Unificado- BA, Adé Dudu, Versos Negros, Grupo de Estudos Afro-Brasileiros – GEAB, Grupo Cultural "OS NEGÕES", Ilê Aiyê, Olodum, Urnunmilá, Grupo Negro do Garcia, Sociedade São Jorge do Engenho Velho, responsável pela preservação do Terreiro Casa Branca Bahia, Núcleo Cultural "NIGER-OKAN", Legião Rasta e Associação Centro Operário da Bahia. (BAHIA, 1986, p. 14-15).

A estrutura do documento encaminhado pelas entidades negras é semelhante à estrutura do ofício enviado pelo CEAO/UFBA e inclui reflexões sobre pluralidade cultural da sociedade brasileira, o que implicaria na necessidade de estudos sobre as “raças” que constituem essa sociedade. Além desse argumento, outro ponto citado nessa carta que amplia os argumentos já mencionados no ofício de 1983 se refere aos prejuízos causados pela ausência desses conhecimentos na construção da identidade e auto-estima do “povo negro”. Nesse ponto, identificamos a antiga reivindicação do Movimento Negro Brasileiro em relação à importância do resgate da história e cultura de matriz africana na luta anti-racista.

Ana Célia da Silva destaca a atuação do Movimento Negro nessa reivindicação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* quando afirma que:

*[...] O que ficou marcante pra mim foi a iniciativa do Movimento Negro Unificado. Eu resolvi sair pedindo de uma a uma às entidades que assinassem um documento para solicitar ao secretário da época, era o professor Edivaldo Boaventura, que ele fizesse o segundo curso de formação para professores em história, introdução aos estudos africanos. A reivindicação era essa: fazer o segundo curso, porque o primeiro foi dado pelo CEAO [...] há alguns anos atrás por intermédio, por iniciativa da professora Yêda Pessoa de Castro que, na época, era diretora do CEAO. Então o MNU teve essa iniciativa. E era do grupo de educação Robson da Luz: eu, Jônatas e Gildália Menezes. E eu levei, praticamente, três meses pedindo às entidades negras que assinassem, porque naquela época as entidades negras não estavam muito ligadas nessa questão de educação. Quem trabalhava com essa área éramos nós quatro e havia muita resistência a essa variável dentro movimento negro. O pessoal queria mais trabalhar história e insurgência negra. [...] (ANA CÉLIA SILVA, depoimento à autora, ago./2007, p. 2).*

Ana Célia da Silva é pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Educação e do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia do Campus I, no bairro do Cabula. Na época, ocupava a presidência do Conselho das Entidades Negras. A sua afirmação a respeito do pouco interesse por parte do Movimento Negro pelas questões relativas à educação formal está relacionada à discussão anterior citada nesse texto sobre as articulações entre cultura e política. Conforme dissemos, entre as décadas de 1970 a 1980, o Movimento Negro travava um debate interno entre duas tendências que, inclusive, gerava tensões que impediam a percepção da importância de iniciativas como essa, voltadas para alterações nos currículos do sistema oficial de ensino. Apesar disso, a carta das instituições do Movimento Negro

baiano ratificou a necessidade da disciplina nas escolas e a solicitação feita sete meses antes pelo CEAO/UFBA.

Acreditamos que a proposta apresentada pela professora Yêda teria recebido o apoio da comunidade negra por representar antigos anseios do Movimento Negro no campo da educação e em função da estratégia de ação criada para que a disciplina fosse efetivamente incluída nas escolas. Isso significa dizer que, ao tempo em que a solicitação foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, a direção do CEAO já havia traçado a metodologia para que fosse efetivada, a partir da formação dos professores da rede estadual que estivessem atuando em sala de aula. Essa mudança de estratégia pode ter sido motivada pela avaliação e acompanhamento dos resultados do curso realizado em 1982, evidenciada no seguinte trecho dos depoimentos da professora Yêda Castro e de Sr. Climério Ferreira:

*[...] porque nós começamos a oferecer o curso em 82 e aí nós vimos a necessidade de ter um vínculo oficial, por quê? Por que razão nós estamos oferecendo esse curso? E levar essas informações pra quem? Entendeu? Então, as informações seriam repassadas para os professores da rede estadual e esses daí seriam multiplicadores dessas informações para os seus alunos e outros professores também que quisessem participar disso. Então, a nossa preocupação foi encaminhar o documento, fazer os trâmites burocráticos. [...] Daí oficializando, nós poderíamos, como eu lhe disse, nós poderíamos então tirar os professores da sala de aula num determinado momento pra dentro do curso. E depois voltar esses professores pra suas respectivas escolas. Porque nós não queríamos complicar, quer dizer, pra não criar mais problema. Foram inúmeros os problemas, não foi fácil fazermos aquilo. Foram inúmeros os problemas. Para facilitar exatamente a introdução desse curso, nosso público alvo seriam os próprios professores já instalados dentro da rede, entendeu? Já lecionando nas suas escolas. Eles sairiam para o curso e voltariam para mesma escola pra ensinar essa disciplina. Então, por isso que foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, pra o Conselho dar o parecer e daí encaminhar ao Secretário para analisar e depois dar o seu aval ou não. Porque também a gente não sabia se seria favorável ou não, você entendeu? Todos esses problemas. Mas, felizmente, Edivaldo sempre foi um homem de uma visão muito larga também e entendeu. Ele muito suscetível a essa área de estudos. Além de ser meu amigo há muitos anos também. Então, nós conseguimos. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p.11).*

*[...] Então, nós entramos em contato, professora Yêda e eu, com o professor Edivaldo Boaventura, então Secretário da Educação, e ele abraçou a idéia de bom grado e proporcionou todos os meios possíveis para que a coisa andasse da maneira que nós pretendíamos. Isso foi no governo do Doutor João Durval, na década de oitenta. (CLIMÉRIO FERREIRA, depoimento à autora, set./2007, p. 1).*

A iniciativa que começava a ser delineada exigiria um esforço de convencimento dos dirigentes das escolas e das autoridades de educação para que estes possibilitassem a infra-estrutura necessária à participação dos professores no curso de formação. Em 15 de maio de 1985, quase dois anos após a primeira solicitação, o Conselho Estadual de Educação forneceu o parecer nº 89/85, aprovando a inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* no 1º ou 2º grau, pelas escolas particulares ou da rede oficial, na parte diversificada dos currículos. No texto do parecer consta que houve vários encontros entre a Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas do Conselho, a direção do CEAO/UFBA e representantes do Movimento Negro de Salvador. Além dos encontros, o CEAO/UFBA teria encaminhado o *Termo de Convênio* de 1974 e o conteúdo programático da disciplina para ser anexado ao processo.

Com base na Lei 5.692/71, modificada pela Lei 7.044/82, que preconizava a existência de uma base curricular comum e obrigatória em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, o Conselheiro Padre José Hamilton Almeida Barros concluiu que a inclusão da referida disciplina teria respaldo legal e que esta poderia compor o conjunto de disciplinas indicadas pelo Conselho nos currículos de 1º e 2º graus das escolas, desde que as mesmas fizessem a solicitação. No parecer, o referido Conselheiro, além de fundamentar suas conclusões na legislação, destacou o aspecto cultural e pedagógico da iniciativa, reconheceu que a inclusão da disciplina atenderia a “uma expectativa de grande parte da população interessada na compreensão de ser brasileiro e baiano”, afirmou que o CEAO/UFBA deveria contribuir na “preparação e assistência à execução da programação que se pretende” e argumentou que:

[...] a operacionalização deverá ser discutida pelo órgão competente da SEC, com o órgão supervisor da disciplina, no caso, o CEAO e as escolas interessadas na implantação, a fim de que se faça de maneira gradual, em vistas ao objetivo a ser alcançado. [...] Pelo exposto, somos de parecer que não existe impedimento de ordem legal para que a disciplina ‘Introdução aos Estudos Africanos’ possa ser oferecida, a nível de 1º ou 2º grau, por escolas particulares ou da rede oficial, que assim desejem fazê-lo. A referida disciplina pode constar da parte diversificada dos currículos dos supracitados graus de ensino, sem que dependa de prévia aprovação por parte do Conselho Estadual de Educação, de acordo com a legislação em vigor [...]. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO, PARECER 89/85, p. 3).

Assinaram o parecer na condição de Conselheiros: o Presidente do Conselho Raimundo José da Matta, a Presidente da Comissão de Currículos e Experiências Pedagógicas, Yolanda Piva Pinto, o Presidente da Comissão de Ensino de 1º e 2º Graus, Enoch Senna Souza e os Relatores José Hamilton Almeida Barros e Solon Santana Fontes.

Conforme as determinações constantes no Parecer, o Conselho Estadual de Educação designou o CEAO como órgão que auxiliaria na preparação, construiria a programação e supervisionaria a inclusão da disciplina. Além disso, estendeu a oferta ao ensino de 2º grau e afirmou a necessidade de articulações entre o referido Centro com o órgão da Secretaria de Educação e Cultura-SEC responsável pela atividade. Apesar de haver referências ao conteúdo da disciplina, que teria sido construído pelo CEAO/UFBA, não encontramos no Parecer outros anexos que se refiram a tais conteúdos. Um ponto discutível no Parecer do Conselho é que a inclusão da disciplina seria facultada ao interesse do estabelecimento de ensino, o que significa que dependeria da iniciativa, principalmente, de diretores e professores.

Após a publicação do Parecer, no dia 06 de junho de 1985, o então Secretário de Educação, professor Edivaldo Boaventura, encaminhou uma comunicação ao Conselho de Entidades Negras da Bahia para dar conhecimento da aprovação da disciplina e convidar a instituição para o ato de homologação da Resolução. A homologação foi realizada no dia 10 de junho de 1985, através da Portaria nº 6068, publicada no Diário Oficial do Estado de 11 de junho de 1985.

O SECRETÁRIO DA EDUCACAO E CULTURA, no uso de suas atribuições,  
RESOLVE  
Determinar ao Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus DEPSG/SEC – que providencie a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, na parte diversificada dos currículos das escolas de 1º e 2º graus da Rede Estadual de Ensino. [...] (BAHIA, 1986, p. 21).

Edivaldo Boaventura, atualmente, é Professor Emérito da Universidade Federal da Bahia, trabalha na Universidade do Salvador – UNIFACS, na Fundação Visconde de Cairu e é Diretor Geral do Jornal A Tarde. Sobre a solicitação da disciplina, ele argumenta que:

*[...] Bom, isso eu era Secretário de Educação e Cultura da Bahia quando recebi do CEAO, encaminhada pela professora Yêda Pessoa de Castro,*

*uma requisição a fim de que instalássemos na Bahia a disciplina Introdução aos Estudos Africanos na escola secundária. Bom, isso, o assunto foi discutido no Conselho. Aliás, largamente discutido no Conselho Estadual de Educação. O Monsenhor José Hamilton Almeida Barros, já falecido, deu um parecer que nos ajudou bastante e a matéria foi então introduzida na escola média. Mas, ao lado disso, nós desenvolvemos um curso de especialização, a nível de pós graduação, com recursos da Secretaria de Educação e com participação do CEAO. Aí formou-se a primeira turma de professores. (EDIVALDO BOAVENTURA, depoimento à autora, set./2007, p. 1).*

A partir do depoimento do professor Edivaldo Boaventura e conforme afirmamos anteriormente podemos inferir que, enquanto a solicitação tramitava no Conselho Estadual de Educação, já havia negociações relativas à organização do curso de formação para professores da rede estadual. Isso porque, a professora Yêda Castro, juntamente com a historiadora Eugênia Lúcia Vianna Nery do Espírito Santo<sup>54</sup>, construíram o projeto *Introdução aos Estudos Africanos*. A proposta do Projeto era de que os professores dedicassem parte de sua jornada de trabalho para fazerem o curso *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas*, em nível de especialização, e que os habilitaria a ensinar a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nas escolas.

Sobre as discussões realizadas no encaminhamento do Projeto, professora Yêda afirmou que:

*[...] Quer dizer, vamos retirar professores só que já estejam lecionando, porque pra nomear professor é muito complicado. Houve até um certo desentendimento, uma certa mágoa de Bujão porque Bujão queria também fazer o curso pra ser professor. Eu lhe expliquei que não podia ser. Infelizmente não podia porque nós estamos tirando já professores licenciados que estejam lecionando, já concursados, que já estejam ensinando nas escolas exatamente pra não criar mais problemas ainda em relação à introdução deste curso. Fizemos a reunião e eu fiz a proposta explicando que, como um órgão oficial, poderíamos dar entrada nesse pedido. Conteí com o apoio da saudosa professora Eugênia Nery, que foi grande auxiliar na formulação desse processo. Fomos à Secretaria de Educação assinar os documentos. Todos nós assinamos o documento. Eu encabecei o documento. Como representante de um órgão oficial, eu tinha que assinar primeiro e encaminhar o documento, com o apoio da comunidade, dos Movimentos Negros, dos Terreiros. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 8).*

---

<sup>54</sup> Eugênia Nery era historiadora e atuava no CEAO. Foi coordenadora da Assessoria de Estudos Africanos em 1986, atuou na coordenação do Projeto *Introdução aos Estudos Africanos*. Faleceu no ano de 1995 e, em sua homenagem, foi lançado em 2004 o livro com o título de seu projeto de Doutorado: BOAVENTURA, Edvaldo; SILVA, Ana Célia da. (orgs.). **Formas Alternativas de Educação da Criança Negra em Salvador: O Terreiro, a Quadra e a Roda**. Coletânea de Textos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. Salvador: Editora UNEB, 2004.

O desentendimento citado com o militante Bujão se refere ao público inicial do curso de formação que, a princípio, era restrito aos professores da rede estadual. A estratégia utilizada para garantir a presença dos professores que iriam participar do curso, a preocupação com a competência dos docentes que ministrariam a disciplina e mesmo a tensão entre o discurso da militância e sua relação com o discurso acadêmico revelam que havia um amplo comprometimento das pessoas envolvidas no projeto. Aliada a essas questões, nesse mesmo período, a professora Yêda ainda enfrentava a resistência por parte de setores do Movimento Negro à sua atuação como gestora do CEAO/UFBA. Sobre essas questões ela argumenta que:

*[...] O que aconteceu aí foi o seguinte: nós não tiramos os professores da sala de aula, mesmo porque o que nós solicitamos à Secretaria é que eles fossem dispensados num determinado horário, entendeu?, pra freqüentar o curso. Foi isso que aconteceu. Quer dizer, eles não ficaram dispensados das aulas. [...] Quer dizer, nós fizemos tudo pra facilitar e não pra complicar. Porque já estava tudo muito complicado. Todo mundo complicando tudo, entendeu? (risos) Então, fizemos pra facilitar, sem querer complicar nada. Mesmo porque, às vezes, o discurso do Movimento Negro era aquele discurso entusiasmado e forte naquele momento, como devia ser. Naquele momento devia ser assim pra ser imposto, senão não teria imposto. Então, mas era um discurso de militância, entendeu? Um discurso que nem sempre um discurso de militância, ele corre lado a lado com o discurso acadêmico, não é isso? Eles não se encontram, não se encontram, não é mesmo? Então havia também o discurso de militância do Movimento Negro e uma certa reação em relação a mim por eu ser branca, entendeu? [...] (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p.12-13).*

Em seu depoimento, a professora Yêda revela parte das dificuldades enfrentadas no processo de organização e planejamento do curso. Além disso, afirma que houve dificuldades em encontrar docentes para ministrar as disciplinas, para conseguir o financiamento do projeto e que ainda sofreu pressões por parte dos militares em função do país estar em plena ditadura naquele período. Essas pressões implicavam na fiscalização do conteúdo a ser ministrado nos cursos e foram reveladas no seguinte trecho:

*[...] A primeira dificuldade foi conseguir financiamento, entendeu? Primeira dificuldade: conseguir financiamento pra fazer o curso. Segunda dificuldade: selecionar os professores que dariam o curso. Porque nós não queríamos qualquer um dentro de sala de aula dando o curso. Nós escolhemos realmente aqueles que nós considerávamos competentes e que, de fato, são. Professor Ronaldo Sena que hoje é professor da Universidade de Feira de Santana, que fez um trabalho belíssimo. Ele é antropólogo. [...] O professor Jorge Conceição que era meu amigo há muito tempo também e que eu conhecia o trabalho dele. [...] Professora Eugênia Nery, professora de História na Universidade Federal, no Departamento de História,*

*extremamente competente, todo mundo sabe disso. Pois bem, Arany também colaborou com Eugênia no curso de História, nós publicamos até um trabalho feito por ela em conjunto com a Eugênia Nery. Você vê que nós estávamos realmente rodeadas de pessoas da maior competência e pessoas engajadas com a causa, entendeu? Pessoas que sabiam da necessidade de passar essa informação adiante. Não ficar apenas no círculo acadêmico, limitada às poucas pessoas do círculo acadêmico. Nós tínhamos que passar isso adiante. Então, a dificuldade foi essa: primeiro, financiamento, depois, escolher quais e como seria formada essa equipe de professores. Terceiro, as dificuldades junto à própria secretaria pra poder dar encaminhamento ao processo. Mesmo porque alguns professores como Jorge conceição, por exemplo, não era professor da Universidade. Nós tínhamos então de fazer toda uma, um circuito pra poder chegar, alcançar aquilo que nós perseguíamos. Enfim, e a própria reação dentro do conselho, entendeu? Por que esse curso? Pra quê esse curso, ia incentivar coisas de racismo, não sei o quê? E como eu lhe disse, a própria questão da ditadura. Nós estávamos na ditadura, entendeu? Então era a mesma coisa, do outro lado os militares querendo saber por que é que a gente queria dar esse curso. Qual era a intenção desse curso? Quer dizer, uma coisa atrás da outra. Não podia nem comentar nem falar naquela época, entendeu? Era coisa de 'bico calado'. Não comentava porque não podia comentar. Quer dizer, é uma coisa que agora eu estou lhe revelando, entendeu? Meus amigos mais íntimos aqueles que conviviam comigo no momento, Eugênia Nery sabia, entendeu? Mas Arany não sabia, por exemplo. Nós não podíamos falar. [...] Todos os militares, todos de olho na gente porque nós estávamos tratando de coisas da Rússia, da China comunista e de negro. Por que? Se nós temos uma democracia racial que era o discurso oficial do momento. Você sabe que o discurso era esse de democracia racial e, então, porque é que nós estávamos tratando 'coisas de negro' se nós vivemos uma democracia racial aqui? (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p.13-14<sup>55</sup>).*

A direção do CEAO enfrentou todas essas dificuldades para dar prosseguimento às articulações para a realização do curso de formação sem, contudo, desprezar a necessidade de articulações permanentes com o Movimento Negro. Nesse sentido, a professora Yêda afirmou ter resistido às pressões buscando, inclusive, estabelecer um diálogo com militantes destacados no Movimento e que poderiam contribuir na formatação do curso de formação pretendido:

*[...] Quando Lélia Gonzáles esteve aqui [...] ela foi ao CEAO, nós tivemos uma conversa muito séria sobre isso. O que é que nós vamos ensinar? O que é que nós vamos dizer? Eu disse: - Olha, Lélia, nós não vamos fazer discurso de militância. Nós queremos fazer um discurso acadêmico, um discurso científico. Entendeu? Agora, pra usar esse discurso científico nós temos de driblar (ênfase) a ditadura. Porque senão nós iríamos ensinar quem? Gilberto Freyre, Nina Rodrigues, o discurso da democracia racial. E é isso que nós não queremos ensinar. Nós temos de ser muito sutis, entendeu?, pra mostrar que isso não existe, entendeu? Você vê que a dificuldade era de toda a ordem, de todos os lados. Não era, não era, não foi fácil, não foi fácil. E o tempo que eu passei na direção do CEAO, todo esse tempo que foi o tempo cruel da ditadura, entendeu? Eu sofri essa*

<sup>55</sup> Os professores do curso deveriam ser todos da UFBA e ter nível de formação compatível para lecionar nos cursos de extensão e especialização.



*pressão, sofri essa pressão constantemente. E era engraçado: por um lado, a Universidade dizendo que eu estava vulgarizando a Universidade porque eu abri as portas pra comunidade, sobretudo a comunidade negra, botei como professores no CEAO pessoas que não tinham nenhuma formação acadêmica, entendeu? E os militares querendo saber por que é que nós estávamos fazendo essa 'coisa de negro' lá dentro, se nós tínhamos uma democracia racial? E, do outro lado, o Movimento Negro, os militantes do Movimento, mais fundamentalistas do Movimento Negro, me acusando de eu ser uma branca na direção de um Centro de Estudos que tratava de negros. Então, você veja como é que eu estava cercada por todos os lados (risos). Mas, graças a Deus, eu sobrevivi e fui à frente e fui botando à frente os projetos e vencemos. [...] (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 12-14).*

As articulações com o Movimento Negro foram relevantes na medida em que a professora Yêda tinha certeza de que não caberia o discurso militante no curso de formação e que a literatura sobre o tema em questão era problemática, pois favorecia uma abordagem da história e cultura africana pautada em estudos baseados em teóricos como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre. Nesse trecho de seu depoimento, ela revela que as iniciativas (o curso de 1982 e o projeto em 1985) não foram realizadas em um ambiente político e ideológico favorável, em função das pressões dos militares, de determinados setores do Movimento negro e até mesmo da Universidade.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a professora Yêda Castro, enquanto esteve na gestão do CEAO, teria realizado um esforço para que o referido Centro cumprisse a sua função de órgão de ensino, pesquisa e extensão, buscando ampliar a participação da comunidade negra nas suas atividades e agregar as contribuições do Movimento Negro no dimensionamento das propostas de formação de professores. E ainda, é importante que reconheçamos a participação da referida professora na introdução aos estudos africanos na Bahia, especialmente, em função da ousadia e coragem que a mesma teria demonstrado no enfrentamento aos ditames do governo militar e às resistências do Movimento Negro baiano.

#### 4. PROJETO INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS (1985): AS AÇÕES REALIZADAS E SEUS DESDOBRAMENTOS

O *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, construído pelas professoras Yêda Castro e Eugênia Lúcia Nery, consistia numa proposta de formação continuada voltada para professores e comunidade que visava atender aos seguintes objetivos:

[...] Fornecer uma visão geral e atualizada dos povos e países Africanos para professores de 1° e 2° graus carentes desse tipo de informação por deficiência dos próprios currículos oficiais;  
Contribuir para uma compreensão global da dinâmica das culturas negro-africanas, tendo em vista o maior entendimento do papel por elas desempenhado na formação da cultura brasileira;  
Despertar o interesse da comunidade baiana, através desses professores do conhecimento da realidade africana aqui proposta;  
Habilitar esses professores para atender as necessidades de regência da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” incluída nos currículos das escolas de 1° e 2° graus da rede estadual de ensino;  
Contribuir para um efetivo resguardo da memória do Brasil e da Bahia e, para firmar a característica da identidade do povo e da cultura baiana. [...] (PROJETO, [1985?], p. 2).

A partir dos objetivos acima elencados, podemos observar que se pretendia realizar cursos introdutórios sobre a temática, já que havia o reconhecimento das lacunas na formação dos docentes que impediriam a inclusão da disciplina nas escolas e o interesse de setores da comunidade pela temática. Talvez por isso, as expressões “visão geral” e “compreensão global” tenham sido utilizadas, em função do entendimento da complexidade do tema, que se referia à história de um continente com peculiaridades relacionadas à pluralidade de culturas, etnias e línguas. Por esses motivos, a equipe que construiu o Projeto teria considerado como alternativa mais adequada iniciar a formação por uma *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas*.

O referido Projeto pretendia oferecer dois cursos para públicos diferenciados, sendo um Curso de Especialização de 420 h, para docentes da rede estadual, e um Curso de Extensão de 120 h, para a comunidade em geral. O curso de Especialização visava habilitar os professores da rede estadual de ensino para o

exercício da docência na disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nas escolas de 1º e 2º graus. As disciplinas desse curso eram: Antropologia, História e Geografia da África com 120h/cada e Metodologia e Prática de Ensino com 60h, perfazendo a carga horária total de 420h. Foram planejadas trinta e cinco vagas, sendo vinte e cinco para licenciados na área de Ciências Humanas e dez para portadores de diploma de nível superior. O período de realização do curso seria de maio a junho e de julho a dezembro de 1986.

O curso de extensão tinha o objetivo de “[...] atender as solicitações das entidades negras da Bahia, visando a qualificação de monitores para atuarem em grupos comunitários, associações e ‘escolas livres’ [...]” (PROJETO, [1985?], p. 4). Foram planejadas três disciplinas para esse curso: Antropologia, História e Geografia da África com 40h/cada, perfazendo um total de 120horas/aula. A turma teria 20 vagas e não havia pré-requisito para a matrícula. A clientela desse curso seria composta pelos membros de entidades negras e da comunidade e o período planejado para a sua realização foi de junho a dezembro de 1986.<sup>56</sup> Acreditamos que o segundo curso tenha sido planejado em função das pressões do Movimento Negro e pelas articulações que as professoras Yêda Castro e Eugênia Nery mantinham com o referido Movimento.

Os custos do projeto foram orçados no valor de Cr\$ 500.000.000,00 (quinhentos milhões de cruzeiros) (PROJETO, [1985], p.3-5). A partir daí, em 1986, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e a Universidade Federal da Bahia-UFBA assinaram um *Termo de Convênio* tendo como objeto o desenvolvimento das ações planejadas. No documento, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura assumiu a responsabilidade de disponibilizar os recursos financeiros para a realização dos cursos, a UNEB responsabilizou-se pela aplicação desses recursos, pela prestação de contas à Secretaria, pagamento dos docentes, emissão de certificados e reprodução de material didático, e a UFBA, através do CEAO, assumiu a disponibilização de recursos humanos, físicos e de infra-estrutura administrativa para a execução dos cursos (TERMO DE CONVÊNIO, 1986, p. 2-3).

---

<sup>56</sup> Apesar do Termo de Convênio prever 55 vagas ao todo, encontramos nos arquivos do CEAO, 80 fichas de inscrição preenchidas, carimbadas e assinadas pela Coordenação do Projeto, sendo 40 delas do Curso de Especialização e 40 do curso de Extensão. A compilação das fichas está disponibilizada nos Anexos.

Em 14 de janeiro de 1986, o Secretário Estadual encaminhou um ofício circular para os diretores das escolas estaduais onde informava a celebração do Convênio com o CEAO e a oferta do Curso de *Especialização Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas* para os professores da rede. No documento, o Secretário afirma que o pré-requisito para a participação dos docentes era a licenciatura plena na área de Ciências Humanas (História, Geografia ou Ciências Sociais) e solicita que a unidade indique dois docentes com a qualificação exigida para se inscreverem no CEAO, que à época estava situado no Garcia (BAHIA, 1986, p.41).

Cabe salientar ainda que, embora o projeto tenha sido orçado no valor citado, no Convênio fora disponibilizado o valor de Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzados) (TERMO DE CONVÊNIO, 1986, p.1.), faltando o valor de Cr\$ 300.000,00 (trezentos mil cruzados)<sup>57</sup>. Para complementar os recursos necessários à execução do convênio, em 25 de janeiro de 1986, a professora Yêda Castro encaminhou um ofício ao Ministro da Cultura, Sr. Aluísio Pimenta, com a solicitação de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzados). Esse recurso garantiria o funcionamento do curso na primeira etapa de implantação (OFÍCIO CEAO N° 25/86).

Nesse ínterim, após o encaminhamento do ofício citado, a professora Yêda Castro teve que se afastar do CEAO:

*[...] Fui designada pelo Itamaraty pra ser Adida Cultural em Trinidad e Tobago no Caribe. Eu fui pro Caribe, pra Trinidad e Tobago e quem assumiu a direção do CEAO foi o professor Climério [...]* (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 8).

Nesse mesmo período, a professora Eugênia Lúcia Nery continuaria a sua atuação no CEAO e também participou ativamente de todo o processo, principalmente, quando Climério Ferreira assumiu a direção do Centro. Como o CEAO e a SEC deveriam manter as articulações necessárias à implantação da disciplina, em 19 de março de 1986, foi instituída no âmbito do Gabinete do Estadual de Educação, uma Assessoria de Estudos Africanos, através da portaria n° 4.064, publicada no Diário Oficial do Estado em 20 de março de 1986.

---

<sup>57</sup> Essa mudança na nomenclatura dos valores se deve ao fato de que, em 28/02/86, o Plano Cruzado cortou 3 zeros da moeda “cruzeiro”, que passou a se chamar Cruzado. Desse modo, com base no Decreto-Lei n° 2.283 de 27/02/86 foi criado o Cruzado (Cz\$) com a paridade de 1.000 cruzeiros = 1,00 cruzado. (Disponível em: <<http://www.ai.com.br/pessoal/indices/moeda.htm#1>>. Acesso em 30 de janeiro de 2008.)

Para compor a Assessoria de Estudos Africanos, em 25 de março do mesmo ano, o Secretário nomeou os professores Arany Santana Santos, Edson Tranzillo França, Newton Oliveira Nascimento, Yolanda Paradella Ferreira da Silva e Eugênia Lúcia Vianna Nery do Espírito Santo<sup>58</sup>, sendo esta última nomeada coordenadora em 10 de abril de 1986, através da Portaria nº 5.402<sup>59</sup>. A Assessoria foi criada objetivando organizar e implantar os cursos de *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas* a serem oferecidos aos docentes da rede estadual (BOAVENTURA E SILVA, 2004, p. 11).

Sobre as motivações para a realização de tal iniciativa, Edivaldo Boaventura argumenta que:

*[...] O que me levou a atuar nesse processo é a grande presença africana na Bahia e de formar pessoas no sentido de conhecer as fontes, as fontes africanas do conhecimento, a História da África. A professora que coordenou esse curso era, foi a primeira professora de História da África aqui na Bahia, é a professora Eugênia Nery, Nery, Eugênia Nery. Ela, então, deu esse curso. Nós frisamos, sobretudo, a História da África, a Antropologia da África, também o aspecto sociológico. Isso foi... estudar as fontes, formar as pessoas dentro da herança africana e brasileira. Anos depois, o Governo Lula estabeleceu a lei. Mas a Bahia já tinha introduzido a História da África, melhor dizendo, a Introdução dos Estudos Africanos na escola média. (depoimento à autora, set./2007, p. 1-2).*

A sensibilidade demonstrada pelo então Secretário de Educação e Cultura a respeito da importância do Projeto teria sido um fator que favoreceu a realização das atividades citadas. Além disso, a partir da criação da Assessoria de Estudos Africanos, podemos inferir que houve um interesse por parte do Secretário, tanto na efetivação da disciplina nas escolas, como na aproximação com o CEAO, já que a professora Eugênia Nery que atuava no Centro foi nomeada coordenadora da unidade recém criada na SEC. Em relação à iniciativa do professor Edivaldo Boaventura e ao papel desempenhado pela professora Eugênia Nery, quando a professora Arany Santana discute a sua participação no projeto argumenta que:

*[...] Então, na ocasião, eu estava na Secretaria da Educação trabalhando no Departamento Pedagógico, quando recebi, recebemos a visita da Professora Eugênia Lúcia Vianna Nery do Espírito Santo. Eu tô dizendo esse nome todo porque ela é um marco nessa história toda da introdução da disciplina. Um marco, porque ela como acadêmica, ela foi extremamente*

<sup>58</sup> Da Assessoria somente conseguimos entrevistar a professora Arany Santana. Os senhores Edson França e Newton Oliveira não foram localizados, a prof<sup>a</sup> Yolanda Paradella foi localizada, mas não foi possível realizar a entrevista e a prof<sup>a</sup> Eugênia faleceu.

<sup>59</sup> Publicada no Diário Oficial de 15 de abril de 1986.

*corajosa. Porque até aquela ocasião, isso foi 1985, quem estava Secretário de Educação era o prof. Edivaldo Machado Boaventura. E ela teve a sensibilidade de... vindo, assistindo - mesmo dentro da academia - toda essa efervescência dos Movimentos Negros, o trabalho alternativo dos movimentos, que o Movimento Negro de Bloco Afro (ênfase), diga-se de passagem, de Terreiros de Candomblé, já realizavam em suas escolas, tentando incluir um pouco da história e da cultura, da história da resistência, nos currículos das suas escolas, tentando influenciar as escolas do entorno nessa, nessa questão. Ela, muito sensível e, como funcionária do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, resolveu sensibilizar o Secretário da Educação da ocasião, a fim de que a Bahia saísse no front e contemplasse essa temática, essa questão, numa disciplina, nos currículos das escolas. Tudo começou com a professora Eugênia Lúcia Viana Nery. Bem, daí ela me convidou pra fazer parte desse grupo lá no CEAO. Eu passei a fazer parte deste grupo e... e o Doutor Edivaldo Machado Boaventura, porque eu já estava envolvida com o processo, resolveu me nomear Assessora para Assuntos Afros na Secretaria da Educação. Quer dizer, há vinte e um anos atrás, já havia uma assessoria para a questão em pauta. O Secretário da Educação da ocasião, sensibilizado com a questão, criou uma Assessoria de Estudos Africanos. Eu não sei se nós avançamos ou regredimos. Bom, enfim, a partir daí os movimentos, Olodum, Níger Okan, Ilê Aiyê, Terreiros de Candomblé que eu não me lembro agora, de personalidades do Movimento Negro, fizeram um abaixo-assinado, eu nunca me esqueço, que foi encaminhado pra o Centro de Estudos Afro-Orientais, para o Reitor da Universidade, para Secretaria da Educação do Estado, para a UNEB, relatando a necessidade da inserção dessa disciplina. (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 2).*

Arany Santana é professora licenciada em Letras com Inglês, fez Escola de Teatro em 1976, é atriz e também participou do curso de especialização em História da África em 1986, mesmo sendo membro da Assessoria de Estudos Africanos. Na época, fazia parte do Movimento Negro baiano (Grupo Negro e MNU) e era funcionária da Secretaria de Educação e Cultura. Atualmente, trabalha na Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza, como coordenadora de Segurança Alimentar e Nutricional, é Diretora Cultural do Bloco Afro Ilê Aiyê e foi a primeira Secretária Municipal da Reparação de Salvador, entre os anos de 2003 e 2004.

Em seu depoimento, observamos que ela evidencia a atuação da professora Eugênia Lúcia Nery como protagonista da iniciativa de inclusão da disciplina, de certo modo, em detrimento da professora Yêda Castro. Acreditamos que a ênfase na atuação da primeira professora se deva a dois motivos: primeiro, porque quando o projeto teve início, Yêda Castro teria sido nomeada Adida Cultural em Trindade e Tobago e estava fora do país, e segundo, pela ligação de Eugênia Nery com o Movimento Negro baiano. Essa é uma observação relevante na medida em que a professora Arany não fez referências à atuação da professora Yêda, embora tenha reconhecido a participação do professor Edivaldo Boaventura quando discutiu os

aliados que o Movimento Negro teve nessa experiência de inclusão de estudos africanos na escola pública. Quando descreveu a relação mantida entre o Secretário de Educação com o referido Movimento, Arany destacou que:

*[...] A relação dele com a gente? Com o movimento? Era a melhor possível. Igual não existia, para descontentamento de muitos xiitas, radicais do MNU, que o achavam branco. Ele era, tinha a pele clara, mas tinha um compromisso com a negritude muito mais do que determinados negros que a gente viu no ano seguinte. Então, há muito tempo que eu aprendi que a nossa luta é uma luta de negros para negros, mas que nós precisamos de aliados. E não podemos bater a porta na cara dos aliados. Doutor Edivaldo Machado Boaventura é muito mais negro do que um bocado de que negro que eu conheço por aí. Porque ele é um intelectual, um acadêmico que foi estudar a história da África, ele estudava, queimava as pestanas para estar à altura. Ele descobriu isso e passou a ser um defensor dessa questão, que até hoje ele fala. Então, pra mim, ele é um marco aqui na Bahia. Em relação a essa questão ele é um marco. [...]* (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 2).

Conforme o depoimento acima, o Secretário de Educação estaria muito interessado na inclusão da temática na escola, tanto que a professora Arany destacou a dedicação do mesmo em estudar os temas e, como ela disse, “estar à altura” do debate com os técnicos. A reflexão de Arany, evidenciada em sua narrativa, nos remete ao que Yêda Castro teria afirmado sobre a resistência de setores do Movimento Negro ao fato dela ser branca. No depoimento de Arany Santana, ela pondera que a cor da pele, no caso do Secretário, não teria impedido que este tivesse a sensibilidade para perceber a importância da questão. Essa ponderação fica evidente também no depoimento da professora Ana Célia Silva quando ela diz que:

*[...] quem introduziu os estudos africanos nos currículos brasileiros foi o Movimento Negro com a ajuda dos aliados. Eu não nego de dizer, nunca, que o principal foi o professor Edivaldo Boaventura e a professora Yêda Castro. [...]* (ANA CÉLIA SILVA, depoimento à autora, ago./2007, p.15).

Interessante notar que Ana Célia e Arany Santana são duas militantes do Movimento Negro e que fazem essas observações reconhecendo o interesse e empenho de Edivaldo Boaventura e Yêda Castro na implantação da disciplina revelando que o fato destes serem brancos não teria influenciado na sua atuação. No entanto, é preciso destacar que, historicamente, a defesa das questões relativas à comunidade negra sempre esteve a cargo do Movimento Negro Brasileiro. Além disso, o fato desses dois sujeitos estarem em postos estratégicos do poder público e

da intelectualidade acadêmica, sem dúvida, foram fatores que favoreceram a realização das ações em prol do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*. Aprofundaremos as nossas reflexões sobre a relação entre “quem estava no poder” e efetivação do referido Projeto quando refletirmos sobre quais foram os desdobramentos, resultados e a continuidade do trabalho com os professores da rede estadual entre 1986 e 1987.

Como funcionária da Secretaria de Educação, Arany Santana também foi nomeada membro da Assessoria e assim ela descreve a sua atuação:

*[...] Bom, a minha participação, a princípio foi, em sendo, em fazendo parte deste grupo mentor que criou esse, essa disciplina pra entrar na universidade, a minha atuação foi: organização do curso junto a essa equipe toda que foi publicada no Diário Oficial, seleção de material, inscrição de professores, essa questão da descompatibilização, do professor que saía da sala de aula pra outro entrar no lugar como substituto. Depois de tudo isso organizado, grade curricular, coleta de material, reprodução de material, identificar um cartógrafo, que foi Rafael Sanzio - que é o maior cartógrafo do Brasil, ele era iniciante na ocasião, discípulo de Jorge Conceição - ver o espaço onde ia ser realizado, concebermos o projeto escrito, porque nem tudo eu dominava, é claro. Mas existiam professores da Universidade, a exemplo de Eugênia Lúcia Viana Nery, professora Inês Côrtes, Ronaldo Sena de Antropologia, Jorge Conceição, Rafael Sanzio, muita gente participando desse processo todo e foi montado o elenco de conteúdos das disciplinas: História da África pré-colonial, Geografia da África, Antropologia. E o curso começou no CEAQ. Eram oito horas por dia de curso ao longo de oito meses. Às vezes, até dia de sábado e de domingo. Eu tive a honra de participar no processo de preparação desse curso e tive a honra de ser aluna também. Então, eu trabalhava vinte e quatro horas por dia. [...] (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 2-3)<sup>60</sup>.*

Conforme seu depoimento, observamos que a professora Arany participou de todo o processo de organização do projeto, inclusive, do planejamento para que os professores fossem liberados da jornada de trabalho para se dedicarem ao curso. Apesar de citar apenas três das disciplinas, no caso, História da África, ministrada pela professora Inês Côrtes, Geografia da África, ministrada pelo professor Jorge Conceição juntamente com o professor Rafael Sanzio e Antropologia, ministrada pelo professor Ronaldo Sena, destacamos que houve ainda a disciplina Metodologia e Prática de Ensino, ministrada pelos professores Elda Nadier Lisboa e Ernani da Silva<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Dentre os professores citados, foram entrevistados Inês Côrtes, Jorge Conceição e Elda Nadier. O professor Ernani Silva já é falecido e os demais não foram localizados.

<sup>61</sup> Informação gentilmente cedida pelo Professor Jorge Conceição através de fotocópias do certificado de participação assinado pelos responsáveis pelo curso.



Durante a investigação, identificamos que a professora Arany iniciou a sua participação no *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* a partir da nomeação do grupo da Assessoria de Estudos Africanos, o que sugere que a mesma não teria participado das etapas anteriores, tanto da concepção da disciplina e dos processos para a aprovação do CEE, como da elaboração do projeto de formação. A partir das considerações de Arany Santana, podemos inferir que ela somente teria participado do momento de planejamento e implementação do referido Projeto. Sobre essa questão, Ana Célia Silva argumenta que:

*[...] Colocaram para coordenar a falecida Eugênia Lucia Viana Nery, Arany ficou sendo assistente dela. Eu fiquei lá, só fazendo o meu papel de militante. [...]* (ANA CÉLIA SILVA, depoimento à autora, ago./2007, p. 3).

Embora transmita certo ressentimento em relação à ocupação dos cargos da Assessoria, é preciso destacar que nesse período o país estava sob a influência da ditadura militar e isso favorecia o estranhamento entre os poderes públicos e os Movimentos Sociais, especialmente, o Movimento Negro da Bahia que, cada vez mais, expressava uma postura político-ideológica mais combativa e contundente. De certo modo, quando discute a composição da Assessoria de Estudos Africanos, Ana Célia explica essa questão, já que naquele momento ela fazia parte do Movimento Negro Unificado:

*[...] A assessoria se instalou para organizar e acompanhar o curso. Eu me lembro que foi eleita a falecida Eugênia Lúcia Viana Nery, foi eleita Arany como assessora, um professor lá... de Itapuã, foi meu colega até de curso primário, que eu esqueci o nome dele agora, que ele era diretor do Lomanto Júnior. Ele foi eleito pela secretaria, ele não sabia nada do que estava acontecendo, ele foi eleito, ele nem fez o curso, mas ele fez parte dessa assessoria. Só me lembro desses três e mais outras pessoas que eles colocaram lá. É sempre assim, mas nós que criamos e tivemos a idéia de botar a disciplina e depois incluir, nós fomos aliados, nós éramos Movimento Negro. Movimento Negro não podia fazer parte daquilo. Só as pessoas que não eram militantes que, de alguma forma, se davam, tinham uma relação menos radical com o governo. Essas pessoas foram convidadas. Mas eu jamais iria, eu era do MNU! MNU na época era o que eles tinham de mais terrível em termos de movimento, no sistema da ditadura, eles tinham pavor ao MNU. Eu fui aliada. Eu não me incomodei nenhum pouco, eu tinha meu salário, estava estudando e fiz o que eu quis fazer e consegui fazer tudo. (ANA CÉLIA SILVA, depoimento à autora, ago./2007, p.12).*

Em seu depoimento, a professora Ana Célia evidencia suas críticas à composição da Assessoria, mas reconhece as resistências que havia em relação

aos militantes do Movimento Negro por parte da sociedade baiana da época em função da força exercida pelo mito da “democracia racial” no ideário brasileiro, conforme discutimos no início desse texto. Ao longo do seu depoimento, ela revela o papel desempenhado pelos professores-militantes no curso e demonstra parte dos conflitos políticos e ideológicos vivenciados por estes últimos no contexto da turma de alunos da especialização. Esses conflitos nos remetem à discussão realizada no subitem 2.4,1, quando evidenciamos as contradições que havia entre as diversas tendências do Movimento Negro e sua atuação político-ideológica.

Os professores que se matricularam no curso de especialização estavam vinculados a quinze escolas da rede estadual e, durante a realização das aulas, deveriam ser dispensados das atividades docentes. Além desses professores, outras pessoas vinculadas a instituições do Movimento Negro Baiano, tais como: o Grupo Cultural Os Negões, Grupo Negro Palmares de Novo, o Movimento Negro Unificado e a Sociedade Protetora dos Desvalidos e funcionários da Secretaria de Educação, ligados ao Gabinete do Secretário, ao CEAO e a outras instituições, também se matricularam no curso. Na narrativa da professora Arany Santana, quando descreve a sua participação no curso, ela argumenta que:

*[...] Pra gente foi muito interessante essa experiência, porque eram trinta vagas para professores de História da rede estadual - que eu nunca vi uma gente com tanta resistência - e dez vagas para portadores de diploma de nível superior, membros dos movimentos sociais da época. Eu entrei, não era professora de História, eu entrei pelo Ilê Aiyê, como militante do Movimento do Ilê Aiyê, de Bloco Afro. Eu era portadora de diploma de nível superior, por isso que eu entrei para fazer o curso. [...] (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 2-3).*

A partir do depoimento de Arany Santana, conseguimos compreender os motivos da ampliação da vagas do curso de especialização. Isso porque, o projeto previa trinta e cinco vagas, exclusivamente, para os professores da rede estadual e esse critério fora redimensionado, já que evidenciamos nas fichas de inscrição a participação de pessoas ligadas às instituições citadas. Acreditamos que isso tenha sido possível em virtude da ampliação do número de vagas que, de trinta e cinco, passaram a 40, o que ampliou a possibilidade de participação tanto dos militantes do Movimento Negro como de outras pessoas interessadas na temática em questão. Os critérios para a formação das turmas ficam explícitos na ata da primeira reunião da Assessoria de Estudos Africanos:

[...] Aos sete dias do mês de abril do ano de hum mil novecentos e oitenta e seis, às dezenove horas e trinta minutos, nesta Cidade do Salvador – Estado da Bahia, no Gabinete do Dr. Edivaldo Boaventura, Secretário de Estado da Educação e Cultura, sob sua presidência, reuniram-se os membros da ASSESSORIA DE ESTUDOS AFRICANOS [...]. Inicialmente, os componentes se fizeram representar ao Titular da Pasta de Educação, dizendo ele, esperar dos recém-indicados, um trabalho eminentemente voltado para os interesses ligados à Cultura Afro-Brasileira, junto a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. [...] A Prof<sup>a</sup> Eugênia Lúcia Vianna Nery do Espírito Santo, esclareceu aos presentes, que preliminarmente a Assessoria, se incumbiria de Coordenar o curso de formação de docentes em número de 35 (trinta e cinco) assim distribuídos: 25 (vinte e cinco) indicados pelos Diretores de estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, 5 (cinco) pelos diversos Departamentos da SEC e 5 (cinco) através de Entidades Negras. Os Diretores receberão imediatamente os ofícios, para que se processem as inscrições na sede do CEAO e a aula inaugural está prevista pra a data de 12 de maio do ano vigente. Na condição de Coordenadora do curso, a Prof<sup>a</sup>. Eugênia do Espírito Santo colocou para o Senhor Secretário: necessidade de recursos para o desenvolvimento dos trabalhos; liberação dos professores que atuam em salas de aula; tendo solicitado também, a regulamentação da Portaria de criação. O Dr. Edivaldo Machado Boaventura, esclareceu que na época oportuna, adotaria as medidas nesse sentido. [...] (BAHIA, 1986, p. 37).

Embora o trecho da referida ata revele questões que já foram discutidas nesse texto, é relevante salientar que os critérios para a distribuição das vagas demonstram a preocupação dos gestores em incluir tanto a comunidade negra, através dos militantes do Movimento, como os demais técnicos de outros setores da Secretária da Educação, além dos professores vinculados às escolas estaduais.

Após a formação das turmas dos cursos de especialização e extensão, foi realizada a aula inaugural no dia 12 de maio de 1986, no auditório da UNEB, conforme Fotografia n° 1<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Ref. da foto: BAHIA, 1986, p. 53.



Fotografia nº 1 – Mesa de Abertura da Aula Inaugural do Curso de Especialização Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas (da esq. para a dir. Climério Joaquim Ferreira, Diretor em Exercício do CEAO; Profª Eliane Azevedo, Vice-Reitora da UFBA, Prof. Edivaldo Machado Boaventura, Secretário de Educação e Cultura do Estado, Prof. José Edelzuito Soares, Reitor da UNEB)

A presença das autoridades da UFBA e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura revela o comprometimento das instituições na referida iniciativa e sugere o caráter inovador da ação realizada. Para Climério Ferreira, a aula inaugural teria sido um dos momentos mais marcantes do Projeto:

*[...] a festa de lançamento que foi um evento muito bonito lá na UNEB, com a presença de várias autoridades. Então, tirando isso, tudo mais foi tranqüilo. A mais bonita foi a do lançamento porque ali estava se marcando mesmo uma época e se concretizando uma vitória do povo baiano dentro do contexto do ensino secundário. (CLIMÉRIO FERREIRA, depoimento à autora, set./2007, p. 3).*

Para Climério Ferreira, aquele evento teria marcado a época e, embora ele tenha atribuído a vitória ao povo baiano, o início daquele curso de formação em Estudos Africanos representaria ainda uma vitória do Movimento Negro. Em relação ao evento realizado, Edivaldo Boaventura relata que:

*[...] O Ilê participou vivamente desse curso. Muitos militantes, na abertura do curso, eles fizeram uma demonstração de canto e de dança, de instrumentos musicais e de canto. Foi muito bonita, deu um colorido especial à festa [...] (EDIVALDO BOAVENTURA, depoimento à autora, set./2007, p. 4).*

Conforme observamos no depoimento de professor Edivaldo, houve uma participação ativa de instituições do Movimento Negro, tais como o Ilê Aiyê. A presença da instituição no referido evento pode ser vista na Fotografia nº 2<sup>63</sup>.



Fotografia nº2 – Membros do Ilê Aiyê na Aula Inaugural do Curso de Especialização.

Na oportunidade, o professor Edivaldo Boaventura proferiu uma palestra de abertura na qual ele argumentou que:

[...] Hoje, 12 de maio de 1986, não é o 20 de novembro, mas é também um dia de afirmação da consciência, da consciência do humano, da sua unidade e da sua diversidade. Aqui e agora encontram-se no espaço do presente a memória do ontem e as perspectivas do amanhã. [...] Reverte-se de especial significado esta sessão de abertura do Curso de Introdução aos Estudos Africanos. Inicialmente, reconhece-se a exigência do resgate de valores sócio-culturais negados ou esquecidos nos caminhos da história do nosso país, ao tempo em que no trabalho da educação concretiza-se um passo na configuração de um Brasil como efetivamente ele é, multirracial e pluricultural. Multiplicidade que encontramos em todos os segmentos, mormente na Bahia. A abertura oficial de um curso de introdução aos estudos da História e das Culturas Africanas marca não uma inovação em termos pedagógicos mas, em essência, um indicador de uma modificação de comportamento e de mentalidade, que, como sabemos, é uma categoria cuja mudança demanda um tempo estrutural de longa duração. [...] (TEXTO DA PALESTRA DE ABERTURA EDIVALDO BOAVENTURA, [1986?], p. 1-2).

Em suas palavras, o então Secretário de Educação e Cultura se remeteu àquele momento como uma oportunidade em que se afirmaria a humanidade em sua

---

<sup>63</sup> Ibidem, p. 55.

diversidade. Ao chamar atenção de que a iniciativa representava a articulação da história do país com novas perspectivas para o futuro, certamente ele estaria se referindo ao histórico das relações sociais mantidas no período na escravidão. Essas relações deixaram marcas profundas na forma como a sociedade brasileira se relaciona com as diferenças, sobretudo, com as diferenças pautadas na cor da pele das pessoas. Ao argumentar que aquele momento marcaria ainda um resgate de valores esquecidos no país, provavelmente, ele se referia à história da África e dos africanos suprimida da historiografia oficial.

Esse trecho da palestra ilustra a perspectiva dos gestores de educação sobre a necessidade de mudança de comportamentos em relação a essas questões, cujo histórico é longo, apontando ainda para a percepção de que essas mudanças demandariam um longo tempo. No documento completo da palestra, o professor Edivaldo buscou relacionar a criação do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* com a história do Movimento Negro numa perspectiva internacional. Isso porque fez referências ao “Renascimento Negro” nos Estados Unidos na década de 1920, ao “Movimento da Negritude” realizado por Aimé Césaire, Léon Damas, Leopold Senghor, dentre outros na segunda metade da década de 1940.

Na próxima sessão faremos a discussão do curso de especialização, procurando evidenciar as dificuldades e conflitos vivenciados, os momentos marcantes, os motivos que levaram os professores a participarem, os resultados e a avaliação de seis professoras escolhidas para narrar suas experiências. Além desses depoimentos, analisaremos as narrativas de três professores que ministraram disciplinas no curso.

Os depoimentos foram confrontados com o objetivo de obtermos o máximo de informações sobre processos, conflitos e contradições vivenciados e sobre quais foram os desdobramentos de tal iniciativa nas escolas públicas da rede estadual de educação da Bahia.

#### 4.1 O Curso de Especialização em *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas*: encontros e desencontros

O perfil da turma de alunos matriculados no curso de Especialização tinha as seguintes características: dos 40 inscritos, 31 (77%) eram professores, 5 (13%) exerciam outras profissões e 4 (10%) não revelaram a sua área de atuação. As vagas foram preenchidas conforme Tabela nº 1:

<b>Vínculo Institucional</b>	<b>Nº de Matriculados</b>
Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira	1
Centro de Estudos Supletivos da Bahia - CESBA	1
Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães	1
Colégio Estadual Duque de Caxias	1
Colégio Estadual Edgar Santos	1
Colégio Estadual Góes Calmon	3
Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior	3
Colégio Estadual Governador Roberto Santos	1
Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães	1
Colégio Estadual Henriqueta M. Catarino	1
Colégio Estadual Manoel Devoto	3
Colégio Estadual Pinto de Carvalho	1
Colégio Estadual Severino Vieira / CEAO	1
Complexo Escolar Alípio França	1
Convênio de Cooperação Cultural	3
Escola Aberta do Calabar	1
Escola Técnica Estadual Newton Sucupira	2
Federação Baiana de Cultos Afro-Brasileiros	2
GECIN	1
Grupo Cultural Os Negões	1
Grupo Negro Palmares de Novo – Comissão de Justiça	1
Movimento Negro Unificado	1
Rede Municipal de Educação / Mundo Novo	1
Sociedade Protetora dos Desvalidos	1
Outros	1
Assessoria de Estudos Africanos – GASEC	1
CDRH	1
CEAO	3
<b>Total de Alunos</b>	<b>40</b>

Tabela nº 1 – Distribuição das Vagas do Curso de Especialização em *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas*

Como se observa na Tabela nº 1, quinze escolas da rede estadual encaminharam docentes para se matricularem no curso sendo que, nos Colégios Góes Calmon, Lomanto Júnior, Manoel Devoto e Newton Sucupira houve um interesse maior, já que os primeiros encaminharam três professores e o último encaminhou dois, enquanto que os outros onze colégios enviaram apenas um professor. As áreas de formação dos professores matriculados no curso variavam entre os cursos da área de Ciências Humanas, conforme Tabela nº 2:

<b>ÁREAS DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS</b>	
Ciências Sociais	7
Estudos Sociais	1
Filosofia	1
Geografia	4
História	10
Letras	2
Línguas Anglo-Germânicas	1
Pedagogia	6
Técnico de Administração	1
Não Informou	7
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>

Tabela nº 2 – Formação dos alunos matriculados no curso de Especialização em *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas*

A partir da Tabela nº 2 observamos que o pré-requisito de formação inicial dos professores citado anteriormente foi atendido, predominando alunos com formação nas áreas de Ciências Sociais, História, Pedagogia e Geografia. As informações sobre o preenchimento das vagas foram extraídas das fichas de inscrição do curso compiladas dos arquivos do CEAO (Apêndices 1 e 2). Dos 40 alunos matriculados, 6 (15%) deles nos forneceram depoimentos sobre suas vivências ao longo do curso.



#### 4.1.2 Por que participar do Projeto?

As seis professoras escolhidas para narrarem sua participação no *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, dentre os 40 alunos matriculados no curso de especialização, tiveram experiências profissionais na área de educação que foram profundamente marcadas pelas vivências experimentadas ao longo dos meses em que freqüentaram as aulas de Antropologia, Geografia e História da África. Cada uma teve conhecimento da realização do curso de maneiras diversas, seja a partir de sua militância no Movimento Negro, nos casos de Ana Célia Silva, Valdina Pinto, Arany Santana e Sandra Bispo, ou de sua atuação como educadora, como é o caso de Vanda Machado e Iray Galvão. Apesar de já terem se passado vinte e um anos, as docentes mantiveram memórias da experiência vivenciada em 1986 que, mesmo interrompidas, fragmentadas e já contaminadas pelas impressões do presente, guardam detalhes, momentos marcantes, tensões, alegrias e tristezas singulares.

Ana Célia da Silva foi uma das primeiras que entrevistamos em agosto de 2007. Em 1986, atuava no Colégio Anísio Teixeira e tomou conhecimento da solicitação ainda em 1984 quando tramitava o processo no Conselho Estadual de Educação. A nossa primeira depoente teve uma participação ativa no momento da solicitação da disciplina, pois havia feito a provocação junto às entidades negras para encaminhar a carta ratificando a solicitação feita pelo CEAO em 1984. Além disso, já vinha desenvolvendo um trabalho com educação dentro do Movimento Negro e era militante do MNU. Quando inquirimos sobre os motivos que a levaram a se matricular no curso, ela relatou que teria sido:

*A militância. O MNU foi fundado em 78 e, em 81, nós fundamos o primeiro grupo de educação do Movimento Negro Unificado de Salvador, que foi o Grupo de Trabalho Robson da Luz, em homenagem ao aluno, a um rapaz negro que tinha sido assassinado em São Paulo. E nós trabalhávamos, especificamente, com História da África, insurgência negra, essa questão toda do racismo e a discriminação. Estávamos estudando. Eu voltei pra Universidade pra isso, pra puder me qualificar e entrar na Universidade e voltar pra ensinar e fazer tudo o que eu estou fazendo até hoje. E aí nós pensamos assim: - Nós estamos fazendo tudo isso e o Estado tem que fazer a parte dele! Vamos exigir, solicitar que o Estado dê a disciplina. E nós conseguimos. (ANA CÉLIA SILVA, depoimento à autora, ago./2007, p. 5).*

A partir de seu depoimento, podemos observar que a professora Ana Célia, em função de seu envolvimento com o Movimento Negro, teria desenvolvido atividades

educativas com a temática História da África mesmo antes da realização do referido curso. Esse fator deve ter favorecido a sua percepção sobre a necessidade de um trabalho por parte das autoridades de educação, junto aos alunos matriculados nas escolas, no sentido de reverter a auto-rejeição vivenciada pelos negros e o peso que o racismo exercia na sociedade. Por isso, ela acreditava na importância da atuação no campo da educação por parte do Movimento Negro, defendeu o ensino da disciplina nas escolas e atuou ativamente durante as discussões realizadas no curso:

*[...] eu ensinava no Anísio Teixeira. Era orientadora educacional no Anísio Teixeira. Nessa época eu fazia o mestrado na UFBA. [...] Eles achavam que nós, que eu queria transformar o Movimento Negro numa Universidade, numa escola, numa coisa pedagógica. E eles estavam querendo organizar as pessoas para a luta. Mas eu que era educadora, pedagoga, eu percebia que as pessoas tinham uma dificuldade em aceitar ouvir a história do negro na África e aqui, não se assumiam como negras, se auto-rejeitavam, como até hoje grande parte. Rejeitavam quem parecia com elas. E eu descobri que, enquanto eles não entendessem que havia estereótipos, que havia representação negativa, que isso fazia com que eles não gostassem deles, não quisessem saber de nada de referência à África, nem a negro, que não iria haver nenhum trabalho maior. Então eu achei: se eles conhecem a sua história, eles vão, eles vão reconquistar a sua auto-estima e identidade. Então a luta foi por isso. Vamos ensinar a história, vamos ensinar a história porque conhecendo esse passado importante e ao mesmo tempo desconstruindo essa discriminação que eles não percebem, acham que é porque eles são pobres, não é porque eles são negros, é que eles vão. [...]* (ANA CÉLIA SILVA, depoimento à autora, ago./2007, p. 5).

Em sua argumentação, a professora Ana Célia retoma as justificativas para o ensino da História da África defendida pelo Movimento Negro, apesar de criticar a resistência de determinados segmentos à realização de trabalhos através da educação formal. A partir das contradições evidenciadas nos capítulos anteriores, acreditamos que a resistência a que a professora se refere podem ser relacionadas à tensão entre as tendências existentes no Movimento. Isso porque, o interesse por essa temática, apesar de ser comum, seria evidenciado e discutido de maneiras diversas pelos grupos com perfil político e cultural.

A professora Valdina Pinto também revelou que os motivos que a levaram a se matricular no curso estavam relacionados à sua atuação como militante do Movimento Negro e articulou essa questão às alterações provocadas no referido Movimento com a criação do Bloco Afro Ilê Aiyê em 1974:

*[...] Eu já, naquela época, minha filha, eu já tava envolvida. Eu já era envolvida, não é? Eu já tinha interesse. É... coisas da negritude, eu já tinha interesse. Então, tudo que aparecia, que era de negro, eu me interessava. Eu digo mesmo, quando eu falo, essa história mais recente, a gente não pode nunca esquecer a década de setenta e o Ilê Aiyê como marco. A gente não pode esquecer. [...] Quando o Ilê Aiyê saiu, eu não pude sair, porque eu me confirmei, eu entrei pro candomblé mesmo, minha obrigação, minha feitura no candomblé, minha confirmação, foi janeiro de setenta e cinco. Então, naquele ano em que o Ilê saiu, eu não pude sair porque eu estava de resguardo. E a gente era um costume, o quê? Nos bairros negros saíam os grupos. A gente ia, ou de pijama ou de mortalha ou de pierrô, mas iam aqueles grupos, não é? Eu sei que a gente usava máscaras, saía mascarado. E eu lembro que eu estava em casa, eu estava aqui. Aí a turma saiu. E, quando voltaram, disse assim: - Poh, 'paruano' a gente tem onde sair! Tem um grupo aí... E começou falando. Você vê, já tinha o Ilê. Quando o Ilê apareceu, surgiu, o Ilê abarcou um bocado de grupos que tinha nos quetos. Quer dizer, todo mundo tinha a mesma realidade. Então, todo mundo se viu, achou a sua cara. Aí a gente se enquadrou. Encontrou o bloco pra sair. Você via sábado de carnaval isso aqui, parecia que o Ilê saía daqui, do tanto de gente daqui do Engenho Velho que saía. Os ônibus saíam lotados pra ir pra Liberdade, pra o Ilê. Quer dizer, então, essa coisa a gente já tinha - era São João, era Carnaval - de se agrupar, de se juntar, de fazer coisa junto, de ter essa identidade. Quando o Ilê surge, então, a gente encontra a cara da gente. E aí surge também, depois, logo, o MNU. E aí vários grupos da negritude, grupos mais emergentes, grupos mais novos dessa nossa geração. A gente sempre teve um jeito de se articular, mas esses novos jeitos... Então, quem tinha essa coisa de berço. E aí que eu digo: eu não aprendi a ser negra com o Movimento Negro não. Eu sempre me soube negra, eu nasci, me criei aqui num bairro de negro, com um jeito de negro. Então, quando apareceu coisa assim de negritude a gente se sentia parte daquilo. Então, foi uma coisa natural. Então, o CEAO era quem oferecia esses cursos. Então eu fiz muitos cursos do CEAO, não só cursos de Introdução aos Estudos de História da África e das Culturas Africanas, mas curso de iorubá, curso de kicongo por causa do Candomblé, curso de história da África. E era palestra e era seminário e a gente tava em tudo porque a gente era, entendeu? Queria, porque a gente não tinha, as escolas não trabalhavam isso. Não tinha livro, não tinha nada. Quando tinha, onde tinha tava todo mundo lá. Então, por isso o meu interesse. (VALDINA PINTO, depoimento à autora, ago./2007, p. 4).*

Valdina Pinto, mais conhecida como Makota<sup>64</sup> Valdina, é professora de Ensino Fundamental e sempre trabalhou em escola. Quando se matriculou no curso, foi indicada pela Federação Baiana de Cultos Afro-Brasileiros - FBCAB em função de sua atuação nos Terreiros de Candomblé. Atualmente, é aposentada, mas ainda dá aulas e exerce uma liderança a partir de seu envolvimento religioso e de sua militância no Movimento Negro. Além de destacar a influência exercida pelo Ilê Aiyê na construção da identidade étnico-racial dos negros de Salvador, ela também salientou a importância da oferta dos cursos de línguas africanas por parte do CEAO - UFBA na época.

<sup>64</sup> Makota (nação Angola), Ekede (nações Ketu ou Jeje) significa “mulher confirmada mas que não incorpora a entidade; assessora do Pai ou Mãe da Comunidade às vezes com cargo específico”. (ASSOCIAÇÃO CULTURAL BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ, 1996, p. 12).

Conforme trechos do depoimento da professora Yêda Castro anteriormente citados, Valdina Pinto teria participado ativamente das atividades realizadas pelo CEAO, inclusive, atuando como docente nos cursos ministrados. Em suas primeiras lembranças sobre o curso realizado em 1986, a professora Valdina descreve que:

*[...] O que eu lembro, é que eu participei do primeiro curso que teve, o curso piloto, lá na extensão da UFBA, que era ali no Canela, perto do antigo pronto socorro. Isso na década de oitenta, oitenta. Se não me engano oitenta e dois, por aí assim, foi que teve o primeiro curso com... Jorge Conceição, Ronaldo. Tinha um outro professor de Antropologia que eu não me lembro. Então, a gente fez esse curso lá de Introdução aos Estudos da História da África e aos Estudos Africanos. Esse foi o primeiro curso. Depois foi que já teve um, lá no CEAO, quando ainda era no Garcia, teve o segundo. Mas, quando teve esse curso, esse curso de extensão, abrindo não somente pra os universitários, mas abrindo pra comunidade negra, já foi pressão do Movimento Negro que reivindicava de ter um curso sobre isso. Porque mesmo na UFBA era muito restrito, não tinha. Então, se começou esse movimento. O Movimento Negro reivindicando esse curso. E aí depois a gente reivindicando que tivesse continuidade pra que as escolas ensinassem. [...] E aí, a gente reivindicou isso. Quando teve o segundo curso, depois que formou a segunda turma, acho que foi na época que Edivaldo Boaventura era Secretário de Educação. Eu sei que teve lá no CEAO um movimento - você tá aí com esses documentos - que foi pra implantar. Então, teve aí uma lei lá, a nível estadual, parece, que era pra ensinar. E esses professores que foram formados, professores do Estado que foram fazer esse curso, era pra repassar. Mas uma coisa muito ainda tênue, não era o que a gente queria. Porque não era pra atingir mesmo todo mundo, naquela época, ainda não foi assim. E aí o professor que se interessou fez a coisa, quem não... foi mais um curso pra ter mais um título, mais um crédito. Muitos fizeram por isso e muitos não continuaram. Hoje a lei tá aí e tá todo mundo tendo que correr na frente da coisa pra aprender mesmo. Mas, eu digo que também, mesmo antes da lei, mesmo independente da Secretaria abraçar isso ou não, os militantes daquela época já ensinavam, já faziam. E eu digo isso por mim. Porque num tempo em que realmente a gente tinha que ir contra a supervisora, coordenadora, secretária e tudo, a gente tinha que fazer isso. Eu, quantas vezes... Qual era o material que a gente tinha pra trabalhar na sala de aula? Eram as músicas dos blocos afros. Porque quem começou a fazer isso nas ruas foram os blocos afros, através das letras de suas músicas, contando, cantando a história da África no Carnaval. Então, o que é que a gente fazia? O que é que o educador negro, consciente, comprometido fazia? Trabalhava com essas músicas, as letras das músicas, as músicas, não é? Eu mesmo me lembro, quantas vezes, utilizava... As músicas tavam na boca dos meninos, criança, quem é que não sabia cantar música de bloco afro? De Malê? De Muzenza? De Ilê? De... de Olodum? Todos. Tudo isso eles sabiam. E a partir daí era que a gente começava a falar de África na sala de aula. Ah, os professores que tinham consciência, não é? Então, eu digo, a gente já vem fazendo isso, quem é militante, que é consciente, há muito tempo. Aí, é o meu exemplo. E outros também, claro que já vinham fazendo. Eram os panfletos que o MNU, que as entidades negras faziam no vinte de novembro, no treze de maio contra a imagem da princesa Isabel. Era esse, a gente se valia desse material, do material que o próprio negro, a própria comunidade produzia. Então, a lei chega hoje, mas a gente já vem fazendo esse trabalho, o educador consciente, o militante, comprometido, ele já vem fazendo esse trabalho há muito tempo. [...] (VALDINA PINTO, depoimento à autora, ago./2007, p.1-2).*

Em sua narrativa, Valdina Pinto destaca que o Movimento Negro já vinha fazendo um trabalho com o mesmo objetivo do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*. No entanto, cabe salientar que esse trabalho não se constituía por iniciativas sistematizadas, mas por ações individuais de professoras-militantes que, conforme professora Valdina afirmou, utilizavam os materiais impressos pelas instituições e as letras dos blocos afro em suas escolas. Interessante notar ainda que a mesma participou dos primeiros cursos de línguas africanas ministrados pelo CEAO, inclusive, do curso realizado em 1982, o que lhe conferia um *status* diferenciado junto aos demais alunos da especialização. Em seu depoimento, teceu críticas sobre a proposta em questão, ao afirmar que a implantação do curso dependia do interesse do professor e insinua que teria havido casos de professores que fizeram o curso de especialização apenas para ter o título.

O curso de 1986 não seria uma novidade para Valdina Pinto, pois a mesma já estava envolvida nessa discussão desde o curso piloto de 1982. Desse modo, a partir de sua experiência como educadora e militante do Movimento Negro, ela sabia a importância do professor na busca das fontes de pesquisa para ensinar os conteúdos pretendidos. Concordando com a professora Ana Célia, ela contextualiza a pertinência da disciplina, que justificaria ainda suas motivações pessoais ao se matricular no curso. Isso ficou evidente quando lhe questionamos por que o Movimento Negro reivindicava a inclusão daqueles temas nos currículos e ela argumentou que:

*[...] Minha filha, porque a gente vê como uma forma de combate ao racismo, não é? Você tem que saber da sua história, você tem que saber de onde vem. Tem que se desconstruir uma série de coisas negativas que foram construídas a nosso respeito. Então, só o conhecimento, através do conhecimento, do estudo, do conhecimento, do saber é que você desconstrói, não é? É desconstruir essa idéia de que você é descendente de escravo. Nós não somos descendentes de escravos. Nós somos descendentes de pessoas que foram escravizadas, de seres humanos que foram escravizados, porque é diferente. Nossa história não começa a partir de navio negreiro. Nossa história é milenar. Nossa história começa a partir de uma história que não é contada. Porque a gente é considerado coisa. Foi considerado coisa, objeto, mercadoria, não é? O saber que os negros trouxeram, que os africanos trouxeram, não foi considerado como saber, não é? O conhecimento, o pensar, a filosofia, tudo isso nós tínhamos, sempre tivemos, não é? Então, ah... Esse curso era pra permitir isso. [...]* (VALDINA PINTO, depoimento à autora, ago./2007, p. 3).

Conforme o trecho acima, Valdina Pinto associa o ensino da história e cultura africana à luta contra o racismo na sociedade e defende a necessidade de ressignificação e resgate dessa história visando à construção da auto-estima dos descendentes de africanos.

A professora Arany Santana, apesar de compor a equipe da Assessoria de Estudos Africanos, também cursou a Especialização e era militante do Movimento Negro. Como as professoras Ana Célia e Valdina, a mesma também alia o estudo da História da África à luta anti-racista e, quando conversávamos sobre as motivações pessoais que a levaram a atuar no projeto, declarou que:

*[...] Filha, eu sou professora, educadora, eu lido com aluno na sala de aula o dia a dia! (muita ênfase) E meus alunos são negros! E eu sou professora da rede pública! E eu sei da estima do meu povo! Eu sei das dificuldades do meu povo! E eu sei que, num momento em que esses meus alunos negros, pobres, da periferia, conhecerem a sua história, conhecerem quem foram os seus ancestrais que estavam do outro lado do Atlântico, como eles viviam, como era a organização social deles, política, como era a sua cultura, como era o seu desenvolvimento na agricultura, nas artes, etc. Quando os meus alunos souberem que eles podem ser descendentes de grandes organizações, quer seja de agricultores, quer seja de, de artesões, quer sejam de pintores, de griots, quer seja de reis, de impérios e de reinados. Eu sei que, se meus alunos ficarem sabendo dessa história que fizeram um corte, ele seria outro aluno, com a cabeça erguida, com convicção das suas potencialidades! (ênfase) Isso eu chequei. A partir do momento em que nossos alunos conhecem a história da África pré-colonial, antes da ação colonizadora dentro do continente. A partir do momento em que nossos jovens sabem da história de resistência do negro nesse país. A partir do momento em que eles sabem que tudo que tá aqui em cima desse país, construído, foi pela mão do nosso povo, pela inteligência do nosso povo, ele é outro ser, ele é outro indivíduo, com identidade, de cabeça erguida, pisando firme no chão, indo buscar o seu espaço! É por isso que eu luto por isso. Porque nisso eu acredito que, só pela via da educação, só conhecendo a sua história, só tendo identidade que o nosso povo alavancará. Porque a mídia, porque tudo que está aí posto, é pra dizer, é pra negar isso! Então, é um único caminho. (ênfase) E nós testamos isso. Por isso que nossos jovens da Liberdade, esses meninos das escolas que nós trabalhamos, esses professores andam com o nariz em pé! São negros metidos! Negão categoria! Negão com atitude e com postura porque, quando a gente sabe da história da gente, a gente anda de nariz em pé! (ênfase) Quando a gente não sabe a gente anda de cabeça baixa, se achando inferior, se achando impotente. Na hora que a gente sabe a nossa história, a história da nossa ancestralidade, nós somos outra pessoa! (fala enfaticamente) (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 6).*

Nesse momento da entrevista notamos que a professora se exaltou e se emocionou ao refletir sobre a importância da inclusão daquela temática na formação dos professores. Nas palavras de Arany Santana fica explícita a relação que faz entre o conhecimento da história dos antepassados africanos e a construção da

identidade e auto-estima, iniciativa e até mesmo autonomia dos jovens e adultos negros. Por outro lado, a sua defesa do ensino da história da África no período anterior à colonização, evidencia o valor atribuído por determinado setor do Movimento Negro ao resgate cultural e histórico das matrizes africanas e que discutimos no Capítulo 2 desse texto.

Ao longo de sua narrativa, a professora Arany esclarece esse ponto da discussão quando relata a sua visita ao Benin e lamenta pela perda do sentimento de irmandade, unidade e pela desvalorização dos antepassados africanos por parte do povo brasileiro. Outro ponto a ser destacado em seu depoimento é a referência aos “jovens da Liberdade”. Aqui notamos uma clara alusão ao trabalho realizado pelo Bloco Afro Ilê Aiyê, instituição na qual a professora ocupa um cargo de direção e na qual desenvolve atividades pautadas no resgate da historiografia africana através dos temas do carnaval, das composições musicais e dos cursos de formação oferecidos.

Em relação ao envolvimento com o Movimento Negro, especificamente com o Ilê Aiyê, no seu depoimento, a professora Sandra Bispo afirmou que também participava de suas atividades desde a época de realização do curso. Ao descrever o modo como teve conhecimento da iniciativa, relatou descobertas pessoais que causaram desdobramentos relevantes na sua atuação profissional:

*[...] Quando apareceu no CEAO, no antigo CEAO, ali no Garcia, eu digo antigo CEAO porque era no Garcia, a notícia do curso, nossa querida Eugênia Lúcia era a coordenadora. E na turma era eu, Arany Santana, Vanda Machado, muita gente boa, Ana Célia Silva, tinha também Jorge Conceição como professor. Era todo mundo assim muito unido e eu ali como aluna. Primeiro eu fui com curiosidade pra estudar mais, que era um momento assim que eu tava mais jovem. Segundo, quando eu cheguei lá, eu acho que foi exatamente aquilo que eu sonhava: trabalhar com uma metodologia bem provocante. Eu fiz muitas descobertas, muitas, inclusive como trabalhar a questão da história africana de uma maneira bem prática, bem gostosa, porque tinha muita dinâmica e lá eu aprendi uma coisa que até hoje eu não esqueço. Apesar de toda a minha vida religiosa, hoje eu tenho mais do que certeza que a base de tudo é a afetividade. A base da religião, no caso, é a afetividade. E que todo um processo histórico que foi montado no sentido da colonização, foi no sentido de justamente destruir essa auto-estima, destruir essa coisa do afeto, essa coisa do sentir, essa coisa de ter coragem para lutar. [...] (SANDRA BISPO, depoimento à autora, ago./2007, p. 1-2).*

Sandra Bispo é Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais. Na época, era professora do Estado, trabalhava na Faculdade de Educação da UFBA, participava das atividades do Ilê Aiyê e do extinto Bloco Secos e Molhados e também tinha um

envolvimento religioso com o Candomblé. Já atuou como Priora e Procuradora Geral da Irmandade Rosário dos Pretos e, atualmente, leciona na Escola Parque. Seu envolvimento com o Movimento Negro, segundo a mesma, não teria sido o motivo da sua matrícula no curso, já que afirmou ter ido cursar a especialização por curiosidade e visando estudar mais. Conforme seu depoimento, em 1986, teria tomado conhecimento da realização do curso da seguinte forma:

*[...] eu era funcionária também da UFBA e tinha contato com Edivaldo. Então Edivaldo e Arapiraca, meu saudosíssimo amigo Arapiraca. Eles disseram: - Olha, vai ter um curso, estamos aí elaborando história e cultura afro-brasileira, tal, vamos lá, precisa aprofundar isso aí, precisa mesmo, vamos lá. Eu digo: - Ai meu Deus do céu, mas eu não tenho tempo. - Não mas, quem fizer o curso, vai ter a disponibilidade, vai ter o tempo da escola disponível para freqüentar. Só que não foi bem assim não, nós tivemos que concatenar, eu trabalhava num turno, imprimia tudo pra poder ir para o curso. Porque valia à pena, muito à pena mesmo. [...]* (SANDRA BISPO, depoimento à autora, ago./2007, p. 3-4).

Na época, a professora Sandra atuava na Escola Estadual Edgar Santos e, no trecho acima, ela confirma a metodologia adotada pela equipe que gerenciou o projeto em relação à liberação de parte da carga horária de horas/aula dos professores para que se dedicassem ao curso. Apesar do estímulo recebido pelos professores Edivaldo Boaventura e José Arapiraca, ela revelou outras justificativas para a sua matrícula no curso:

*[...] Eu resolvi fazer o curso exatamente, eu diria que era um mundo de coisa. Primeiro, porque eu já tava num grupo que estava interessado, o grupo que era... Nosso grupo que fez o curso, todos eram muito amigos, então um estimulou o outro. A notícia voou, todo mundo junto. Segundo, era uma necessidade mesmo de aprender mais, de conhecer mais, eu sempre fui muito curiosa, eu queria saber mais. Minha vó, minha bisavó, era africana nata mesmo. Então, eu queria conhecer mais algumas coisas, eu via minhas amigas todas envolvidas em tudo, então eu queria conhecer mais alguma coisa. [...]* (SANDRA BISPO, depoimento à autora, ago./2007, p. 5).

Nesse ponto, Sandra Bispo retoma o que Arany Santana refletia sobre a necessidade dos negros de conhecerem a sua história e a de seus antepassados. Ela cita ainda que havia um grupo de professores interessados no curso e que, por sua vez, era formado justamente pelas colegas Ana Célia Silva, Arany Santana, Valdina Pinto e Vanda Machado.

Para as outras duas professoras que se matricularam no curso, as lembranças sobre o início projeto foram mescladas com as idéias novas que tiveram contato a



partir de então. Nesse sentido, a professora Iray Galrão nos relatou que as suas motivações para fazer a especialização foram as seguintes:

*[...] Quando eu fui fazer o curso, eu trabalhava na Secretaria de Educação. Aí eu achei tão interessante, e fui fazer o curso. Só que quando eu terminei, achei que era um desperdício ficar na Secretaria. Eu achei que tinha que ir pra sala de aula. E fui pra o Engenho Velho de Brotas, porque é um bairro com uma quantidade muito grande de negros, uma escola do Estado. E foi uma experiência maravilhosa na minha vida. (IRAY GALRÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 3).*

Iray Galrão é Pedagoga e, na época, atuava na Secretaria de Educação como Técnica de Planejamento. Conforme seu depoimento, ao concluir o curso, optou por ir para a sala de aula, especificamente, para lecionar a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*. Atuou na Escola Cidade de Curitiba e, ao longo de sua narrativa, nos revelou o quão importante teria sido a experiência do curso em sua vida profissional e pessoal. Atualmente, a professora Iray fala iorubá fluentemente, dá aulas sobre Mitos e Lendas Africanas, faz parte de um Terreiro de Candomblé e atua na Casa do Benin - um órgão da Prefeitura Municipal de Salvador, ligado à Fundação Gregório de Matos -, como expositora, orientando os turistas que visitam o espaço.

Ao longo de sua narrativa, a professora Iray revelou outras motivações para a sua matrícula no curso e, inclusive, agrega a justificativa às suas reflexões do presente sobre a temática das relações étnico-raciais:

*[...] eu fui porque eu achei que era um projeto novo, que era uma experiência nova na escola. Depois, realmente, eu achei que era uma atuação necessária. Só que mais do que necessária, era uma coisa vital. Você tem que dar ao negro a dimensão que ele tem na sociedade, sabe? Dar a ele o orgulho dele ser negro. Porque eu acho que os Movimentos Negros fazem isso de uma maneira maravilhosa. Essa coisa de você conservar seu cabelo do jeito que ele é, de você se vestir dessa ou daquela maneira. E depois eu acho que também pra gente foi uma fonte de informação muito grande. Porque nós aprendemos... Porque uma coisa, Cristiane, a gente precisa pensar, e eu digo sempre isso quando eu faço palestras, de que a mesma ideologia que trabalha na cabeça do negro pra dizer que ele é inferior, trabalha na cabeça do branco pra dizer que ele é superior. Então, nós que somos educadores, professores, pais, avós, precisamos acabar com isso. (IRAY GALRÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 3-4).*

Em seu depoimento, Iray Galrão reconhece a participação do Movimento Negro na busca pelo ensino da história da África no intuito de valorizar os negros e a

herança cultural deixada pelos africanos na sociedade. Além disso, aponta uma dimensão da luta anti-racista, a partir de sua ponderação sobre o modo como o racismo atua no imaginário de negros e brancos.<sup>65</sup> Dentre as professoras que fizeram o curso e foram escolhidas por nós, Iray Galvão é a única que poderia ser considerada “branca” e que não tinha nenhum trabalho anterior voltado para a temática em questão. Essa ponderação é relevante na medida em que, ao longo de sua narrativa ela revela as reflexões sobre o racismo que lhe foram despertadas a partir do referido curso.

Vanda Machado foi a sexta pessoa escolhida para compor o elenco dos professores que narraram suas experiências no curso de especialização. Na época, já conhecia a professora Ana Célia, pois ambas faziam o Mestrado em Educação na UFBA. No entanto, a professora Vanda revelou em seu depoimento que já tinha preocupações relacionadas com a questão da cultura africana e com a temática das relações étnico-raciais a partir de sua atuação na Escola Joana D’Arc, localizada no bairro de Paripe, no Subúrbio de Salvador:

*[...] tenho um caminho de quase trinta anos pensando a nossa matriz cultural africana. Eu criei uma escola no subúrbio de Paripe e lá comecei a fazer um trabalho que se chamava 'Raízes Culturais'. Eu ainda não tinha nenhum contato com o Movimento Negro, mas eu morava em Paripe. Paripe é um lugar de muitos negros e é um lugar que pertencia à mesma sesmaria de Santo Amaro e de Caboto pertencendo à mesma Freguesia do Ó, lugar onde foi edificado o engenho que hoje é o museu Wanderlei de Pinho. Associei também ao fato de que essa comunidade de Paripe esteve perto das missões jesuíticas. Aliás, quase que a cidade de Salvador teria sido construída para o lado de lá. A Igreja da Nossa Senhora do Ó ainda tá lá e se percebe a grandiosidade. Então era muito visível pra mim os brancos, os negros e as missões jesuíticas que cuidavam dos indígenas daquele lugar. É aí eu comecei fazendo uma coisa puramente intuitiva. [...]*  
(VANDA MACHADO, depoimento à autora, ago./2007, p. 1)

Vanda Machado é historiadora e, atualmente, trabalha na Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Na época de realização do curso desenvolvia a sua pesquisa de Mestrado que buscava investigar “[...] a formação de conceitos na pré-escola, tendo como motivação genuína os elementos da cultura afro-brasileira [...]” (MACHADO, 2002, p.20). Nesse ínterim, ela teria conhecido a professora Ana Célia que a levou ao Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá onde pôde desenvolver a sua pesquisa,

---

<sup>65</sup> Sobre essa questão ver: CARONE, Iray. e BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

que, por sua vez, resultou no *Projeto Irê Ayô*. Sobre a construção do referido projeto, a professora Vanda afirmou que:

*[...] Nessa época eu fiz uma pós-graduação no CEAO. Então, lá onde eu encontrei Ana Célia. Ana Célia me levou pra o Opô Afonjá porque na mesma época eu tinha uma dissertação de mestrado. Eu queria fazer uma coisa e minha orientadora queria que eu fizesse outra. Foi quando Mãe Stella me acolheu lá na escola Eugênia Anna. E eu fiz o projeto que deu lugar à dissertação de mestrado, mais tarde editado como 'Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica, as crianças do Opô Afonjá.' A dissertação, por dez anos, ninguém compreendia. Depois de dez anos, quando eu já estava praticamente entrando no doutorado, essa dissertação foi editada. Bem, hoje é um dos livros mais vendidos na EDUFBA. (risos) [...]* (VANDA MACHADO, depoimento à autora, ago./2007, p. 1-2).

Como se observa, em sua atuação profissional, Vanda Machado já tinha inquietações sobre questões até então discutidas amplamente pelo Movimento Negro, embora não estivesse ligada a nenhuma instituição. Acreditamos na hipótese de que mesma tenha sido encaminhada para o curso pela professora Ana Célia, pois em outro trecho de seu depoimento, ela afirmou que:

*[...] Não me lembro ao certo como cheguei ao curso. Se foi por indicação de Ana Célia, se foi o MNU. Ana Célia é uma pessoa que eu tenho enorme respeito como pessoa, como educadora, uma pessoa extremamente ética. Não sei como foi que eu cheguei porque precisava uma indicação. Não sei se foi a própria Ana Célia. O certo é que participei do Curso de Introdução aos Estudos Africanos. E... foi, no mínimo, inspirador. Agora, na verdade, Era um.... o princípio, não era o principio da luta, mas o princípio de algum resultado dos diversos Movimentos Negros no Brasil e especificamente aqui na Bahia. [...]* (VANDA MACHADO, depoimento à autora, ago./2007, p. 2).

Nas suas reflexões, Vanda Machado também reconhece que aquele curso seria um resultado reivindicações do Movimento Negro. Além disso, fez comentários sobre as lacunas na sua formação acadêmica em relação à temática história da África e acreditamos que este poderia ser outro fator motivador da sua participação no curso. Desse modo, embora não fizesse parte do referido Movimento, quando questionamos sobre as motivações que a levaram a frequentar o curso, a professora Vanda argumentou que:

*Bom, eu sou historiadora e senti de não ter aprendido história da África na Universidade. Então, eu estava buscando uma, uma história da África para, pra trabalhar com os meus estudantes. Porque tinha uma coisa também que me incomodava lá no lugar onde eu dirigia uma escola. Foi numa época em que chegaram muitos brancos do Sul e que foram trabalhar naquelas empresas do pólo petroquímico... É, também o povo do Norte, era o povo da*

*Marinha como eram chamados. Eram quase todos brancos. E... e tinha uma coisa interessante que os negros, eles eram - não sei que diabo de coincidência era aquela - que eles eram filhos dos marinheiros e os brancos eram filhos de sargentos e oficiais. E a Escola Joana D'Arc acolhia toda aquela gente. E eu precisava fazer alguma coisa pra compreender. Porque eu sempre entendi que esta questão tem que passar pela consciência histórica, pela educação das relações étnico-raciais. Tem que passar por um trabalho que, que promova a convivência, que não hierarquize pessoas que são apenas diferentes. Então, eu tinha a intenção de fazer esse trabalho. [...] Então, assim, me incomodava, questões que eu não sabia direito o que fazer. Mas eu sabia que o Movimento Negro estava nessa luta de se fazer um outro tipo de educação. Porque a gente não sabia ainda o que era, mas estava lá, tentando. Outras formas de educar. [...] (VANDA MACHADO, depoimento à autora, ago./2007, p. 3).*

Do depoimento acima podemos inferir que, quando Vanda Machado observava a existência de relações hierarquizadas entre os alunos negros (filhos de marinheiros) e brancos (filhos de sargentos e oficiais), refletia sobre a necessidade de construção de um modelo de educação que superasse essas questões, embora não soubesse ainda como isso seria feito. Desse modo, as reflexões elaboradas a partir de suas vivências na Escola Joana D'Arc reiteram as inquietações nutridas e discutidas também por nossas outras professoras e pelos militantes do Movimento Negro.

Apesar de diferentes, as motivações apresentadas apontam para o fato de que havia um incômodo por parte das professoras em relação às questões do racismo e da discriminação racial ao tempo em que também havia a crença de que, através da educação, esse processo poderia ser revertido. Nesse sentido, acreditamos que a percepção da importância da temática foi um fator que favoreceu a matrícula das mesmas no curso aliada à militância que algumas já vinham desenvolvendo por dentro e por fora do Movimento Negro. Importa-nos agora discutir de que modo as professoras descreveram o curso de especialização, destacando os momentos de conflito, de dificuldade, situações marcantes, desdobramentos, a avaliação sobre o desenvolvimento das aulas e os resultados do curso na sua prática pedagógica.

#### 4.1.3 Descrição do curso: o olhar das alunas e dos professores

Como dissemos nas seções anteriores, o curso de especialização *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas* foi construído com o objetivo de qualificar os docentes da SEC para que estes fossem habilitados a ministrar a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nas escolas da rede estadual. No entanto, o público do curso teria sido ampliado e, na composição da turma, foram incluídos militantes do Movimento Negro, pessoas ligadas à Secretaria Estadual de Educação e Cultura e à outras entidades diversas. Essa união de professores de diferentes escolas, com diferentes vínculos institucionais aliada aos níveis diversos de inserção na discussão dos estudos africanos foi um fator que favoreceu a heterogeneidade da turma.

Embora o curso tenha sido programado para atender à essa primeira necessidade de qualificação, é necessário destacar que sua organização foi realizada de modo aligeirado para que disciplina fosse incluída, imediatamente, no ano letivo posterior ao curso. Um outro ponto relevante é que o próprio perfil da turma, mesclada por militantes experientes e por professores que não tinham muita proximidade com o tema, constituiria um fator gerador de conflitos e tensões. Partindo dessas questões, observaremos nos depoimentos das seis professoras como cada uma descreveu o curso realizado, sendo que procuraremos articular esses depoimentos às narrativas dos professores de três das quatro disciplinas ministradas, quais sejam: o do professor de Geografia da África, Jorge Conceição, o da professora de História da África, Inês Côrtes, e o da professora de Metodologia e Prática de Ensino, Elda Lisboa.

Ao começar as entrevistas, sempre pedíamos para que todos descrevessem o que conseguiam lembrar-se do curso de especialização, das aulas, da relação entre alunos e professores, das disciplinas, além dos resultados do curso nas escolas. Cada docente fez a sua descrição e, a partir daí, procuramos evidenciar os pontos de convergência e as contradições nas narrativas para que pudéssemos estabelecer uma visão geral do curso. Nesse sentido, para a professora Iray Galrão, a especialização *Introdução ao Estudo da História e das Culturas Africanas*:

*Foi um curso que pode não ter sido perfeito, mas teve bons professores. E, pelo menos, despertou a gente muito pra questão, sabe? Nós tínhamos um professor de Antropologia bom. Tínhamos uma professora de História da África, Inês Côrtes, muito boa. Jorge Conceição era de Geografia. Na realidade, nós demos Antropologia, Geografia da África, História da África. Poderia ter sido uma coisa mais consistente. Mas eu acho que, como primeira experiência, foi um passo que, se tivesse continuado a marcha, hoje a gente estaria bem mais fortalecido, bem mais seguro nessa questão. (depoimento à autora, set./2007, p. 6).*

As considerações da professora Iray revelam a sua crítica a respeito da consistência do curso, no entanto, ela pondera que essa iniciativa teria despertado o interesse de parte dos professores para a temática em questão e ampliado a sua percepção sobre as relações étnico-raciais. Embora cite os nomes dos docentes que ministraram as disciplinas, ela não fez observações sobre a atuação de cada um deles em sala de aula. Em relação à consistência do curso, Vanda Machado destacou que aquele curso cumpria a função, justamente, de introduzir o tema junto aos professores:

*[...] Então, ah... a gente não pode perder de vista que é uma Introdução (ênfase) aos Estudos Africanos. Então, estudar estudos africanos na verdade é um movimento do cotidiano. Eu tenho trinta anos que faço isso e ainda me sinto na introdução. [...]* (depoimento à autora, ago./2007, p. 3).

No depoimento acima, a professora Vanda faz uma reflexão sobre a necessidade de se considerar a dimensão dos estudos africanos e a amplitude dessa temática como campo de investigação. No entanto, apesar de ter sido uma “introdução”, podemos inferir que aquele curso representaria a primeira ação de um ciclo de formação necessário para a inclusão da disciplina nas escolas. Isso porque, acreditamos que havia, por parte da equipe gestora do Projeto, o entendimento de que aquela ação não supriria num passe de mágica, mesmo com a carga horária e as disciplinas planejadas, as lacunas na formação dos professores. Nesse sentido, a preocupação com a prática em sala de aula evidenciada no planejamento do novo curso foi relatada pela professora Valdina Pinto, quando ela se referiu ao curso de 1982 e fez uma comparação com o curso de 1982 argumentando que:

*[...] Eu lembro que nesse curso já teve uma preocupação de, ao final, se produzir algum material pra ser utilizado. Isso eu lembro bem que era porque o primeiro a gente fez, tinha as disciplinas e tudo, mas não tinha muito esse foco. Mas esse de oitenta e seis, eu já lembro que já foi já direcionado pra produzir, pra sair com algum material pra poder ser utilizado*

*nas escolas. Essa foi a coisa que eu acho que teve assim de bem marcante do de oitenta e seis. [...] (depoimento à autora, ago./2007, p. 7).*

Conforme o depoimento acima, no curso de 1986 teria havido uma preocupação por parte dos gestores de garantir a articulação entre a teoria estudada nas disciplinas de História, Geografia e Antropologia e a prática docente, através da disciplina Metodologia e Prática de Ensino, o que confirma as considerações anteriores da professora Yêda Castro. Tal articulação, por sua vez, exigiria esforço e dedicação por parte dos professores para que tivessem o máximo de aproveitamento das aulas. Sobre essas questões, Arany Santana argumentou que:

*[...] Eram oito horas por dia de curso ao longo de oito meses. Às vezes, até dia de sábado e de domingo. Eu tive a honra de participar no processo de preparação desse curso e tive a honra de ser aluna também. Então, eu trabalhava vinte e quatro horas por dia. Pra gente foi muito interessante essa experiência [...] Porque o curso foi de grande, de alta qualidade (ênfase). Os professores, a exigência, a pesquisa, o estudo, as atividades. Eram oito horas por dia. Nós morávamos dentro da Universidade fazendo o curso, porque era muito exigente a equipe de professores desse curso. [...] (depoimento à autora, ago./2007, p. 2-3).*

Sandra Bispo também destacou que havia a necessidade de maior dedicação dos professores em função do caráter novo das informações a que eles tinham acesso a partir daquele momento e justificou suas afirmações argumentando que:

*[...] Porque o tempo era pouco pra gente responder tantas inquietações que nos vinham durante todo o curso. Quanto mais nós líamos, mais queríamos ler mais precisávamos ler. Quanto mais nós participávamos, mais precisava participar. Não era um curso que pudesse simplesmente pagar a alguém pra fazer uma resenha. Não, ou um curso que você simplesmente passasse na apostila por passar. Mas era um curso que exigia como os de hoje exigem. Mas... naquele momento a gente precisava ler mesmo, ele chamava a gente, era um curso que convocava cada vez mais nosso potencial. Então, foi um curso muito bom, na metodologia. [...] (depoimento à autora, ago./2007, p. 2).*

Do depoimento da professora Sandra, podemos inferir que a necessidade de leituras e aprofundamentos se ampliava na medida em que as inquietações surgiam entre os professores. Outro fator destacado pela mesma está relacionado aos impactos que as aulas causavam nos professores, segundo ela, estimulando-os a ter maior integração e união durante o curso:

*[...] E era um negócio tão amigável que nós ficávamos trabalhando em casa. Um na casa do outro, (risos) trocando material e estudando junto, muito*

*legal, muito legal. [...] (SANDRA BISPO, depoimento à autora, ago./2007, p. 5).*

Apesar da professora Sandra e as outras professoras elogiarem a organização e a metodologia adotada no curso, a professora Vanda fez uma observação negativa em relação a esses mesmos pontos e que pode ser evidenciada no seguinte trecho de sua narrativa:

*[...] O curso tinha uma administração muito tumultuada e com alguns desencontros que nunca entendi. Eu me lembro que eu tive um problema com nota porque o professor, a pessoa que ensinou metodologia não tinha idéia do que era cultura africana e do que a gente pretendia com aqueles estudos. [...] Não foi um lugar onde eu me senti confortável. Não foi uma coisa que eu me sentisse confortável. Nesse curso eu não me senti confortável... (depoimento à autora, ago./2007, p. 3-4).*

Os desencontros a que Vanda Machado se refere não foram esclarecidos, o que nos leva a acreditar na hipótese de que devem ter surgido em função da administração ter sido realizada de modo conjunto entre o CEAO e a equipe da Assessoria de Estudos Africanos. Interessante notar que, em relação a esse ponto citado, os gestores entrevistados não fizeram referência alguma, nem mesmo Arany Santana que participou do curso e era da Assessoria. Quanto às críticas da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, a professora Vanda argumenta que quem ministrou o curso não tinha conhecimento sobre a temática e que isso teria comprometido a qualidade das aulas. Em outro ponto ela aprofunda essa crítica quando afirma que a professora da disciplina citada:

*[...] Queria passar uma, a mesma metodologia que se faz hoje nas escolas. Fazer isso pra trabalhar os estudos africanos, com certeza, não resultava em nada novo ou diferente do que se fazia como história do povo afrodescendente. Porque nós deveríamos estar falando de dois mundos diferentes, de duas formas de convivência diferentes, duas formas de perceber mundos diferentes. Então, uma mesma história com datas e nomes, realmente, era uma coisa que nada mudava na concepção do pensamento africano recriado na diáspora. [...] (depoimento à autora, ago./2007, p. 3-4).*

Atualmente, a professora Vanda Machado possui uma vasta produção bibliográfica sobre educação que a faz ter essa percepção aguçada sobre a pertinência do que teria sido trabalhado no curso de especialização. Nesse sentido, no trecho acima, percebemos que há uma interpretação e avaliação do curso



realizado a partir de suas impressões do presente ao analisarmos o modo como ela critica as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino e História da África.

Conforme observamos, ao descrever o curso de especialização, cada sujeito entrevistado destacou um ponto, seja em relação à consistência das aulas, à preocupação com a articulação entre teoria e prática, à necessidade de dedicação e estudo por parte dos alunos ou às relações entre os professores e alunos. Os depoimentos confirmam alguns pontos da descrição inicial do curso de *Introdução ao Estudo da História e das Culturas Africanas*, tais como a dispensa de parte da jornada de trabalho dos professores da rede estadual e o objetivo de incluir a disciplina nas escolas. Sem a pretensão de esgotar a descrição do curso com as considerações expostas, a partir delas, analisaremos os conflitos e as dificuldades vivenciados durante as aulas.

#### **4.1.4 Relações entre o conteúdo do curso e as questões étnico-raciais**

A partir do depoimento da professora Yêda Castro citado nas seções anteriores, observamos que houve diversas dificuldades por parte da equipe gestora do projeto em encontrar professores qualificados para ministrar as disciplinas do curso de formação. Conforme discutimos no Capítulo 3, a direção do CEAO se preocupou em indicar docentes que atuassem na Universidade tendo o cuidado de discutir com a militante Lélia Gonzáles a concepção teórica que deveria ser trabalhada junto aos professores para que o curso não sofresse a censura do governo militar e não ratificasse pressupostos racistas e a tese da “democracia racial”. Nesse sentido, podemos inferir que a escolha dos docentes que iriam ministrar as disciplinas seguiu critérios relacionados à competência e experiência, bem como à disponibilidade e interesse dos mesmos em atuar num projeto daquela natureza.

Em função da proposta do curso e das características da turma de professores, ao longo das disciplinas, os conflitos e tensões não deixaram de surgir. Isso porque, nem todos os alunos e os docentes responsáveis pelas disciplinas tinham o entendimento e domínio da articulação dos campos teóricos estudados com as relações étnico-raciais e as discussões que vinham sendo promovidas pelo

Movimento Negro. A partir daí, podemos inferir que, tanto o desconforto como a crítica tecida pela professora Vanda Machado em relação às docentes responsáveis pelas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino e História da África, poderiam ser justificadas a partir desse viés.

A disciplina de Metodologia e Prática de Ensino foi ministrada pela professora Elda Lisboa que, por sua vez, teria sido convidada pela coordenadora da Assessoria de Estudos Africanos, professora Eugênia Nery. Em seu depoimento, a professora Elda nos revelou que recebeu orientações da coordenadora para ministrar a disciplina a partir de um determinado referencial teórico e ponderou que os professores matriculados no curso já tinham certo domínio daqueles conteúdos, o que teria causado conflitos na turma. Essa questão fica evidente no seguinte trecho de sua entrevista:

*[...] o que a coordenadora queria era que a gente trabalhasse a filosofia de Paulo Freire a partir do livro *Pedagogia do Oprimido*, principalmente, e mostrasse o que é opressor, o que é oprimido e estudasse mais alguns conceitos trabalhados por esse autor. A turma que estava matriculada no curso tinha um domínio desses conceitos incrível. Nossa! Mas tem que cumprir algumas regras numa parceria dessas. Então, a gente começou a fazer esse trabalho lendo alguns livros de Paulo Freire e partindo de alguns conceitos. O conceito de homem, o conceito de sociedade, o conceito de educador, quem era o aluno naquela época, não é? É... o que era, porque naquela época se falava muito de interdisciplinaridade, começou a se falar muito de interdisciplinaridade, transversalidade, pluralidade cultural. E aí a gente começou a estudar sobre isso, mas o Movimento Negro já vinha estudando isso há muito tempo. Quer dizer, pra maioria dos professores aquele conteúdo não era novidade. Ao contrário, para nós que estávamos lecionando a disciplina é que eram novos aqueles conteúdos estudados no curso que eles estavam fazendo. (ELDA LISBOA, depoimento à autora, out./2007, p. 1-2).*

Elda Nadier Lisboa é Pedagoga e, na época em que se realizou o curso, trabalhava no Colégio Estadual Anísio Teixeira como diretora de 1º grau. Antes do curso, atuou no Colégio Estadual Luis Tarquínio no qual a professora Eugênia Nery teria desenvolvido um trabalho com história da África nas turmas de 6ª série. Nesse trabalho, Eugênia Nery teria recebido o seu apoio e, a partir dessa experiência, as duas tornaram-se amigas. A professora Elda desenvolvia trabalhos de coordenação pedagógica e supervisão escolar quando aceitou o convite da professora Eugênia para lecionar a disciplina Metodologia e Prática de Ensino, juntamente com o professor Ernani Ponciano, já falecido.

Embora tivesse amizade com determinados militantes, a exemplo da própria professora Eugênia Nery, Elda Lisboa não tinha aproximação com as discussões realizadas pelo Movimento Negro. Isso nos leva a acreditar que esse tenha sido um dos principais motivos das dificuldades encontradas por ela durante as aulas e que nos foram revelados quando questionamos como era a sua relação com os alunos militantes e não-militantes:

*[...] era uma barra pesada porque eles, na maioria das vezes, eles tinham conhecimentos de conceitos que eu nem tinha ainda. Você veja a responsabilidade. Eu não tenho vergonha nenhuma de falar sobre isso. Porque, como eles eram muito estudiosos. Nossa! A gente lecionar para colegas que já atuavam, que já publicavam, já escreviam livros! Muitos, inclusive, que fizeram concurso comigo para entrar no Estado. Então, às vezes, tinha aqueles debates assim, sabe como é? Que meu colega entrava pra me salvar, sabe? Eu não tenho vergonha nenhuma de lhe dizer isso, não. Porque acho que a gente aprende a fazer é fazendo. E eu dizia à coordenadora: - Professora, quando chegar lá, eu vou encontrar uma barra! - Nada, porque você vai fazer isso é lá. E você vai fazer o trabalho com Paulo Freire. Mas acontece que, quando você leva um trabalho pronto, nem sempre aquilo é o que o pessoal quer. Então, a gente teve que entrar em interdisciplinaridade, pluralidade cultural, transversalidade, discutir outros conceitos que não estavam, na verdade, planejados por nós. Então, a gente teve que fazer isso, mudar, mudar, praticamente, a programação. E tinha meninos ali que tinham um domínio desses conteúdos incrível. Então, dava pra fazer shows. E era bom porque eu ficava assistindo, aprendendo com os alunos. (ELDA LISBOA, depoimento à autora, out./2007, p. 7).*

Nesse trecho de seu depoimento, a professora Elda revela os conflitos vivenciados durante o curso e que implicaram tanto na reformulação de seu programa de ensino e inclusão de outros temas, quanto na postura dos alunos em relação à sua atuação. Além da professora Elda, outros professores não escaparam das críticas feitas pelas alunas do curso de especialização. Mesmo que se trate de visões individuais das alunas entrevistadas, acreditamos ser relevante pontuar as referidas críticas para que possamos ampliar as nossas perspectivas sobre os desencontros ocorridos e que podem ter influenciado nos resultados do Projeto.

#### 4.1.5 Relacionamento entre professores e alunos

Acreditamos na hipótese de que a presença dos professores militantes tenha favorecido a explosão de conflitos em função de estes terem um perfil mais contestador. E essa questão também foi destacada pela professora Ana Célia quando descreveu sua atuação no curso, evidenciada no seguinte trecho da narrativa:

*[...] Eu era aluna do curso e ao mesmo tempo eu discutia as questões de racismo, porque o curso falava de História da África, Geografia, Antropologia e Metodologia, mas não discutia a questão racial e, inclusive, os professores tinham uma dificuldade enorme, não entendiam a questão racial. Eles ficavam o tempo todo no senso comum. Então, eu passei o tempo todo junto aos alunos e professores trabalhando as questões raciais. Foi altamente desgastante pra mim, altamente desgastante mesmo, mas eu fui até o fim. [...]* (depoimento à autora, ago./2007, p. 10).

Na condição de professora e militante do Movimento Negro, Ana Célia havia entrado no curso com a pretensão de se qualificar para ministrar a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* e, além disso, discutir e fazer articulações entre o conteúdo ministrado nas disciplinas e a questão racial no Brasil e na Bahia. Essa intenção se justifica na medida em que por parte dos militantes do Movimento Negro não haveria como dissociar o estudo da História da África da luta anti-racista. Nesse sentido, ela tomou para si a tarefa de articular os conteúdos de Antropologia, Geografia e História com as discussões que fazia no âmbito do Movimento e percebeu a dificuldade com a temática, tanto dos professores que estavam ministrando as aulas, como dos que estavam na condição de alunos.

Em seu depoimento, quando discorria sobre os momentos mais difíceis no curso, a professora Vanda Machado fez uma referência às questões evidenciadas por professora Ana Célia no que diz respeito à percepção dos professores sobre a questão racial. A partir de sua reflexão, podemos inferir que teria havido situações nas quais os conflitos nos relacionamentos eram tão intensos que se estabelecia uma hierarquização na sala de aula entre os alunos e um clima de animosidade com os professores do curso. Essa questão pode ser observada a partir do seguinte trecho de sua narrativa:

*Em alguns momentos, houve um enorme desencontro nos relacionamentos internos. Foi muito desagradável uma mulher negra sendo obrigada a se retratar com um homem também negro. Só que o homem era advogado, era um homem numa posição superior àquela mulher. Foi muito difícil. Foi muito difícil. Foi alguma coisa que eu não gosto nem de lembrar. [...] havia uma coisa... Até hoje eu não entendo direito o que foi que aconteceu. Havia um desconforto. Eu não me sentia confortável. [...] Não sei. Não sei, não sei. Eu não sei a quem atribuir aquele desconforto. Era alguma... uma situação que eu não quero viver de novo. A educação das relações étnico-raciais precisa ser uma educação para a convivência, para o acolhimento, senão a gente hierarquiza de novo e aí passa a ser também excludente. Não é bom pra ninguém. (VANDA MACHADO, depoimento à autora, ago./2007, p. 10).*

Apesar de ter resistido em aprofundar os conflitos internos ocorridos no curso e que teriam lhe provocado tal desconforto, o depoimento de Vanda Machado nos deixa entrever os desentendimentos que existiram na relação entre alunos e na relação destes com os professores.

Os conflitos citados pela professora Vanda, de certo modo, justificariam a postura defendida pela professora Ana Célia sobre a necessidade de articulação do estudo da História da África com as discussões de sua militância no Movimento Negro. No entanto, a postura de reivindicar esclarecimentos e aprofundamentos sobre a questão racial também causou conflitos entre os colegas e professores. A partir daí, podemos entender os motivos das críticas feitas pela mesma ao curso:

*O curso foi muito bom. A dificuldade era que os professores não entendiam de racismo, vinham pra cima de nós numa violência porque eles tinham medo dos militantes. Tinha até uma professora de história da África, ela sabia de história da África. E era difícil discutir com ela. Ela começou o primeiro dia de aula com etnocentrismo, não sei porquê. E na época um professor que conhecia muito, com quem a gente estudou muito, foi Jorge Conceição. Ele ensinava Geografia da África. Então ele era a única pessoa que tinha uma visão real da situação da África, da situação racial, ele nos ajudou muito na época, muito mesmo. Deu um curso maravilhoso de Geografia da África. Jorge conceição, uma pessoa que você deve até entrevistar porque na época o melhor curso era o dele, de Geografia da África. (depoimento à autora, ago./2007, p. 7).*

O depoimento de professora Ana Célia Silva revela a tensão existente no relacionamento dos alunos militantes com os professores e essa questão foi discutida pelos três professores de História da África, Geografia da África e Metodologia de Ensino. É interessante notarmos que as idéias acerca da democracia racial e da negação da existência do racismo faziam parte do imaginário social da época de realização do curso, inclusive, amplamente difundida pelos

governos militares, conforme salientou a professora Yêda Castro e professor Jorge Conceição, em diversos trechos de sua narrativa.

A professora Ana Clélia elogia a atuação do professor de Geografia da África e revela que não concordava com a postura da professora que ministrou a disciplina História da África. A importância atribuída pela mesma ao fato dos professores “entenderem de racismo” foi revelada em diversos momentos e, de certo modo, esteve no cerne das reflexões sobre suas vivências durante e após o curso. Essa questão foi citada novamente em outro trecho da entrevista quando ela discorre sobre os momentos difíceis do curso de especialização:

*O momento mais difícil foi a relação na sala com os professores que ministravam as disciplinas e alguns não entendiam nada de racismo. Era tudo no senso comum e na inferência, com exceção, claro, da professora de história da África que tinha dificuldade, embora fosse uma ótima professora da disciplina, mas não entendia nada de racismo. A culpa era da vítima, era aquela vitimização da vítima. A vítima era seu próprio algoz, não entendia essa questão da auto-rejeição, não entendia quase nada, não conhecia. E eles não sabiam que Zumbi não foi escravizado, que Zumbi foi roubado criança, foi criado por um padre, por isso que ele sabia português, latim e era católico. Quando eu dizia que Zumbi sabia latim eles davam risada de mim porque não sabiam história. Eu tive que pegar o livro de Décio Freitas e dizer: - Leia esse livro aí, é um branco de olho azul, gaúcho, que escreveu. Aí elas ficavam horrorizadas. [...] E aí quando eu dizia isso eles davam risada: - E agora até isso ela tá inventando que Zumbi sabia latim! [...] (ANA CÉLIA, depoimento à autora, ago./2007, p. 10).*

A percepção da professora Ana Célia em relação aos fatos ocorridos e à postura dos professores sobre as relações étnico-raciais revela a sua atitude crítica fundamentada na sua experiência de militância no Movimento Negro. Além disso, suas considerações evidenciam certo ressentimento relativo às situações ocorridas durante o curso. Por outro lado, a referência à história de Zumbi dos Palmares que ela procura esclarecer e a resistência dos professores em admitir essa outra possibilidade de interpretação refletem o modo como aprendemos a lidar com a história dos africanos numa perspectiva estereotipada, preconceituosa e reducionista. Devemos considerar ainda a possibilidade de que seus posicionamentos tenham sido rejeitados em função de partirem de uma militante que, por sua vez, defendia um discurso contrário ao que se preconizava no senso comum, a exemplo da versão contada sobre a história de Zumbi dos Palmares.

A disciplina Geografia da África foi a que mais recebeu referências positivas por parte das alunas. Acreditamos que isto seja em função do professor Jorge

Conceição ser, na época, militante do Movimento Negro, o que lhe permitia fazer articulações que atendiam aos anseios dos alunos também militantes. No entanto, nessa disciplina ocorreu um fato curioso que o referido professor nos relatou com o intuito de ilustrar a boa relação mantida por ele com os alunos e que, contraditoriamente, revela as tensões provocadas pela sua atuação na disciplina em relação à luta anti-racista.

*[...] Quando essas alunas brilhantes se entusiasmavam, me abraçavam, me beijavam, me tratavam mesmo com muito respeito. Porque muitas delas eram até mais velhas de idade do que eu. Me tratavam mesmo como um menino estudioso, bem aplicado, entendeu? Me davam conselhos. Me lembro de um dia que elas interromperam a aula por uma coisa muito séria que aconteceu lá para me proteger. Quando eu cheguei na sala, não tinha um pé de gente. Eu desconfiei: a sala estava todos os dias em peso! Eram quarenta e poucos alunos ou quarenta que freqüentavam com seriedade o curso. Ninguém faltava. Quando eu cheguei nesse dia só tinha duas alunas e mais uma pessoa que eu não conhecia na sala de aula. Aí essas duas alunas me chamaram e disseram: - Olhe, todo mundo suspendeu aqui a aula dizendo que ia ter uma reunião importante aí com relação ao curso, mas a suspensão da aula é pra você não dar aula hoje, falando de certas coisas que você vem falando no curso, fortes, entendeu? Porque tem alguém aqui pra gravar sua aula. A partir de hoje se você der essa aula e se for gravada, você pode até ir para o Conselho de Psicologia, pro Conselho Regional de Psicologia porque você tá dando um conteúdo que introduz assuntos de Psicologia e você não é Psicólogo. O Conselho de Psicologia está aqui pra fiscalizar esse professor de Geografia que dá aula de Psico-Geografia. Então, minha aula foi suspensa porque eu era muito interdisciplinar! (ênfase) Eu entrava pela História, entrava pela Filosofia, entrava pela Psicologia, como entro até hoje. Hoje está na moda falar de interdisciplinaridade, mas, na época, eu lembro que eu fui policiado, que minha aula não ocorreu porque as alunas e os alunos suspenderam, me protegendo, porque descobriram que tinha uma psicóloga na sala, que não era aluna do curso. Porque quando eu cheguei, inclusive, eu perguntei a ela quem era ela, se era aluna nova. Ela disse que era visitante, tá... Imagina o que é que eu não podia falar? (ênfase) Porque as minhas aulas de Geografia, as aulas que eu dava de resgate histórico da nossa dignidade passavam por um resgate do nosso movimento corporal íntegro. Eu dava aula me movimentando. Toda palavra que eu jogava pra fora era acompanhada de um movimento corporal. (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 12).*

A descrição acima, além de revelar a relação positiva, de confiança e cumplicidade mantida pelo professor com as alunas, demonstra que a metodologia adotada por ele teria causado tensões junto à coordenação do curso. Embora esse fato não tenha sido citado em nenhum outro depoimento, ele revela um tipo de controle em relação ao conteúdo que estava sendo ministrado no curso, controle ao qual a professora Yêda Castro também se referiu em sua narrativa quando discorreu

sobre as intervenções feitas pelos militares junto aos gestores do CEAO para averiguar as justificativas dos conteúdos que eram ministrados pelo Centro.

Retornando à discussão sobre a relação mantida entre alunos e professores no curso de especialização, a partir das críticas observadas no depoimento da professora Ana Célia, é relevante analisarmos a posição da professora Inês Côrtes para que possamos compreender os conflitos vivenciados na disciplina História da África a partir de outra perspectiva. Para a professora Inês, o referido curso teria sido:

*[...] o primeiro curso ministrado para preparar professores pra ensinar História e Cultura Africanas. E, por ser um curso piloto, correu todos os riscos e teve todas as vantagens e desvantagens decorrentes disso. Vantagens, porque de alguma forma acredito que lançou um alicerce, um ponto de partida, mesmo que seja para que não se repitam os erros cometidos. E desvantagens, porque nem nós professores que ministramos o curso, nem os alunos (selecionados entre os professores da rede estadual) tínhamos muita idéia das forças que aqueles conhecimentos poderiam desencadear em sala de aula. Porque eu imagino que, se num grupo seletivo de professores, como os que seguiram o curso, os conflitos surgiram, as coisas não devem ter se passado diferentemente nas escolas, entre os próprios professores, entre direção e professores, entre coordenação pedagógica e professores ou entre professores e alunos. [...]* (INÊS CÔRTEES, depoimento à autora, nov./2007, p. 1-2).

Maria Inês Côrtes de Oliveira é professora aposentada da Universidade Federal da Bahia e trabalhou no Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas lecionando a disciplina História da África a partir do ano de 1981. Em seu depoimento, revelou que teria sido convidada a ministrar a disciplina História da África pela professora Yêda Castro porque, além de dar aulas no CEAO, era a única professora da UFBA disponível e com a qualificação exigida para realizar tal tarefa na época. No trecho do depoimento acima, ela reflete sobre a importância daquela iniciativa ponderando que, por ter sido uma experiência pioneira no país, teria a vantagem de lançar as bases para um trabalho futuro e as desvantagens causadoras dos conflitos vivenciados. Em outro trecho de sua narrativa revela de modo mais detalhado, alguns dos conflitos que constituiriam as desvantagens que ocorreram no referido curso:

*[...] No curso existiram conflitos que iam, dos pequenos conflitos entre as lideranças do Movimento Negro que estavam na sala de aula e alunos que não pertenciam ao movimento, não tinham consciência de serem negros e que falavam certas coisas e tinham que ouvir outras. Esses conflitos, ocorridos no nível da consciência negra dentro da sala de aula, sempre*



*foram muito presentes. Eu não posso responder pelas outras aulas, mas nas de História, eles certamente ocorreram e de forma bem aguçada. Ao mesmo tempo, as pessoas iam tomando consciência que o vocabulário que usavam não era o mais apropriado, que estava repleto de expressões racistas. [...] (INÊS CÔRTEZ, depoimento à autora, nov./2007, p. 2).*

Conforme a sua narrativa, a professora Inês observa que houve conflitos entre os alunos do curso que estavam relacionados ao nível de consciência negra. Essa reflexão se articula com as observações da professora Vanda Machado e com as colocações feitas pela professora Ana Célia a respeito da necessidade de trabalhar a “questão racial” com seus colegas e também com os professores das disciplinas. No entanto, nas aulas de História da África, as tensões iriam se aprofundar, inclusive, em função do pertencimento étnico da professora. Essa questão fica evidente quando Inês Côrtes declara que:

*[...] Eu, particularmente, passei por uma saia justa muito grande, porque eu era a única professora branca do grupo e o Movimento Negro que, na época, era ainda muito recente, contestava minha capacidade, a minha 'legitimidade' para ensinar História da África à medida que eu não era negra. E isso foi ponto de discussão e de mal estar. Confesso que eu sofri um terrível mal estar com relação a esta questão. Eu lecionava também História Moderna e argumentei com eles: - Mas eu também não convivi com os homens da História Moderna e nem por isso eu deixo de ter competência para ensinar História Moderna. E, vamos lá, com relação à História da África está tudo em aberto, o que vocês acharem que possa ter ranço imperialista, ranço escravagista, racista, está aberto para ser discutido. Eu acho que esse é o ponto e não simplesmente me desqualificar porque eu sou branca! Mas isso foi um conflito que permaneceu o tempo inteiro. O tempo inteiro. E era uma situação, pra mim, muito complicada. [...] (depoimento à autora, nov./2007, p. 2).*

As palavras de professora Inês nos remetem às pressões citadas pela professora Yêda Castro ao fato dela ser branca e que segundo ela, seriam originárias dos setores mais “fundamentalistas” do Movimento Negro. Sem a pretensão de justificarmos a reação dos professores ao trabalho desenvolvido na disciplina, cabe salientarmos que essa resistência poderia ser fruto da desconfiança em relação aos interesses, motivações e posturas ideológicas da professora e ainda em função da natureza da temática que despertava emoções, ressentimentos e reações adversas. Essa é uma observação relevante, pois em seu depoimento, Inês Côrtes nos revelou os caminhos que a levaram a ensinar a disciplina História da África na UFBA e a dificuldade que teve no entendimento dessa história que somente foi sanada quando aprofundou estudos na área de Antropologia. Esse fato revela que o tema em questão não representava um interesse comum na Academia,

mas um tema que interessava a pesquisadores isolados, apesar do resgate da história e cultura africana constituir uma bandeira de luta do Movimento Negro desde a década de 1950, conforme discutimos no Capítulo 2.

Nesse ínterim, as tensões vivenciadas pela professora Inês Côrtes continuaram, inclusive, com questionamentos sobre a veracidade e confiabilidade do conteúdo que estava ensinando:

*[...] Havia uma desconfiança de que essas minhas, essas minhas leituras não fossem as 'boas'. Isso, por parte da militância. Eles achavam que era uma interpretação européia sobre a História da África, que a História da África não era nada daquilo que eu estava dizendo, que havia um tremendo engano (risos) porque eu estava utilizando fontes, por exemplo, da língua francesa. Mas eram fontes da língua francesa que eram embasadas na história árabe, que era única fonte escrita da história africana, até o período colonial. Eram as transcrições da tradição oral africana e esse era o grande problema. A tradição oral, se você a lê sem as chaves, essas chaves que eu falei, ela não faz sentido. Você fala assim: - Isso aqui é um monte de historinhas, de lendas, de coisas, não faz sentido! Mas acontece que tudo ali tem um significado, nada é gratuito. Quando você começa a compreender a lógica da narrativa - porque a tradição oral, em todas as sociedades, tem uma lógica da narrativa, você começa a ver a história que tá ali por trás. [...]* (INÊS CÔRTEES, depoimento à autora, nov./2007, p. 7).

A partir desse trecho do depoimento, a professora Inês explica e justifica as suas escolhas teóricas, fundamentadas no entendimento da necessidade de articulação da história da África com a cultura, a política, a religião e, sobretudo, a Antropologia. No entanto, acreditamos que a “saia justa” a que se referiu teria sido causada pelos fatores citados, bem como por uma postura combativa por parte dos militantes. Isso fica evidente quando a professora comenta que houve uma dúvida por parte desses professores de que ela tivesse legitimidade para tratar da temática, como se esse conhecimento pudesse ser apropriado com exclusividade somente pelos estudiosos negros ou pelos militantes do Movimento Negro. Caso tenha sido essa a motivação de tal reação, acreditamos que constitui uma distorção em relação aos objetivos da luta anti-racista protagonizada pelo Movimento Negro ao longo de sua história. Em outro trecho, Inês Côrtes novamente se refere a essa questão revelando, inclusive, certa mágoa:

*[...] Eu recebi assim, um dedo em riste dizendo que eu não tinha legitimidade pra ensinar História da África porque eu era branca! Isso me foi apresentado assim, como um crime que eu tinha acabado de cometer, ter ousado ensinar uma disciplina daquela, sendo branca! Aquilo me deixou, assim, num desconcerto, num desconforto muito sério porque eu levava muito a sério meu estudo. Eu achava que eu estava dando uma*

*contribuição muito grande e, de repente, era desqualificada pela cor de minha pele. Aí, quando eu fui dizer que aquilo era racismo: - Aí não é racismo nenhum. Por que? Como é que era racismo? Porque nunca nós vamos ser racistas. Sempre os racistas são os brancos. Nós nunca vamos ser racistas! E neste conflito, os outros professores entraram, todo mundo entrou. Enfim, eu não posso nem... Eu não tenho muito... É uma coisa... Se eu tentar narrar, a narrativa vai ser, provavelmente, mentirosa e falha porque ela contém muitos traços de memória afetiva. Aquilo me atingiu afetivamente. Então, tudo que eu disser, eu posso estar deformando. Então eu gostaria de não aprofundar muito não. Mas é só registrar que ocorreu isso e que foi desconfortável. [...] (INÊS CÔRTEZ, depoimento à autora, nov./2007, p. 9)*

O desconforto vivenciado pela professora Inês poderia explicar o que as professoras Ana Célia e Vanda Machado citaram a respeito dos conflitos que existiram entre alunos e professores. Em seu depoimento, a professora Elda Lisboa também revelou ter vivenciado em suas aulas a resistência por parte dos professores, em situação semelhante a que a professora Inês Côrtes se referiu. Podemos identificar essa questão quando ela discute os momentos mais marcantes nas aulas de Metodologia e Prática de Ensino:

*[...] As intervenções. As intervenções das meninas que faziam com os conceitos, foram esses momentos bem marcantes. Porque elas intervinham mesmo: - Não é essa. Não, Elda, pare aí um pouco! Não é por aí. Eu acho que a gente vai ter que mudar tudo, sabe? E você vai ter que ouvir a gente. Então, isso aí, às vezes, assusta um pouco, ainda mais quando você tá começando num grupo novo, não é? Porque eu não tinha experiência no CEAQ. Tinha experiência já na Faculdade de Educação, já tinha tido na Católica, com outra disciplina, mas lá não. [...] (ELDA LISBOA, depoimento à autora, out./2007, p. 8).*

Conforme o depoimento acima, nas aulas da referida professora havia situações nas quais os alunos também questionavam os conteúdos e a metodologia utilizada, gerando conflitos e momentos desagradáveis. As intervenções dos professores, embora tenham causado certo desconforto, poderiam sugerir que havia um interesse em melhorar a forma como estavam sendo conduzidas as aulas e ampliar o aproveitamento dos conteúdos estudados nas disciplinas teóricas. Essa é uma ponderação relevante na medida em que a disciplina ministrada pela professora Elda buscava articular a teoria com a prática, organizando os conteúdos para a composição da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*.

#### 4.1.6 Relacionamento entre professores militantes e professores não militantes

A partir dos depoimentos das professoras Inês Côrtes e Elda Lisboa, pudemos inferir que a falta de compreensão e entendimento do objetivo daquele curso por parte dos professores militantes e não-militantes poderia ser um fator causador de tais tensões. Sobre essa falta de entendimento, o professor Jorge Conceição argumenta que as explicações possíveis seriam os limites da militância e a resistência ao curso demonstrada pelos professores evangélicos. Isso fica evidente quando ele relata que na disciplina Geografia da África também houve dificuldades na relação entre aluno e professor:

*[...] Professores da rede, com esses a gente tinha a maior dificuldade. Então, você introduz também no seu escrito isso que, com os professores militantes era mais fácil o lidar com o conteúdo. Embora a gente tivesse uma outra dificuldade que era o limite da própria militância. Exatamente, pelo fato de estar mais conscientes daquele conteúdo, mais conscientes de uma história de tristeza, de uma história de exploração, era natural que uma reação inicial fosse muito emocional, com muito rancor, muito ressentimento, porque a consciência vinha misturada com os ressentimentos, perfeito? Mas, pra o exercício pedagógico, o exercício com crianças e com jovens não cabia. Então, ou você superava ou você perdia a qualidade para se relacionar. E até hoje existe essa falta de qualidade nos atrapalhando no desenvolvimento da superação das ações racistas. [...] A dificuldade é essa questão emocional. A dificuldade era o limite posto na emocionalidade. Esse limite da emocionalidade, é bom você registrar, era muito natural porque não podíamos superar algo que estava guardado desde a nossa infância, todos aqueles rancores, todos aqueles recalques, por um milagre, a partir do momento em que a gente recebia informações novas de livros. O exercício de decomposição, de desconstrução desse psicológico, desse processo espiritual deformado só podia ocorrer através de um trabalho amplo de bioenergética, um trabalho amplo de educação. [...] Os outros também tinham que passar por essa revisão. Mas os outros ofereciam mais dificuldades pelo fato de serem, por exemplo, evangélicos. Muitos professores que ofereciam mais dificuldades e que não eram militantes estavam ligados às Igrejas Evangélicas. (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 12).*

O limite da militância a que o professor Jorge Conceição se refere teria se constituído num fator gerador de resistência que, em sua avaliação, atrapalhariam até mesmo as intervenções pedagógicas dos professores. No entanto, o professor destaca que, embora fosse menos trabalhoso a apreensão do conteúdo por parte dos professores militantes, a atitude passional por vezes predominava em suas posturas o que, de certo modo, ele justifica ao afirmar que esses últimos deveriam possuir uma percepção mais aguçada dos prejuízos causados pelo

desconhecimento daquela temática na auto-estima dos negros. Já em relação aos professores evangélicos, o mesmo não aprofundou de que modo estes expressavam suas discordâncias.

A tensão entre alunos em função da falta de entendimento da questão racial foi evidenciada pela professora Vanda Machado quando se referiu ao desconforto que sentiu durante as aulas. Ao refletir sobre os conflitos existentes entre alunos e professores, a professora nos revelou suas impressões sobre essa questão que pode ser observada no seguinte trecho de sua narrativa:

*[...] Havia algumas, algumas dissonâncias, tanto no que diz respeito à... (pausa) ao compromisso do grupo de um modo geral. Havia alguns comprometidos, outras pessoas que as escolas tinham enviado. É..., não sei. Você vê que tem alguma coisa que não criou laços, não criou raiz, aconteceu uma única vez. Não, não, não criou raiz. Não criou limo. Foi e.... passou. (depoimento à autora, ago./2007, p. 4).*

Observamos em seu depoimento, que a professora Vanda atribuiu o desconforto que sentiu durante o curso ao comprometimento dos participantes, diferenciando-os entre os que teriam se matriculado no curso por iniciativa própria e os que teriam sido enviados pelas escolas. Nesse sentido, a professora Arany Santana também fez referências às diferentes percepções dos professores militantes e não-militantes e, a partir de suas considerações, podemos inferir que, apesar de ter havido conflitos relativos aos posicionamentos políticos e ideológicos, também houve mudanças nas posturas de alguns professores, o que Arany caracterizou como um “choque anafilático”. Isso pode ser percebido no seguinte trecho de sua narrativa:

*[...] Bom, Ana Célia entrou como membro do Movimento Negro, não é? Esse time que já estava inserido nos movimentos de Blocos Afros e Terreiros foi o grupo que mais se destacou por conta do compromisso e envolvimento com a causa. E teve mais facilidade de compreensão e não passou pela catarse que os demais professores passaram. Porque o que foi mais interessante, num curso desse, o que foi muito importante, foi o 'choque anafilático' que esses trinta professores da rede pública tomaram ao se defrontarem com este conteúdo da História da África. [...] (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 3).*

Conforme o depoimento acima, a professora Arany afirma que teria havido impactos positivo na postura dos professores, inclusive, relacionados à identificação étnica dos mesmos. Ao contrário do que o professor Jorge Conceição teria afirmado

sobre a reação dos professores militantes, nas palavras de Arany Santana, fica evidente a afirmação de que estes últimos teriam tido menor dificuldade de compreensão dos conteúdos estudados e que os demais professores teriam passado por um processo de mudança mais intenso, que ela chamou de “catarse”. Essa questão foi citada pela professora Iray Galvão quando ela descreveu os momentos mais marcantes no curso e revelou os impactos de tais vivências sobre o modo como enxergava o racismo:

*[...] eu descobri que eu era racista. E pensava que não era. Então, eu acho que, nesse curso, uma das coisas mais importantes que me aconteceram foi conhecer Ana Célia. Fui fazer o curso porque eu achava a cultura africana linda. Mas eu achava que eu não tinha preconceitos. Lá no curso, eu revii todos os meus conceitos e me transformei numa outra pessoa, sabe? Aí foi que realmente eu tive consciência nesse curso de que nós somos iguais. (ênfase) Eu matava um leão por dia. Eu fui me atentando pra todas essas coisas. Vinha um cara andando, automaticamente, eu ficava com medo porque, praticamente, só tínhamos eu e ele na rua. Quando eu percebia que ele era branco, na mesma hora meu coração se acalmava. Aí eu mesma disse: - Poxa, isso é racismo! Porque se fosse um negro eu ia ter medo! Então esse curso pra mim foi, assim, de uma, de uma felicidade imensa porque eu me transformei numa outra pessoa. (IRAY GALVÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 8).*

As palavras da professora Iray sugerem que houve uma descoberta relevante na sua percepção sobre relações raciais. A referência à participação da professora Ana Célia revela a importância da atuação desenvolvida por ela no intuito de articular o que discutia no curso com a questão racial. Isso porque, o reconhecimento por parte da professora de que determinadas ações cotidianas se revelam como racistas demonstra a relevância das articulações defendidas pela militante do Movimento Negro ao longo do curso. Além disso, explicitam como a professora Iray foi influenciada pelas discussões, debates e até mesmo os conflitos que emergiram nas aulas, confirmando o que Arany Santana se referiu como “choque anafilático” e “catarse”.

Em outro trecho do seu depoimento a professora Arany explica o que poderia justificar as mudanças evidenciadas na postura dos professores que não tinham um envolvimento com o Movimento Negro e que, a partir daquele curso, despertaram interesse para a temática em questão:

*[...] É... as pessoas tomaram um choque mesmo. Foi uma lavagem cerebral. Quando a gente volta? Ao contrário, pessoas de pele clara, que se achavam brancas, é... foram mexidas por esse curso a ponto de jogar tudo para o alto*

*e abraçar essa questão. Você vê que, além do conteúdo, houve também, houve uma mexida no interior do professor. Eu acho que o mais importante de um curso desse, é que o professor comece a buscar sua identidade. Porque a maioria dos nossos professores tem sérios problemas de identidade. Nossos professores não, a nossa população, tem sérios problemas com identidade, saber: quem sou eu? Qual é a minha origem? De onde eu vim? Para onde eu vou? O que eu tô fazendo na sala de aula? Então, isso para o professor foi uma 'porrada'. [...] (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 3).*

A reflexão da professora Arany chama a atenção para os desdobramentos daquele curso junto aos professores e que teriam repercutido na percepção sobre a identidade destes últimos e promovido um repensar sobre a sua prática em sala de aula. Nesse ponto, poderíamos inferir que as considerações da professora podem ser articuladas com a discussão realizada pelo Movimento Negro Brasileiro na medida em que este defende o ensino da história africana como uma estratégia na construção da identidade dos negros na sociedade e na luta anti-racista.

Apesar do reconhecimento da importância das discussões realizadas no curso, no relato da professora Vanda Machado percebemos que tais conflitos teriam lhe causado desconfortos que a fizeram considerar como momento mais marcante o término do curso. Essa questão pode ser evidenciada quando a professora nos mostrou a certidão de conclusão na qual estavam registradas as notas obtidas nas disciplinas e que foi revelada no seguinte trecho de sua narrativa:

*[...] Pra mim, eu acho que melhor mesmo foi quando terminou (risos). Adorei quando terminou. Muitos problemas. Eu saí catando notas. Quase me reprovaram na época. Tanto que eu fui uma aluna de notas baixas, é... (risos). Se não fosse a auto-estima que eu tenho de verdade, eu acho que eu teria parado. Eu digo : - Ah, acho que eu não estou passando nesse 'teste de negra', não! (risos) (mostra a certidão do curso) [...] Pobre Dra. Vanda, quase, quase reprovada. (risos) Mas eu não me lembro quem foi essa professora de Metodologia, era péssima! Teve um momento que eu me desesperei tanto que faltei por uns quinze dias. Eu não queria mais ir. Eu não queria terminar. Eu tive a ponto de não fazer, de desconfortável que eu me senti. Aí, aí, voltei quase no final. O final foi horrível! (depoimento à autora, ago./2007, p. 11).*

As lembranças da professora Vanda nos permitem inferir que nem todos os professores que participaram da especialização, mesmo os que já tinham e sensibilidade em relação à questão racial e interesse pelos estudos africanos, guardaram memórias positivas sobre as vivências ocorridas ao longo do curso. As reflexões sobre as notas, a auto-estima e a referência ao “teste de negra” podem

sugerir que as tensões que emergiram entre os alunos e professores em função da “questão racial” causaram sérios conflitos entre alunos negros e brancos.

Em relação a essa questão, o professor Jorge Conceição também fez reflexões que, inclusive, aprofundam tanto as considerações de professora Iray Galvão, como as de Arany Santana e Vanda Machado. Durante as aulas de Geografia da África, ele pôde observar a possibilidade dos professores refletirem sobre sua identidade étnica e discutiu esse ponto quando se referiu aos momentos marcantes:

*Os momentos mais marcantes, mais significativos foram os momentos onde a gente chorava e dava gargalhada por estar tomando consciência de algo novo, a identidade com a nossa ancestralidade. Esse é o ponto mais marcante em todos os momentos, mesmo nos momentos de dificuldade, a gente sabia que o ponto mais significativo, o que iria ressignificar nossa vida, o que iria causar um re-estudo e uma retomada da consciência, é exatamente esse Sankofa! Esse retorno à nossa história. Esse retorno a nossa estética íntegra. Onde a gente não ia espichar mais cabelo. Onde nós não íamos ter mais vergonha dos nossos lábios, da nossa cor de pele. Então, é um momento da tomada de identidade de valor, do valor cultural, do valor estético, do valor da cor. [...] (JORGE CONCEIÇÃO, Depoimento à autora, set./2007, p. 11).*

Podemos observar que o professor Jorge analisa as mudanças que poderiam ocorrer na consciência étnica dos professores, que ele chama de “Sankofa”<sup>66</sup>, e que poderia representar tanto a descoberta vivida pela professora Iray Galvão, como o conflito em relação ao “teste de negra” evidenciado no depoimento da professora Vanda.

Ao analisarmos o depoimento da professora Inês Côrtes, também evidenciamos uma referência às descobertas discutidas pelas professoras Iray Galvão e Arany Santana quando esta argumenta que, além das resistências ao que estava sendo trabalhado no curso, também teria havido encantamento por parte dos professores. Esse encantamento, por sua vez, emergia na medida em que os professores tinham acesso aos novos conhecimentos e discussões sobre a História da África. Tal reflexão fica evidente na narrativa da referida professora quando esta afirma que:

---

<sup>66</sup> De acordo com Elisa Larkin-Nascimento (1996, p. 20-21) o *sankofa* é um ideograma pertencente a um conjunto de símbolos gráficos de origem *akán*, chamado *adinkra*, um sistema de escrita africano antigo. Cada ideograma possui um significado representando, através de fábulas, conceitos filosóficos. *Sankofa* significa “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás” e “nunca é tarde para retificar os nossos erros”.



*Quer dizer, é claro que tinha todo aquele conflito, mas também tinha muito encantamento, porque era uma história nova, inclusive, pros militantes. Eles não conheciam, eles não tinham acesso àquilo. Era nova, inclusive, pra eles. Mas só que eles ficavam assim: - Será que é isso mesmo? Ou a gente tá engolindo? Porque a militância - o Movimento Negro - tinha toda uma crítica que já vinha feita, até mesmo pelos outros movimentos (americanos e tudo o mais), de que as interpretações que eram feitas pelo colonizador, elas eram, necessariamente, imperialistas e desqualificantes. E não são todas, não são todas! A grande maioria sim, mas não são todas! (INÊS CÔRTEZ, depoimento à autora, nov./2007, p. 9).*

Além de apontar uma problemática relativa aos estudos africanos na época, nesse trecho de seu depoimento, a professora Inês Côrtes explicita e, de certo modo, aborda uma outra perspectiva que poderia justificar a resistência dirigida pelos militantes do Movimento Negro aos conteúdos que estavam sendo trabalhados na sua disciplina. Podemos inferir que as críticas às interpretações da história africana feitas pelo Movimento na época se relacionam com momento político vivenciado pelas instituições. Nesse sentido, ao relatar os momentos difíceis na introdução aos estudos africanos no Brasil, o professor Jorge Conceição fez uma consideração que poderia explicar as colocações da professora Inês:

*[...] O período mais difícil foi, exatamente, o período de 1974 a 1982. O período que a gente vai viver o reinício do Movimento Negro. Esse reinício, 74 a 82 é um momento muito difícil. É momento também que nasce o Ilê Aiyê, que nasce propostas mais fortes dentro dos blocos e afoxés, entendeu? Onde o movimento cultural vira movimento político, o movimento de combate e superação do racismo nas suas várias vertentes! Então, um momento muito difícil pra gente visto que a política do país estava muito fechada no militarismo... [...] Agora, o período onde ocorre a Introdução aos Estudos Africanos mais difícil foi em 1982 a 86. Há uma ampliação do número de entidades e pessoas questionando as exclusões étnico-raciais, mas, a diversidade de propostas políticas dificultam a rapidez nos encaminhamentos práticos das ações afirmativas. (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 10).*

O trecho do depoimento do professor Jorge revela a transição ocorrida no Movimento ao longo da década de 1970 e que irá se refletir fortemente na década de 1980. Conforme discutimos no Capítulo 2, o resgate da história e cultura africana para o Movimento Negro desse período se configura como uma estratégia política no processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira. Aliado a isso, ele acrescenta outro fator que contribuiria para a dificuldade de acesso por parte do Movimento Negro à literatura discutida na disciplina História da África quando argumenta que:

*[...] é um período em que a gente tem poucos materiais para trabalhar. As fontes são raríssimas. Tínhamos pouca gente pra traduzir os materiais que vinham em inglês, francês. A maioria dos materiais era em francês. Os estudos eram feitos nessa época mais por estudiosos franceses. Roger Bastide e tantos outros que tinham origens estrangeiras. [...]* (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 10).

A professora Inês Côrtes também reconheceu a dificuldade apontada pelo professor Jorge na localização de fontes. No entanto, chamou a atenção para necessidade de crítica às fontes disponíveis. Em outro trecho de sua narrativa, destacou a necessidade de aprofundamentos para o entendimento da historiografia africana e discutiu como observou o encantamento dos professores com os conteúdos estudados quando se referiu às bibliografias utilizadas em sua disciplina:

*[...] Importa criticar o que ali é ideologia. Mas você tem informações que são necessárias e são importantes. Aí tinha isso, mas tinha também o encantamento de descobrir, de situar. Para a maioria, a África era apenas um nome. Aí, de repente, quando se descobria que a África era um continente e que esse continente era múltiplo e que nele tinha berberes, descendentes de judeus, árabes no norte, o Saara, um deserto no meio, populações pastoris, populações agrícolas, povos mercantis e uma multiplicidade de etnias, de línguas, de tipos físicos, certo? É uma coisa que... dá uma outra dimensão para quando alguém afirma: - Ah, eu sou afrodescendente! E, depois que estuda a África, pergunta-se: - Sou afrodescendente de onde? De qual povo? Não é uma África, são múltiplas Áfricas. É, e múltiplas mesmo, de maneira tal que, às vezes eles mesmos se estranham, não se entendem, pertinho assim um do outro, eles não se entendem.* (INÊS CÔRTEES, depoimento à autora, nov./2007, p. 8-9).

Conforme o depoimento acima, a professora Inês destaca a importância do olhar crítico por parte do pesquisador em relação às fontes e reflete sobre a visão de África disseminada entre os professores. Além disso, ela chama a atenção para a diversidade existente no continente destacando a impossibilidade da manutenção de uma visão estanque e descontextualizada, fazendo ainda uma crítica à apropriação do conceito de “afrodescendente” tal como é feita no senso comum.

Após a discussão dos conflitos vivenciados pelos alunos e professores durante o curso, importa destacarmos a partir daqui as dificuldades encontradas pelos professores que ministraram a disciplina em suas escolas de origem e nas escolas para as quais foram encaminhados. No caso das seis professoras escolhidas, apenas quatro delas relataram a experiência com a disciplina, que foram: Sandra Bispo, Ana Célia, Iray Galvão e Arany Santana.

#### 4.1.7 A implantação da disciplina nas escolas: acompanhamento, dificuldades e reação dos diretores, professores e alunos

De acordo com a formatação do curso de especialização, a disciplina Metodologia e Prática de Ensino objetivava instrumentalizar os docentes para a implantação da temática nas suas escolas de origem. Durante a pesquisa, localizamos nos arquivos do CEAO doze planos de ensino originais construídos pelos alunos<sup>67</sup> em dezembro de 1986. Esses planos faziam parte de uma atividade que visava propor objetivos e conteúdos para disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* a partir de um objetivo geral.

Nos documentos encontrados, observamos que o referido objetivo teria sido um ponto de partida comum a todos os planos e que cada aluno elaborou, a partir deste, outros objetivos específicos, bem como conteúdos relacionados à História, Antropologia e Geografia da África a serem ensinados. Acreditamos que o objetivo geral identificado nos planos poderia ter sido construído em grupos pelos alunos ou proposto pelos professores de Metodologia.

Conforme o Plano de Ensino da professora Iray Galvão, o referido objetivo tinha o seguinte enunciado:

Evidenciar a importância dos povos africanos como elemento integrante do processo econômico, político e sócio-cultural através do estudo da História, da Geografia e da Antropologia, para compreensão do povo brasileiro. (SILVA, [1986?], p. 1).

Em cada plano, os professores listaram objetivos e conteúdos diversos que constituiriam a base para a sua atuação em sala de aula no ano letivo seguinte. Podemos inferir que essa atividade tenha servido como item de avaliação de rendimento dos docentes, já que permaneceu arquivada no CEAO, apesar de não verificarmos registros de correções nos manuscritos. Além desse material, localizamos as apostilas utilizadas pelos professores nas disciplinas teóricas, algumas transparências e mapas do continente africano. Durante as entrevistas,

---

<sup>67</sup> Dos doze planos, onze foram construídos pelos alunos Ana Célia da Silva, Graziela Ferreira Amorim, Vanda Machado, Iray Maria Galvão Silva, Maria Izabel Nascimento, José Raimundo Almeida Sant'Anna, Cristina Maria Sena Almeida, Doralice da Silva, Maria Anita da Silva dos Santos, Eunice Maria de Castro e Iraíldes Mariana Silva; e um foi construído em dupla pelas alunas Arany Santana Santos e Edna Cardoso. Onze dos planos estavam manuscritos e apenas um deles datilografado.

observamos que não foram feitas referências à construção dos planos por parte das professoras<sup>68</sup>.

Após o cumprimento da carga horária do curso, realizou-se o evento de encerramento no qual os professores receberam os diplomas. No referido evento, a professora Ana Célia nos relatou que houve a recomendação do então Secretário de Educação, professor Edivaldo Boaventura, para que a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* fosse incluída nas escolas que encaminharam os professores para o curso de especialização. Essa observação pode ser evidenciada no seguinte trecho de sua narrativa:

*[...] quando terminou o curso, no dia da entrega do diploma, não havia nenhuma iniciativa para implantar a disciplina. E aí eu fiquei muito tímida mesmo na época e eu cheguei ao professor Edivaldo Boaventura na hora em que tava fazendo a cerimônia de entrega dos certificados e eu perguntei a ele: - E agora? Como é que vai ficar? Terminou o curso. O primeiro curso já acabou e não implantou a disciplina. E agora vai implantar a disciplina Introdução aos Estudos Africanos nas escolas de Salvador? Aí, pra minha surpresa, ele me olhou e disse: - Vamos implantar sim! Todos os professores que estão aqui convidados pra essa cerimônia, nas escolas deles é que vai ser implantada. Aí ele implantou nas escolas, se não me engano oito escolas, a disciplina Introdução aos Estudos Africanos. E, do grupo que tomou o curso, apenas dez pessoas quiseram ensinar porque grande parte fez o curso pra mudar de nível, outros que iam aposentar. Então, eu me lembro bem de Arany, Cristina que era da Secretaria – me deu grande apoio depois para fazer material dentro da secretaria. (ANA CÉLIA, depoimento à autora, ago./2007, p. 2-3).*

As considerações da professora apontam para o fato de que, no momento de conclusão do curso de especialização, não havia um planejamento no sentido de incluir a disciplina nas escolas no ano seguinte. Isso fica evidente na medida em que somente no evento de entrega dos certificados o Secretário teria orientado os diretores para que estes realizassem tal tarefa, ou seja, incluíssem a disciplina na matriz curricular de suas escolas. Conforme salientamos anteriormente, partindo do princípio de que o Parecer do Conselho Estadual de Educação não teria estabelecido a obrigatoriedade da inclusão dos estudos africanos por parte das escolas da rede estadual de ensino, deixando a critério dos diretores, acreditamos que esse fator teria favorecido a falta de comprometimento destes últimos e mesmo dos professores com a questão. Isso significa dizer que há uma certa coerência quando, em seus depoimentos, as professoras Valdina Pinto, Vanda Machado e Ana

---

<sup>68</sup> Localizamos os planos após a realização das entrevistas, o que impediu que perguntássemos os professores sobre a atividade construída na disciplina Metodologia e Prática de Ensino.

Célia lançaram críticas aos professores que teriam participado do curso de especialização com o intuito de somente obter um retorno financeiro, sem maiores interesses na implantação da disciplina.

Essa questão demonstra parte da problemática que envolve as dificuldades na inclusão dos estudos africanos nas escolas. Por outro lado, não podemos desconsiderar que tais dificuldades estão articuladas com o peso que a ideologia racista exerce na sociedade brasileira, sobretudo, no que se refere à negação das contribuições dos povos africanos na construção do país. Nesse sentido, se os currículos escolares historicamente trazem uma narrativa pautada na história dos vencedores, neste caso, brancos, o ensino da história e cultura africana viria contrapor essa narrativa e apresentar outra perspectiva de análise da história do Brasil e do Mundo. Essa inversão na lógica da interpretação histórica e social seria um fator que contribuiria para as resistências à implantação de uma disciplina daquela natureza nos currículos escolares.<sup>69</sup>

Outro ponto discutível após a conclusão do curso de especialização diz respeito ao acompanhamento que deveria ser realizado pela equipe gestora do projeto. Essa ponderação é relevante porque a efetiva inclusão da disciplina nas escolas demandaria a disponibilização de uma equipe pedagógica para monitorar, tanto a alteração e a organização curricular, como a prática docente, além de providenciar os recursos e materiais pedagógicos necessários. Sobre a existência de tal acompanhamento, quando inquirimos os professores, identificamos imprecisões em seus depoimentos que podem evidenciar as contradições ocorridas.

De acordo com a professora de Metodologia e Prática de Ensino:

*Houve o acompanhamento por parte da coordenação e de um colega que foram a algumas escolas. Eu, particularmente, não pude porque eu era diretora de uma escola e já não dispunha de tanto tempo tanto quanto eles. Mas a coordenadora do curso fez. (ELDA LISBOA, depoimento à autora, out./2007, p. 5).*

No trecho acima, a professora Elda afirma ter havido o acompanhamento dos egressos do curso de especialização por parte da coordenadora do projeto, professora Eugênia Nery. No entanto, no depoimento da professora Sandra Bispo a

---

<sup>69</sup> Sobre as narrativas curriculares, ver: SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995. e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

mesma afirma que houve ausência de acompanhamento por parte da Secretaria de Educação do trabalho a ser realizado pelos professores da rede estadual egressos do curso de especialização:

*[...] Olha, eu acho que nós nos sentimos isolados, filhos órfãos, a princípio. Eu chamaria assim sabe por quê? Nós fizemos, empurramos de todo o jeito, fizemos campanha para a implantação da disciplina, a nível do currículo, e... a coisa não funcionou assim não. Como vive até hoje, até hoje tá aí. Eu acho que, sinceramente, a Secretaria de Educação, esses órgãos responsáveis, eles não acreditavam (ênfase) que desse tal resultado, eu acho que eles não esperavam. É como se dissesse assim: - Puxa, menino, mexemos o cão com vara curta! Cutucamos aí. E aí tem pessoas que pensam. Ah, meu deus do Céu! As professoras querem alguma coisa, eles estão querendo se qualificar, eles querem ler mais e existem negros - na cabecinha deles. - que pensam. Ah, os negros pensam! (depoimento à autora, ago./2007, p. 9).*

No depoimento citado, a professora Sandra demonstra o sentimento de isolamento dos professores no fim do curso e insinua que os gestores da Secretaria de Educação não acreditaram na possibilidade de que aquela iniciativa despertaria o interesse em efetivar a disciplina nas escolas. Isso porque, quando se refere aos gestores que não acreditavam no resultado do curso, menciona as resistências que os docentes empenhados em incluir a temática nas escolas iriam enfrentar no ano posterior ao curso. É preciso salientar que, em 1987, em função das eleições, houve mudanças na gestão da Secretaria de Educação e, provavelmente, esse tenha sido um fator que ampliou as tensões quando da efetivação da disciplina.

Ainda sobre a realização do acompanhamento pelos gestores do projeto, a professora Iray Galvão argumentou que:

*Olha, um pouco. Eu acho que mais... era aquela coisa que eu lhe falei da gente se reunir pra fazer um planejamento mais ou menos igual. E a gente se reunia cada vez numa escola, no Luis Viana. Mas, sempre com as pessoas do curso. Mas, assim, um apoio, um... do Estado, da ... a gente nunca teve não. (depoimento à autora, set./2007, p. 9).*

Conforme seu depoimento, para a professora Iray, as reuniões que se realizavam entre os professores para elaboração dos planejamentos funcionavam como uma espécie de acompanhamento, apesar de não terem sido estimuladas pela Secretaria de Educação. No entanto, embora também concorde que não houve acompanhamento por parte da Secretaria, a professora Ana Célia afirmou ter provocado discussões que ela considerou como acompanhamento:

*[...] O acompanhamento se deu através de mim, porque eu fazia o CCN, que eu trabalhava com eles, nos intervalos, nas horas vagas, eu falava o tempo todo sobre racismo no Brasil, sobre essa questão da discriminação, da auto-rejeição, dessa representação negativa, o que é que se faz, o que é que precisa fazer. O que eu sabia eu discutia, discutia informalmente. Foi um acompanhamento. Eles foram acompanhados por mim sim, mas eles não tiveram, a Secretaria não entrevistou, era como se não existisse. (depoimento à autora, ago./2007, p. 11) <sup>70</sup>.*

Apesar de sua tentativa pessoal de trabalhar a temática com os colegas, a professora afirma que esses momentos seriam discussões informais, não sistematizadas. Além de citar tais discussões sobre a questão racial, Ana Célia destacou o apoio fornecido por uma das professoras que fez o curso e que seria funcionária da Secretaria de Educação. Em outro trecho de seu depoimento, evidenciou que o referido apoio teria sido disponibilizado nas reuniões realizadas pelos professores para a construção de materiais didáticos:

*[...] nós resolvemos não utilizar livros porque não havia livros que revelassem a verdade. Nós fazíamos textos, não tínhamos papel, nós não tínhamos horário para fazer. Tínhamos horário de AC, mas no AC não dava tempo para que nós fizéssemos os materiais, apostilas, textos. Então o que foi que Cristina fez? Cristina Maria Sena, ela era da Secretaria de Educação. Ela conseguiu um espaço na secretaria e nos leva pra lá. Era ali no Canela, não me lembro que lugar era aquele... E nós uma vez por semana largávamos tudo da nossa vida e íamos pra lá, ler texto, fazer apostilas, rodar e levar pra a escola. Nós trabalhávamos assim. Era um voluntariado mesmo. [...] Mas nós terminamos o curso sem dar livro, só trazendo convidados, passando vídeos, filmes, fazendo textos, apostilas.. [...] (depoimento à autora, ago./2007, p. 11) <sup>71</sup>.*

A partir das colocações da professora Ana Célia, não podemos considerar que a ação realizada pela professora Cristina Sena tenha se constituído como uma ação sistematizada da Secretaria de Educação e representado o acompanhamento oferecido aos professores que estavam ministrando a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*, apesar de reconhecermos a sua importância. Ao que nos parece as reuniões foram estratégias criadas pelos próprios professores para se apoiarem

<sup>70</sup> CCN significa Cidadania e Consciência Negra, uma disciplina ministrada em instituições como o Instituto Steve Biko, que oferecem cursos pré-vestibulares para negros e carentes, e que compõe o elenco do currículo de formação de tais cursos. Acreditamos que a disciplina teria sido construída na perspectiva de reunir um conjunto de temas ligados à Negritude e Cidadania a serem tratados através de metodologias e de uma didática diferenciada no intuito de ampliar a conscientização étnica dos estudantes, bem como a sua formação intelectual, social e cultural.

<sup>71</sup> AC significa Atividade Coordenação com horário reservado na jornada de trabalho semanal dos professores, geralmente, nas escolas da rede pública, destinada à construção do planejamento e participação em cursos de formação continuada.

mutuamente e ministrarem as aulas nas escolas e isso fica evidente quando a própria Ana Célia argumenta que aquilo configuraria um voluntariado.

Outro ponto a ser destacado no depoimento de professora Ana Célia é a questão do material didático para trabalhar na disciplina. As suas considerações sobre o modo como eram elaborados os textos e apostilas e a opção por não utilizar livros evidenciam o contexto adverso vivenciado pelos professores. Na narrativa da professora Iray Galvão, esta também faz considerações em relação ao material didático, quando a inquirimos sobre as dificuldades enfrentadas na implantação da disciplina:

*Falta de material didático. A gente não tinha... O que, aliás, hoje continua. Eu vejo os professores quando eu vou dar o curso se queixar das mesmas coisas: falta de livros, falta de informação. [...] na época, a gente não tinha nada. Nós nos reuníamos, discutíamos textos, mas livro não. Eu me lembro que existia apenas uma História da África de Ki-Zerbo. Era o único livro que tinha, caríssimo, que ninguém podia comprar, que tínhamos que ler na biblioteca, copiar da biblioteca porque a gente não tinha uma outra fonte de pesquisa. E eu acho que a falta de material era terrível porque a gente também não tinha o que dar aos alunos pra estudar, entende? As escolas eram muito mais deficitárias, não tinha computador. Então, eu acho que material didático e falta de apoio mesmo do Estado. Porque se a gente faz um curso desse, tinha que se providenciar os livros, alguma coisa pra se ler, não é? (depoimento à autora, set./2007, p. 6).*

O depoimento da professora Iray confirma a discussão apresentada nesse texto sobre a carência de fontes de pesquisa na época de realização do projeto e evidencia o esforço realizado pelos professores para construir materiais alternativos a partir da bibliografia disponível e superar a inexistência de materiais didáticos oferecidos pelo Estado.

Além da dificuldade de localizar fontes de pesquisa, a professora Ana Célia problematiza outra questão em relação ao material a ser utilizado na disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*. Ao criticar os livros que existiam no período, ela retoma as críticas dirigidas aos conteúdos ministrados e tensões vivenciadas durante as aulas do curso de especialização:

*[...] os livros que eles conseguiam de história não se reportavam à insurgência negra. Só apresentavam a história, não africanos escravizados, mas negro escravo apanhando, sem resistência. Nenhuma daquelas lutas, daquelas revoltas negras aparecem nos livros de história do Brasil. A princesa Isabel como a redentora, a exclusão do negro pelo estereótipo de incompetência, proposital, para incluir os brancos, pra branquear o Brasil. Nada disso é comentado. Então o livro iria prejudicar muito a formação. A África não era vista como na realidade, nós tínhamos livros, na época,*



*alguns livros muito bons. Mas aí nós líamos os livros e fazíamos os textos e botávamos os nomes deles. Mas não os livros de história do Brasil. Nenhum desses serviam e da África era muito caro e não tinha tudo. Então nós fazíamos textos e trazíamos pessoas pra falar. (depoimento à autora, ago./2007, p. 9).*

Em seu depoimento, a professora Ana Célia relatou a preocupação que havia entre os professores de analisar criticamente o conteúdo ideológico dos livros de história da África e selecionar os que não reafirmassem estereótipos em relação aos povos africanos e legitimassem a ideologia racista.<sup>72</sup> Além disso, evidenciou que os próprios docentes construía os textos a serem utilizados a partir do esforço de pesquisa realizado. Além do material didático, houve outras dificuldades no momento de implantação da disciplina relacionadas à resistência dos diretores e que, de certo modo, revelam a falta de legitimidade atribuída ao trabalho dos professores que se dedicaram a ensinar a temática dos Estudos Africanos nas escolas estaduais. Em sua narrativa, a professora Sandra Bispo relatou tais resistências quando começou a introduzir a disciplina na Escola Edgar Santos:

*As dificuldades... dificuldades de tempo, de disponibilidade, dificuldade de reconhecimento. Muita gente dizia que o curso não era válido, que era uma perda de tempo, que era apenas um curso de negro, nem negro, diziam que era um curso de negro. Era um curso de racismo, que não tinha nada a ver, que não valia a pena fazer o curso. De uma certa forma eu acho que, o momento, que a parte negativa era a maneira como nossos colegas nos olhavam na escola, achando que era um sacrifício em vão, que aquilo não ia levar a coisa nenhuma. [...] Tanto que eu não senti prazer em continuar como professora na escola, eu pedi, eu fui embora da escola. Eu me senti assim: - Poxa, eu tô fazendo alguma coisa e parecendo que o que eu tô fazendo algo errado, as pessoas condenando o que eu tô fazendo, sabe? [...] (depoimento à autora, ago. /2007, p. 8).*

A resistência dos gestores e professores à inclusão da temática e a forma como o curso de formação era tratado como “um curso de racismo” ou um “curso de negro” revelam a oposição que havia nas escolas em relação à iniciativa. É relevante salientar que, o fato dos diretores encaminharem os professores para realizar o curso de especialização não significava o convencimento da importância da inclusão da disciplina no currículo escolar. Acreditamos que a pressão exercida pelo Secretário de Educação, através do ofício enviado com a solicitação, poderia ter favorecido a iniciativa que, por sua vez, constituiria “apenas” o cumprimento da

---

<sup>72</sup> Sobre essa questão, ver: SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais e Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1995.

ordem de um superior. Em outro trecho de seu depoimento, a professora Ana Célia também reafirma essa questão, quando comenta como teria sido o início das aulas:

[...] *Aí nós começamos sem muito alarido nas escolas, foi difícil, os diretores escondiam que havia a disciplina, a imprensa chegava lá e eles diziam que: - Não tem essa disciplina aqui. Tudo o que nós dizíamos na sala, os professores insatisfeitos quando iam pra sala diziam que não era verdade, era o tempo da negação total do racismo. Então, nós dávamos aula, os alunos ficavam encantados, aí perguntava ao professor de geografia: - Por que o senhor não fala isso e isso? Por que isso não existe, isso é coisa da cabeça deles! A história, a geografia, tudo era negado pelos professores do Anísio Teixeira, não sei das outras. A imprensa ia me procurar e eles diziam que não tinha aquela matéria lá, foi um boicote total.* (depoimento à autora, ago./2007, p. 4-5).

Conforme a sua narrativa, a professora Ana Célia relaciona a resistência dos diretores e professores das escolas à negação do racismo. Esse fato demonstra a coerência na afirmação sobre a inter-relação entre o conteúdo preconizado pela disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* e a questão racial, posição tão defendida pelos professores militantes durante o curso e que gerou conflitos diversos. Essa reação também teria sido prevista pela professora Inês Côrtes quando ela comentava sobre os impactos da discussão desses temas na relação entre professores, coordenadores e gestores das escolas.

Considerando que a iniciativa de incluir a referida disciplina fazia parte de um projeto da Secretaria de Educação até o fim ano de 1986, a postura dos diretores das escolas evidenciada nos depoimentos das professoras não poderia ser justificada. Isso porque, embora tenha sido uma ação da gestão anterior, a disciplina teria respaldo legal, já que foi criada por uma Portaria do Secretário, pautada num Parecer do Conselho Estadual de Educação. Além disso, podemos inferir que a reação dos diretores e demais professores, tal como as professoras Sandra e Ana Célia descreveram, demonstra que a iniciativa foi interpretada como uma ação isolada dos docentes que participaram do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*.

Em outro ponto da narrativa da professora Ana Célia há uma descrição sobre a reação dos alunos que, segundo ela, começaram a questionar os demais professores a partir dos conteúdos trabalhados na nova disciplina. Apesar de afirmar que, no colégio no qual atuava, a recepção da disciplina por parte dos gestores teria sido péssima, Ana Célia pôde verificar os resultados das aulas de *Introdução aos Estudos Africanos* junto aos alunos na medida em que introduzia os conteúdos. No

seu depoimento narrou com detalhes fatos marcantes na implantação da disciplina ocorridos ao longo de sua prática:

*[...] E trabalhei um ano, os resultados foram muito bons. Foi muito difícil no início, alunos... alunos negros e brancos tinham resistência, faziam brincadeiras. Eu não tinha o traquejo que eu tenho hoje de aula, eu ficava muito abatida. Tinha um aluno meu, eu não sei o nome dele, um rapaz negro bonito. Ele dizia assim: - A senhora se abate muito, não fique abatida assim professora, reaja! (risos) Ele me dizia depois que terminava a aula: - A senhora fica muito abatida! Dois brancos, tinha um rapaz branco, o branco baiano, cor é significativa. O nome dele, acho que era Antônio, ele ficava na sala, se juntava no fundo, fazia horrores. E eu? Tentava controlar a sala. Mas quando eu comecei a fazer esse trabalho, dos desenhos da África, dos mapas, as regiões, os climas, os reinos, eu notava um interesse muito grande. E eles paravam de fazer a confusão e ficavam. Mas, na hora do intervalo, lá vai Antônio 'dando santo'. Aí, chegou uma época e eu disse: - Agora vamos ver. Eu ensinei griots, os griots tradicionalistas e a educação na África pré-colonial. Que é lindo esse tema. Quando eu terminei de falar sobre os griots tradicionalistas, que eles ficavam vinte e um anos aprendendo pra depois começarem a ensinar, e eles não podiam falar, só ouvir. A educação na África pré-colonial era uma educação esmeradíssima, eles ficaram encantados. Aí, Antônio disse: - Professora, eu conheço um griot! Aí, o rapaz bonito que eu disse que me dizia que a senhora de abate muito disse: - Eu conheço um tradicionalista, eu vou trazer! Aí, ele trouxe um senhor idoso, preto e esse senhor falou assim a aula toda sobre o poder das folhas, sobre orixás e a sala toda muda assim olhando. Quando terminou ele disse que ele era motorista de ônibus dali da liberdade e era pai de aluno. Sabe porque ele teria tanto se sensibilizado do meu sofrimento? Porque o pai dele era uma pessoa de uma religião perseguida. Aí Antônio, esse branco que ficava dando santo na sala o tempo todo, nunca me esqueço disso, ele disse: - Professora, eu vou trazer um convidado também, no próximo dia, pra falar sobre o poder das mulheres no candomblé, posso trazer? - Pode! Eu tinha falado assuntos da religião africana, tal e tal, falado sobre identidade. E aí ele trouxe uma mulher branca, ela estava com pano da costa jogado assim (gesto jogado nos ombros) e de ojú, ou seja, torço. E eu vi que era uma mulher de santo. Ele apresentou o nome dela, porque era convidada dele. Ela começou a falar sobre o poder das mulheres, sobre a importância das orixás femininas para a auto-estima e identidade da mulher negra, que ela era uma mulher branca, mas começou a conhecer a beleza negra, a respeitar mulher a partir dos orixás, foi um aula linda. Quando terminou a aula, ele disse: - Ah, pró, tem um presente pra senhora! E eu disse: -Ah, meu deus, lá vem Antônio. Eu pensei que era alguma gozação dele. Ele disse: - Essa senhora, essa senhora é a minha mãe! Aí eu fiquei horrorizada de ver como o filho de uma Mãe de Santo, para não ser identificado enquanto tal fazia aquele alvoroço todo negando algo que ele sabia que tinha na casa dele. Eu acho que, da disciplina em diante, ele passou a reconhecer a importância da mãe dele, tanto que ele levou-a lá. Foram dois pontos importantíssimos e também os trabalhos que eles faziam. Eu nunca me esqueço que eles faziam os mapas, eles faziam 'África antes da partilha'. Eles faziam o mapa, 'África depois da partilha', as regiões da África. E diziam: - Professora, a África tem lugares gelados! Eu digo: - É. Onde você vê povos com cabelo quase liso, os olhos claros, os narizes muito finos, lábios finos é porque a região é fria! - O pessoal pensa que a África tudo é quente! Eu digo: - É, mas no sul da África você pode morrer de frio! Aí eles ficavam encantados, encantados, encantados nos grandes reinos, os tempos das cavalarias, aquilo tudo que a gente não conhece e os tradicionalistas, aquela história oral profunda... o Egito...Muitos souberam que houve bibliotecas na África pré-colonial que*

*foram destruídas pelos brancos. Um reino que tinha bibliotecas avançadíssimas e os brancos destruíram tudo quando chegaram lá. Tudo isso, a tecelagem finíssima, seda que a África fabricava. E eles ficavam assim: - Como é que um povo desse não pode trabalhar depois da escravidão? Então eu disse: - Pra você ver, pra substituir pelo branco dizendo que era incompetente! Eu achei que foi muito importante, pena que não durou, foram dois anos. [...] (ANA CÉLIA, depoimento à autora, ago./2007, p. 13-14).*

No trecho acima evidenciamos que as lembranças da professora Ana Célia nos remetem ao cotidiano de sala de aula, aos momentos de interação entre professor e aluno que, por muitos momentos, são marcados por tensões relacionadas à questão racial. A partir das situações relatadas, podemos inferir que a disciplina teria tido impacto no comportamento dos alunos, na medida em que estimulava a ressignificação de preconceitos, estereótipos e atitudes pautadas no racismo. A professora Iray Galvão também ministrou a disciplina no Colégio Estadual Cidade de Curitiba para o qual foi transferida ao concluir o curso. Quando a inquirimos se houve êxitos na implantação da disciplina na referida escola, afirmou que:

*[...] Eu acho que sim. [...] Porque eu ainda hoje encontro pessoas. Como outro dia eu encontrei uma menina, Ekede da Casa Branca, que ela me disse: - Pró, minha mãe era de Candomblé. Eu tinha tanta vergonha. Mas, com aquelas aulas da senhora, aí eu vi que a religião de minha mãe é uma coisa bonita, é uma coisa boa. E comecei a ir por Terreiro com ela. E hoje eu sou de Candomblé. Então, eu acho que isso é gratificante. E outras pessoas, outros depoimentos que eu tenho assim... É que a gente não... não grava. Na hora as pessoas dizem: - Ah, professora, eu lhe conheço. A senhora foi minha professora de Estudos Africanos. Ah, outro dia um rapaz me disse: - Eu tinha o apelido de urubu. Eu tinha uma raiva, professora, eu tinha uma raiva. Quando a senhora chegou que me chamaram de urubu e a senhora parou e perguntou ao menino: - E você um porquinho cor de rosa? E aí ele disse: - Pró, nunca mais ninguém me chamou de urubu! (depoimento à autora, set./2007, p. 10).*

As reflexões da professora Iray se relacionam com as situações narradas pela professora Ana Célia no que diz respeito à mudança de postura dos alunos a partir das provocações da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*. Além da resistência e negação da religião de matriz africana, no seu depoimento observamos a importância da intervenção da professora na situação em que um aluno era estigmatizado. A partir dessa questão, podemos inferir que, além de habilitar os professores para o ensino da disciplina, o curso de formação teria ampliado a percepção destes sobre as relações étnico-raciais e sobre os impactos na auto-

estima das crianças negras causados pelas situações de racismo vivenciadas durante a socialização escolar.<sup>73</sup>

A partir das considerações das professoras que atuaram na implantação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*, podemos observar que o apoio dispensado pelo Secretário de Educação, até o momento de conclusão do curso no ano de 1986, não teria garantido a efetividade da iniciativa no ano seguinte. Além dessa questão, acreditamos que um conjunto de fatores internos e externos teria contribuído para a ampliação das tensões, dentre eles, a ausência de um acompanhamento por parte da equipe que gerenciou o projeto ao longo da formação, a ausência de articulações com os diretores para que no ano seguinte a disciplina fosse incluída na composição curricular das escolas, as movimentações do momento eleitoral vivenciado em 1986, a mudança na gestão da Secretaria de Educação em 1987 e a natureza da temática que gerava conflitos e reações diversos.

Apesar de não termos informações mais precisas sobre o modo como a Assessoria de Estudos Africanos teria conduzido a iniciativa, podemos considerar que existiram processos ao longo do curso de formação que não foram revelados pelos entrevistados. Essa lacuna na descrição dos fatos impediu o aprofundamento e detalhamento dos demais fatores que interferiram na efetividade do projeto. Acreditamos que a ausência do acompanhamento durante o curso de especialização teve uma influência relevante nos resultados, principalmente, porque não houve garantias de que as escolas iriam incluir a disciplina nos seus currículos. Se os depoimentos revelaram que não teria havido nenhuma iniciativa pela Secretaria no sentido de monitorar a inclusão, questionamos quais teriam sido as ações realizadas pela Assessoria de Estudos Africanos. Além disso, as considerações sobre a disponibilidade de materiais pedagógicos e a resistência oferecida pelos diretores aos professores que ministraram a disciplina sugerem que houve contradições na atuação da referida Assessoria que impediram a articulação das ações realizadas com as premissas do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*. Apesar disso, houve impactos positivos na implantação da disciplina que foram evidenciados nos relatos das professoras.

---

<sup>73</sup> Sobre essa questão, ver as obras de: SILVA, Consuelo Dores. **Negro: qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. e CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **O Processo de Socialização na Educação Infantil: a Construção do Silêncio e da Submissão**. In. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo, 9 (2), 1999.p. 33-45.

Acreditamos que o fator mais problemático nesse contexto teria sido a mudança na gestão da Secretaria de Educação. Isso porque, a entrada de uma nova equipe de técnicos teria comprometido a continuidade das ações realizadas até então. Nesse sentido, precisamos reconhecer que as articulações realizadas pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, através da professora Yêda Castro, aliadas à atuação do Movimento Negro, através das professoras Eugênia Nery, Arany Santana e Ana Célia Silva, contribuíram efetivamente para a realização do projeto. Além disso, o interesse por parte do ex-Secretário de Educação Edivaldo Boaventura em implantar a disciplina como uma política pública de educação representa um outro elemento de fundamental importância no processo até o ano de 1986.

No entanto, apesar da resistência por parte da Secretaria de Educação a partir do ano de 1987, ao relatar os momentos marcantes de todo o processo que acompanhou, a professora Arany Santana confirmou a persistência dos professores que continuaram a ensinar a disciplina nas escolas:

*Marcante e importante: o professor lutar pela permanência da disciplina! (ênfase) Professores que a gente nem esperava. Que não tinham militância nenhuma. Que se achavam brancos! A virada que deu na cabeça do professor! Ele lutar e resistir. Professor que foi perseguido porque ainda manteve a disciplina, ao longo de dois anos, de forma clandestina. Isso pra gente foi marcante. Professores que não eram nem do Movimento Negro e compraram esta briga porque eles sentiram a mudança de postura, de comportamento. O crescimento do aluno a partir da discussão dessa temática. Então, isso pra mim foi uma coisa marcante e importante. [...]* (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p.7).

Conforme observamos no depoimento da professora Arany, o curso de especialização teria mobilizado os professores de tal forma que, mesmo sendo perseguidos, resistiram e continuaram a ensinar a disciplina por dois anos. Embora não tenhamos informações sobre o período que a disciplina teria permanecido nos currículos das escolas, a partir das narrativas das professoras, podemos inferir que tenha sido de um a dois anos.

Um outro ponto destacado pelas professoras diz respeito ao reconhecimento dos diplomas do curso de especialização por parte da Secretaria de Educação. Sobre essa questão, a professora Iray Galvão afirmou que:

*[...] Mas, nem o nosso diploma nós recebemos. Porque nós demos entrada, todas, em grupo, juntas, na Secretaria de Educação pra que os nossos*

*diplomas fossem reconhecidos e eles nunca (ênfase) reapareceram. Quer dizer, eu acho que isso foi um descaso total, uma ducha de água fria. [...]* (depoimento à autora, set./2007, p. 2).

No evento de entrega dos diplomas citado anteriormente pela professora Ana Célia, na verdade, foram entregues certidões com as notas das disciplinas. No depoimento acima, a professora Iray relata o processo para o reconhecimento e validação do curso por parte da Secretaria de Educação, que acreditamos ter sido provocado com os objetivos de habilitar formalmente os professores a ministrar a disciplina nas escolas e servir como título que geraria alguma variação salarial. A professora Ana Célia também se referiu a esse processo quando argumentou que:

*[...] Infelizmente, o CEAO pegou os certificados e entregou à UNEB pra registrar na PROGRAD e nunca mais devolveram. Nós temos só os certificados, mas eu vou fazer isso. Eu quero que ele registre para entregar aos professores. Mesmo tantos anos depois, mas é válido. Nós temos o certificado, temos a declaração, mas o certificado está preso aqui na UNEB até hoje. Você vê como foi difícil.* (ANA CÉLIA, depoimento à autora, ago./2007, p. 7).

A partir dessas considerações, fizemos uma análise sobre os fatores ocorridos ao longo do ano de 1987, durante a transição ocorrida na gestão da Secretaria de Estadual de Educação, e que culminaram na extinção da disciplina nas escolas. Nesse ponto da nossa narrativa, articularemos os depoimentos de duas professoras que fizeram parte da equipe técnica que assumiu a Secretaria a partir daquele período. Realizaremos tais articulações para que tenhamos duas perspectivas de reflexão sobre os processos, contradições e conflitos relativos à implantação do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*.

#### **4.2 A mudança na gestão da Secretaria de Educação: descontinuidade, persistência, perseguições e as novas perspectivas político - ideológicas para a Educação Baiana**

Para entendermos os desdobramentos ocorridos na implantação da disciplina nas escolas a partir do ano de 1987, precisamos salientar que, antes da conclusão do curso de especialização, o Estado da Bahia estava em período de campanha

eleitoral. Por esse motivo, acreditamos que a equipe gestora do projeto deveria ter previsto que a possibilidade de mudanças na gestão do governo estadual implicariam na continuidade do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* na Secretaria de Educação. Partindo daí, era preciso fortalecer a infra-estrutura das escolas e convencer os diretores para que a iniciativa fosse efetivada. Essa questão foi evidenciada quando questionamos o professor Edivaldo Boaventura sobre os êxitos da experiência e ele afirmou que:

*Acho que foi exitosa. Muito entusiasmo na época. Eu deixei certo de que isso estava implantado definitivamente no sistema estadual. Mas não foi a surpresa que eu vi que o assunto foi desmoronando. As escolas foram deixando de ensinar a disciplina. (depoimento à autora, set./2007, p.6).*

As considerações de Edivaldo Boaventura sobre a interrupção da política pública construída na sua gestão como Secretário de Educação revelam que, até o fim do seu mandato, ele acreditava que havia um contexto político favorável à implantação da disciplina. Essa afirmação esteve presente em sua narrativa quando se referiu à importância da atuação do Secretário no projeto que, inclusive, teria favorecido a existência da “plena aceitação dos diretores”. Apesar de tais afirmações, ao analisarmos as colocações das professoras Ana Célia, Sandra Bispo, Iray Galvão e Arany Santana sobre os desencontros ocorridos no momento de implantação da disciplina, observamos que não houve a realização das articulações necessárias e adequadas junto aos diretores das escolas para que estes se comprometessem com a iniciativa.

Embora não tenhamos aprofundado reflexões em relação ao grupo político que o professor Edivaldo esteve ligado durante o período em que foi Secretário, outros depoimentos revelaram que o novo governo que assumiria o poder estadual no ano de 1987 teria uma plataforma política tida como de “esquerda” em contraposição ao governo anterior caracterizado como de “direita”. O professor Edivaldo Boaventura atuou na Secretaria de Educação e Cultura na gestão do Governador João Durval Carneiro, entre março de 1983 a março de 1987. E, a partir de 15 de março de 1987, assumiu como Governador o Sr. Francisco Waldir Pires de Souza, que nomeou como Secretária de Educação a Prof<sup>a</sup> Mariaugusta Rosa Rocha<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> NUNES. Antonietta d’Aguiar. Administração educacional na Bahia republicana. In: MATTA, A. E. R. et al. (Org.). **Educação, Cultura e Direito**: coletânea em homenagem a Edivaldo M. Boaventura. 1ª ed. Salvador: Edufba, 2004, v. 1, p. 83-120.



De acordo com a história política do país, até meados dos anos 1980, o Brasil vivia em plena ditadura militar e, somente em 1985, houve eleições diretas para a presidência da República. Nessa eleição ocorreu a vitória do candidato Tancredo Neves, que morreu antes de ser empossado e, após o seu falecimento, quem assumiu o cargo foi o Vice-Presidente José Sarney. Até o ano de 1979, somente havia no país dois partidos políticos, a ARENA e o MDB e, a partir desse ano, organizaram-se outros partidos, tais como o PT e PDT e o MDB vira PMDB.

Na Bahia, nos primeiros anos da gestão do então Governador João Durval, o Estado ainda vivia o ambiente de repressão política e ideológica promovido pelo governo militar. Quando ele assumiu o governo do Estado em 1983 havia uma movimentação dentro do partido PMDB na Bahia no sentido de propor um governo de oposição. Com a perda das eleições de 1982, o grupo político ligado ao PMDB continuou com as discussões internas visando às eleições municipais e as estaduais que ocorreriam em 1984 e 1986, respectivamente. Esse grupo político era composto por diversos subgrupos com várias filiações e o subgrupo que trabalhava na elaboração de uma proposta de educação pautada na redemocratização da escola pública e na crítica à redução do papel do Estado era composto por funcionários da Fundação João Mangabeira.

Conforme salientamos, apesar da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* ter sido criada durante a ditadura militar e as atividades do Projeto terem sido vigiadas, essas questões não impediram a realização do curso de formação que asseguraria a habilitação dos professores da rede estadual que iriam implantá-la no ano seguinte. Nesse contexto, o apoio do Secretário de Educação e da Assessoria de Estudos Africanos foi de fundamental importância no processo até o fim do ano de 1986. Entretanto, tal apoio não garantiria a efetividade da disciplina, já que as mudanças no governo ocorridas a partir de 1987 causariam impactos no processo de implantação. A partir dessas considerações, precisamos discutir as novas perspectivas que se esboçaram na área de educação e suas implicações na inclusão da história e cultura africana nas escolas da rede estadual.

Sem a pretensão de aprofundarmos reflexões sobre os perfis políticos de cada governo, discutiremos nessa seção fatos relativos ao *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* evidenciados em função das alterações na gestão da Secretaria Estadual de Educação. Desse modo, para compreendermos as novas propostas de educação criadas pelo grupo político que se opunha ao grupo ligado ao Secretário Edivaldo

Boaventura, nos apoiaremos nos depoimentos das professoras Jaci Menezes e Teresinha Fróes que participaram ativamente dessa construção e atuaram na Secretaria, na gestão da professora Mariaugusta Rosa Rocha.

Jaci Menezes, atualmente, é professora da UNEB e está aposentada da Secretaria Estadual de Planejamento. Na década de 1980, atuava como Técnica na referida Secretaria, onde criou o grupo de pesquisa chamado Memória da Educação na Bahia. Em função do trabalho desenvolvido nesse grupo, recebeu o convite para coordenar os trabalhos do Grupo de Educação da Fundação João Mangabeira. Desde o ano de 1982, atuou na construção de propostas para o “governo da mudança” do candidato Waldir Pires. Antes das eleições estaduais de 1986, a professora Jaci atuou como assessora do deputado estadual Sergio Santana, desenvolvendo atividades na Assembléia Legislativa através da Comissão Especial de Educação. Participou da elaboração do Plano de Governo para a Prefeitura de Salvador do candidato Mário Kértész e, na sua gestão, atuou na Secretaria Municipal de Educação como Coordenadora dos Programas de Recursos Humanos.

Em relação às propostas do novo governo que substituiria o governo de João Durval, a professora afirma que:

*[...] foi aberta uma Comissão Especial sobre Educação na Assembléia Legislativa e nós começamos a discutir, principalmente, o que a gente achava que era o esmaecimento do papel do Estado dentro da educação. Um forte processo de municipalização já existia na época e essa municipalização era nos menores municípios, nas escolas rurais e com um custo-aluno muito abaixo do custo aluno das escolas estaduais. Ou seja, o governo estadual, a rede estadual, já na década de 80, 70 pra 80, mas 80, principalmente, ela era basicamente municipalizada. Principalmente, a educação então de 1º grau, certo?, e, principalmente, as quatro primeiras séries, tanto na zona rural como na zona urbana. E o Estado tava presente nos maiores municípios, nos 25 maiores municípios, nos municípios mais ricos, o governo estadual. Então, passamos a fazer uma série de discussões sobre a questão da articulação Estado x Município na oferta de educação. Você vê que, de um modo geral, a gente tava trabalhando na discussão de propostas universais com relação à educação, certo? Ou seja, a recuperação do papel do Estado. Ainda quando a gente trabalhou com a questão, nós trabalhamos com a questão da mudança na democratização da escola, trabalhamos com a questão dos colegiados escolares, com a questão da eleição direta pra diretor e a mudança nos planos de carreira, estabelecendo um plano, o piso salarial, certo? Porque a gente trabalhava, basicamente, com a idéia de que era necessário reestruturar a carreira docente. Aí, isso foi em 86. [...] (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 4-5).*

Em seu depoimento, a professora Jaci revela os interesses do grupo político que assumiria o poder estadual em 1987 e que, no campo da educação, se

esboçavam através das propostas universais, principalmente, relativas à redemocratização, gestão escolar e elaboração dos planos de carreira docente. Conforme observações feitas ao longo da entrevista, Jaci Menezes relata que, naquele momento, mesmo durante o mandato de João Durval, em função da ditadura militar e dos resquícios do governo anterior de Antônio Carlos Magalhães, a política na Bahia mantinha um caráter centralizado, pautado em relações paternalistas e clientelísticas. Isso justificaria as preocupações da nova gestão em ampliar a discussão sobre democratização educacional, política, social e econômica Estado.

As propostas de educação e diretrizes de governo para o mandato de Waldir Pires foram elaboradas pelo grupo da Fundação João Mangabeira juntamente com outros profissionais, também ligados ao PMDB. Durante a campanha, a professora Jaci Menezes relatou que houve encontros do candidato com os técnicos responsáveis pelos Planos de Trabalho nas diversas áreas, construídos a partir dos levantamentos e diagnósticos elaborados. Nesse contexto, a discussão sobre educação foi separada da cultura pois, até 1986, as duas áreas estavam reunidas numa única Secretaria. Sobre essa questão, a professora Jaci argumentou que:

*[...] Nesse momento, a gente começou a trabalhar duas comissões, uma comissão de educação e a outra comissão de cultura. O Movimento Negro participou mais diretamente da comissão de cultura, certo? Eu acho que se você tomar os documentos e as diretrizes você vê aí mais facilmente onde foi que entrou a proposta, onde entraram as propostas do Movimento Negro que passavam pela criação do Conselho das Entidades Negras, uma série de outras, uma série de outras propostas. Do ponto de vista da, da comissão de educação, nós trabalhamos muito fortemente nessa discussão democrática, do que seria a democratização da educação, encima de universais, propostas universais, certo? Ou seja, correção das desigualdades pela ampliação do acesso, pelas correções do ponto de vista da, do fluxo de matrículas, o cuidado com relação ao que seriam as séries iniciais. [...]* (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 6).

A partir do depoimento da professora Jaci, fizemos uma análise do Plano de Governo construído para a gestão de Waldir Pires, principalmente, observando as propostas de educação e cultura. Na análise do documento, percebemos o caráter “democrático” e “universal” das propostas, as quais reiteravam repetidas vezes as “mudanças” do quadro social, econômico, político, educacional e cultural da Bahia pretendidas pelo candidato. No entanto, um ponto que nos chamou atenção dentre “os dez princípios da mudança”, que reuniam liberdade, transparência e verdade,

trabalho, austeridade, participação, valorização social, independência e integração, desenvolvimento e regionalização, foram as observações no seguinte trecho do princípio da justiça:

[...] O Governo da Justiça, empenhado na defesa e promoção dos direitos humanos, deve partir do respeito às leis e aos direitos de cidadania. [...] Mas um Governo de Justiça é mais que isso: é a busca de uma ordem socialmente justa. Sem discriminações de raça ou sexo. É a opção pelos pobres – os injustiçados de todas as épocas. [...] (PMDB, [1986?], p. 12).

Destacamos esse trecho do Plano de Governo por acreditarmos que ele sintetiza a maneira como a questão racial era vista pela equipe que assumiria a gestão do Estado da Bahia: como se não existisse. A observação da professora Jaci Menezes sobre a participação do Movimento Negro ter sido restrita à área de cultura pode ser justificada pelas discussões realizadas no Capítulo 2 desse texto no qual refletimos sobre as tendências contidas no referido Movimento. Além disso, a diminuta participação do Movimento Negro também poderia ser justificada se considerarmos que o foco das políticas públicas a serem implantadas na nova gestão seriam “os pobres”, independentemente de raça ou sexo, o que inviabilizaria quaisquer reivindicações por políticas específicas para a população negra.

Além dessa discussão no princípio de justiça, um outro ponto do Plano de Governo onde encontramos referências às “especificidades da população baiana” foi na discussão sobre a pluralidade cultural existente no estado da Bahia. Nesse trecho, identificamos referências à questão indígena, focada no acesso à terra, e à questão negra, focada na situação dos “descendentes dos escravos” e no problema do racismo (PMDB, [1986?], p. 36). Segundo a professora Jaci, o referido Plano teria sido construído a partir de discussões e debates coletivos organizados pela comitiva de Waldir Pires. No entanto, apesar de identificarmos as duas referências à questão racial, observamos que ela não fora devidamente aprofundada na demais áreas, sendo somente citada nos dois pontos das áreas de educação e cultura. No que se refere à educação, especificamente, à introdução de estudos africanos nos currículos, identificamos um ponto nas propostas que pode nos remeter a essa questão quando se propôs a articulação da educação com a cultura considerando a igualdade e a cidadania na revitalização da cultura popular (PMDB, [1986?], p. 29).

Na área de cultura, identificamos uma proposta que sugere a incorporação nos currículos da rede oficial de ensino dos estudos de monumentos e manifestações

histórico-culturais visando a sua valorização e preservação (PMDB, [1986?], p. 38). Essa proposta também sugere uma referência à inclusão dos estudos africanos nas escolas estaduais, mesmo que não esteja especificada no enunciado. Ao evidenciarmos esses dois pontos do Plano de Governo e notarmos a ausência de políticas específicas para o segmento negro da população nas demais áreas, podemos inferir que não houve maiores articulações entre a equipe responsável pelo referido plano e o Movimento Negro baiano.

No que se refere à organização da Secretaria de Educação, em outro ponto de seu depoimento, a professora Jaci nos revelou que a equipe que assumiria os diversos postos do órgão era composta por técnicos ligados a diferentes correntes políticas o que, inclusive, teria gerado tensões internas. Na definição sobre qual seria a pessoa a assumir o posto de comando da Secretaria, a professora revelou que:

*[...] os nomes que tinham sido cogitados pra Secretaria da Educação, além de Mariaugusta, foi Iracy Picanço. Iracy foi cogitada, foi fortemente cogitada. É decidido, acho que, assim, na véspera do anúncio que, em vez de Iracy, vai ficar Mariaugusta. Mariaugusta é apoiada por Jorge Hage. O apoio básico é esse. E Sérgio Galdenzy, e Sérgio Galdenzy. E... é... deixa eu ver o que é que eu tinha mais pra dizer sobre isso.... Quer dizer, eu tô querendo lhe dizer que o governo de Waldir, ele era formado por muitas forças [...]* (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 8-9).

Conforme seu depoimento, um grupo de técnicos havia trabalhado intensamente na elaboração do Plano de Governo na área de Educação. No entanto, na definição do comando da Secretaria, teria sido nomeada a professora Mariaugusta Rosa Rocha, por sua vez, ligada a outro grupo que teria atuado ao longo da década de 1960 e foi perseguido pelo regime militar. A professora Mariaugusta Rosa Rocha atuou juntamente com a professora Eugênia Nery no Centro Integrado Anísio Teixeira entre os anos de 1968 a 1970. Nesse período foram criados na Bahia centros integrados que instauraram as “experiências inovadoras de educação” pautadas em pressupostos pedagógicos diferenciados e que pretendiam promover mudanças significativas na educação.

Nos anos de 1960 o Brasil passou por um período de mudanças relacionadas à conjuntura de expansão do capitalismo internacional e esse momento promoveu a criação de novas formas escolares pautadas numa perspectiva de educação para o

trabalho. Segundo Eugênia Nery (2001/2002, p. 118) a educação oferecida nessa época:

[...] será uma tentativa de instrumentalizar o homem para que ele se realize em toda a sua plenitude, de modo integrado com a comunidade. Desse modo, o Centro Integrado quer dar condições de criar um clima propício ao desenvolvimento harmônico de todas as potencialidades do aluno, o que só se pode processar com a ajuda da comunidade a que pertence.

Partindo desse entendimento do conceito de Centro Integrado, o formato do Centro Integrado Anísio Teixeira em Salvador teve peculiaridades, tais como atividades interdisciplinares e paralelas, conselhos de classe, ensino profissionalizante e encaminhamento para o mercado de trabalho, avaliação com conceitos ao invés de notas e disciplinas voltadas para a mudança de comportamento para preparar os alunos para “a realidade”. Essa experiência teve a duração de dois anos apenas e foi interrompida pelo governo militar em 1970.

Nesse contexto, a partir de 1987, composição da Secretaria de Educação ficou subdividida entre o primeiro grupo, ligado ao PMDB e à Fundação João Mangabeira, e o segundo grupo, ligado à Secretária que, por sua vez, trouxe pessoas que atuaram consigo nas experiências educacionais dos anos 1960:

*[...] como Mariaugusta foi presidente da APLB também na década de 60 pra 70, ela, Juscelino receberam o Centro Integrado Anísio Teixeira. Juscelino vai assumir o Departamento de Educação de Adultos. Não sei se chamava assim, Juscelino Barreto, que já morreu. Ele também trabalhou com Mariaugusta nessa época. Ou seja, a gente... Poderíamos dizer que você tinha na composição da secretaria as pessoas que eram vinculadas ao PMDB histórico, vamos chamar assim, de histórico. Nós, eu Terezinha Fróes, Marita, Elizabete Santana e outros. Ou que eram da Fundação Mangabeira. E um grupo de pessoas que veio de outra linha, mas que vinham de experiências anteriores que era: Mariaugusta e as pessoas que ela trouxe, certo?, que tinham participado das experiências na década de 60. O que é que eu tô chamando das experiências na década de 60? Além do Santa Bernadete, houve na década de 60, uma transplantação, houve uma influência dessas experiências nas escolas públicas [...] O que é que aconteceu? Quando chegou em 69, que veio o AI-5, essa experiência foi cancelada. Todos eles foram caçados. Eles foram retirados dos cargos e deixados no ostracismo, bem no cantinho. Sempre foram muito perseguidos. [...] (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 8)<sup>75</sup>.*

Os fragmentos sobre a trajetória de atuação na área educacional da professora Mariaugusta e do grupo ao qual a mesma estava ligada evidenciados no depoimento acima revelam a ausência desses sujeitos tanto na elaboração, como na

<sup>75</sup> APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia.

rediscussão das diretrizes de educação construídas pelo grupo da Fundação João Mangabeira com o candidato ao governo. Em outro trecho da entrevista, a professora Jaci revelou que a Secretária também teria ligações com o PMDB a partir de suas articulações com o Movimento *Mulheres Força Total*, na gestão do ex-prefeito Mário Kértész. Para explicitar os motivos que justificariam a inserção no governo estadual do grupo perseguido em fins da década de 1960, Jaci Menezes argumentou que:

*[...] Mas, quando chegou em 80, essas pessoas que eram vinculadas a essa experiência, voltaram. [...] Então, quando chegou esse momento da eleição de 86, era como se fosse uma espécie de recomposição. Eles assumiram. O fato de eles assumirem a direção da educação era uma espécie de... Não é premiação. É de recomposição política de um grupo que tinha sido muito, muito combativo, muito combativo. Então, esses dois grupos não eram o mesmo grupo. E dentro da Secretaria de Educação, uma série de propostas que tinham sido feitas por nós, o plano que a gente montou no João Mangabeira, ele foi consultado, mas ele não foi colocado em prática integralmente, certo? (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 8).*

As colocações de Jaci Menezes revelam as articulações políticas realizadas naquele período e que culminaram na nomeação do grupo ligado à professora Mariaugusta Rosa Rocha para ocupar diversos cargos na Secretaria de Educação. Além disso, demonstram a existência de tensões, na medida em que ela afirma que o plano construído pelo grupo ao qual pertencia não teria sido implantado e somente consultado pela equipe de Mariaugusta Rosa Rocha. Sobre a organização e distribuição dos cargos, a professora Jaci Menezes destacou que a Secretaria teria sido subdividida em duas Superintendências, sendo uma de Administração e a outra de Educação. Sobre a Superintendência de Administração, ela afirmou que:

*[...] Havia um grupo muito forte ligado ao ISP (Instituto do Serviço Público), ligado à Escola de Administração da UFBA, principalmente, ao pessoal da Escola de Administração da UFBA. E Sarmiento é a pessoa que vai trabalhar na Secretaria. [...] E aqui Eduardo Portela trabalhava com a parte de Administração, certo? [...] (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 8).*

Em seu depoimento, a professora Jaci também revelou que, naquele período, a Secretaria de Educação, bem como o Governo Waldir Pires, estiveram prisioneiros das normas das Secretarias de Administração e da Fazenda. E, em relação à educação, essa questão teria favorecido a eclosão de greves e paralisações de

professores da rede de ensino em função de aumentos suspensos e cortes nos salários dos docentes. Sobre a Superintendência de Educação, na qual atuou no comando, a professora Jaci afirmou que:

*[...] Eu tinha a responsabilidade de coordenar as chamadas hoje DIRECS. Que não são mais DIRECS porque também não tem mais cultura. Na época, tirou também porque foi criada a Secretaria de Cultura. Era SUPEC, SURED (SURED, essas coordenadorias regionais). [...] Além disso, nós tínhamos os dois departamentos de 1° e 2° graus. Inicialmente, era um só. Depois eles foram divididos em dois. Um era Terezinha Fróes, a outra pessoa era Heloísa Sarno, certo? Heloísa foi uma pessoa vinculada à Mariaugusta nas experiências da década de 60, especialmente na escola... no Santa Bernadete. [...] (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 7)<sup>76</sup>.*

A ocupação dos cargos na Superintendência de Educação, como vemos, ficou subdividida entre o grupo ligado à Fundação João Mangabeira e o grupo ligado à Secretária Mariaugusta Rocha. Em nossa investigação, somente tivemos acesso à professora Jaci Menezes e professora Teresinha Fróes, sendo que tanto a ex-Secretária de Educação, como a ex-diretora de 1° grau Heloísa Sarno, se recusaram a participar do trabalho e a disponibilizar suas narrativas sob o argumento de que não guardavam lembranças sobre os fatos vivenciados no período em questão. No entanto, no que se refere à continuidade do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, nos seus depoimentos, Jaci Menezes e Teresinha Fróes fizeram reflexões que contribuíram de modo relevante para o entendimento dos desdobramentos do referido projeto.

Teresinha Fróes Burnham, atualmente, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e, na época, atuou como diretora de 2° grau na Secretaria de Educação. Em sua narrativa, quando questionamos sobre o *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, ela relembrou os motivos que a levaram a atuar na Secretaria de Educação:

---

<sup>76</sup> O Colégio Santa Bernadete funcionou no bairro da Penha e depois mudou-se para o Largo da Madragoa, no bairro de Itapagipe, na cidade baixa de Salvador, onde fechou em 1967. Segundo Dilza Atta (2005, p. 11) esse colégio “[...] era particular, confessional católico, misto até a 2ª série primária e feminino a partir daí, com internato e externato [...]”. Era um colégio gerenciado por religiosas e no qual ensinavam professores leigos. Foi considerado como uma experiência de inovação pedagógica nos anos 1960, pelos pressupostos pedagógicos que introduzia no ensino tais como a interdisciplinaridade, a coordenação pedagógica, os conselhos de classe, as práticas integrativas e o uso de projetos. O colégio fechou em 1967, mas influenciou a criação do Centro Integrado Anísio Teixeira e do Ginásio Estadual Ministro Pires de Albuquerque (GEMPA).



*[...] acredito que você está me procurando pra gente fazer um pouco de retrospectiva da época em que eu era diretora de um dos departamentos da Secretaria de Educação, que foi exatamente no período do Governo Waldir Pires, que foi entre 87 e 88, se eu não me engano. É... E falando sobre a questão da Introdução aos Estudos Africanos, eu sei muito pouco. Por que? Quando eu fui pra Secretaria de Educação, eu fui pra... Desde a época em que se pensou na composição da equipe, ficou decidido que eu iria pra a direção do 2º grau. Foi uma escolha minha, que corresponde hoje ao Ensino Médio. Porque era uma área onde faltava muita identidade, onde os problemas eram muito grandes e etc. E aí eu escolhi essa porque eu achava que a minha contribuição podia ser maior. E ficou decidido que iria pra o Departamento de 1º grau, uma outra professora que foi escolhida, foi a professora Heloísa Curvelo. [...]* (TERESINHA FROES, depoimento à autora, out./2007, p. 2).

Conforme seu depoimento, a professora Teresinha afirma que teria se interessado em desenvolver um trabalho no Ensino Médio (antigo 2º grau) ao longo da reestruturação da rede estadual de ensino pautado nas discussões sobre identidade e cidadania. Em outro trecho de seu depoimento, reiterou as considerações da professora Jaci relativas às perspectivas de mudança na educação baiana a partir daquele governo, pautadas na redemocratização da escola e nas propostas universais baseadas nos pressupostos da “educação para todos”<sup>77</sup>. Essa questão foi evidenciada em seu relato quando questionamos se as políticas curriculares planejadas pela equipe do governo contemplavam as discussões propostas pela disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* e ela afirmou que:

*Veja bem o seguinte: a política do 2º grau foi traçada, naquela época, através de um programa que a gente chamou 'Faz escola quem vive escola' e que foi um programa, assim, que começou... Se discutia muito o 2º grau e a sua identidade em cada escola que quis participar do Estado da Bahia. Em todas as superintendências regionais e em todos os municípios que eram organizados pelos coordenadores. Então, a política de 2º grau foi assim. Então, nós, cada escola discutiu, depois houve uma reunião em cada município. Dos municípios, foram eleitos representantes e foram pra um*

<sup>77</sup> Segundo Jaci Menezes e Lícia Barreto (2004/2005, p. 23) a proposta de “educação para todos” tem suas origens na Revolução Francesa, na discussão sobre o conjunto de direitos do cidadão. Desse modo, na medida em que se aborda a educação para todos se discute a existência de um direito de todos à educação e o dever do Estado em garantir tal direito. O direito à educação aparece pela primeira vez na legislação brasileira na Constituição de 1824 no período imperial e sua efetivação esteve condicionada à “estreiteza do conceito de cidadão”, já que o país estava em regime escravista. Para essas autoras, “[...] a partir dos anos vinte, e no quadro das crises, das mudanças e das discussões que são observadas no momento do esgotamento da República Velha, surgem e se consolidam posições pela educação pública, gratuita e universal. Estabelecendo uma ligação entre educação e cidadania e educação e democracia, já então sob a influência do pragmatismo norte-americano, educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros, em torno da Associação Brasileira de Educação lançam o Manifesto dos Pioneiros da educação nova, em 1932, e articulam-se para influir na Constituição de 1934.” (MENEZES e BARRETO, 2004/2005, p. 25) O Manifesto reúne princípios como educação como função essencialmente pública, instituição da escola única, escola para todos, democratização da escola como instrumento de democratização da sociedade, além dos princípios da laicidade, gratuidade como pré-condição da obrigatoriedade.

*encontro regional. Esse encontro regional estabeleceu a conexão dessa discussão entre os representantes dos vários municípios e, dos encontros regionais, saíram os representantes de alunos, de professores, de pais de alunos, de funcionários e de representantes da comunidade para um grande encontro estadual que foi feito em janeiro de... Nós assumimos em 86, não foi? Se eu não me engano... 87. Em janeiro de 88, exatamente. Em janeiro de 88, no ICEIA, nós fizemos um grande seminário, não é?, de definição da Política Estadual de 2º grau. E, nesse seminário, foram discutidas as grandes diretrizes, inclusive, uma das questões fundamentais que foi discutida, foi a questão da cidadania e do direito à escola para todos, que era um discurso da época. A palavra inclusão ainda não existia assim no nosso jargão. Mas foi muito discutida essa questão. E eu me lembro que, dentre esses grupos, existiam grupos que representavam também os Movimentos Negros na Bahia, certo? Movimentos Negros e Movimentos Sindicalistas, não [...]. A gente teve uma composição bastante variada. [...]* (TERESINHA FRÓES, depoimento à autora, out./2007, p. 4).

No depoimento da professora Teresinha, ao revelar a perspectiva ideológica que subsidiou a elaboração das políticas curriculares, bem como a metodologia adotada no processo, evidenciamos elementos já discutidos nesse texto relacionados ao tratamento dispensado à questão racial e ao estudo da história e cultura africana pela equipe técnica que assumiu a Secretaria em 1987. Em nossas reflexões, observamos a ausência desses temas nas propostas do governo, apesar da afirmação da professora Teresinha de que teria havido a participação do Movimento Negro nas discussões sobre cidadania e direito à escola. Nesse ponto, identificamos contradições, pois se houve realmente tal participação, o referido Movimento teria feito reivindicações relacionadas, por exemplo, com a continuidade do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* e à efetivação da disciplina de mesmo nome nas escolas estaduais.

Nesse contexto, além da discussão sobre educação para todos, identidade e redemocratização da gestão escolar, a professora Jaci Menezes relatou outras prioridades da nova gestão que, inclusive, causariam tensões junto aos professores da rede:

*[...] do ponto de vista das propostas específicas sobre educação, as propostas que foram feitas pelo PMDB, especificamente, pelo João Mangabeira, elas foram levadas à Secretaria e a equipe tinha conhecimento delas. Mas demora de sair um plano do próprio governo, certo? Quer dizer, uma coisa é o candidato, outra coisa é o governo, certo? E nessa passagem... O primeiro ano foi um ano, assim, tipo esse de Wagner? Meio paralisado. Primeiro, porque a prioridade foi implantar o Plano de Cargos e Salários dos professores. E, ao fazer a proposta do Plano de Cargos e Salários, isso implicou numa série de medidas pra poder implantar benefícios dos professores, certo? E, como demora, demorou muito, isso demorou muito. Eu não tava na comissão. A gente não fazia parte da comissão, nem eu, nem Maíta. Quem coordenou foi Aurélio Lacerda que*

*era, tinha sido o presidente do Sindicato dos Professores, do SINPRO, não da APLB, antes da junção. Aí, o povo se aborreceu porque achou que tava demorando demais e muita dificuldade. Nós enfrentamos acho que foi uma greve de dois a três meses. Nós eu digo, o governo de Maria Augusta. Especificamente dos professores de Ensino Superior, meus colegas da Universidade, a greve ainda foi maior. Porque o governo João Durval, assim que perdeu a eleição, deu um aumento que colocava, a gente ganhava mais do que as Universidades Federais, certo? Ele fez uma atualização do Plano de Cargos e deu um aumento. A primeira medida que secretarias da Administração e da Fazenda fizeram foi suspender o aumento. Então, entrou todo mundo em greve, certo? Então, o governo de Waldir, acho que nos primeiros seis meses, foram, foi de muita dificuldade. As dificuldades eram por conta, portanto, dos conflitos com os movimentos sociais, especificamente, no caso da gente, com a APLB e com a Associação dos Docentes de Ensino Superior das quatro, das três Universidades. Porque a UESC ainda não era estadual. E é... O Plano de Cargos e Salários... Ah! E, principalmente, a questão da ocupação dos cargos de direção, certo? (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 9).*

Conforme o depoimento da professora Jaci, as prioridades da nova gestão da Secretaria de Educação estavam muito distantes do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* e nem mesmo a Assessoria de Estudos Africanos teria sido mantida na estrutura do órgão. Quando inquirimos sobre a existência dos cinco servidores nomeados pelo Secretário Edivaldo Boaventura no ano de 1986 para coordenar as atividades do referido projeto, a professora revelou que desconhecia tal fato e argumentou que:

*[...] Eu conheço Eugênia, Eugênia... conheci Eugênia. Eugênia foi, como é que se diz... Eu tenho a impressão que não estava na estrutura da Secretaria, era uma assessoria informal dentro do gabinete, certo? Assessoria criada pela portaria, criar no âmbito a assessoria. Claro, ele devia usar cargos de assessor que ele tinha e estruturou uma assessoria, porque eu não me lembro dessa assessoria. Eu, sinceramente, não, não me lembro dessa discussão ter sido levada nem ao PMDB durante a campanha, nem depois disso no grupo que eu estava. Podia estar, ou na Secretaria da Justiça ou na Secretaria da Cultura, no grupo da cultura, deve ser. Mas, no de educação não foi, não teve. Nem, ninguém levou nem a gente puxou. Não tô livrando a gente porque a gente não puxou. Porque a gente tava nessa discussão de recomposição do papel do Estado, de reorganização do sistema, discutindo a gestão em geral, a discussão da questão da democratização, certo? E de recomposição do papel da escola, da escola pública [...]. E era um forte processo de privatização, principalmente através da CNEC, certo? Um forte processo de privatização através do sistema de bolsas, certo? E a gente trabalhou na, na discussão disso. (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 28-29)<sup>78</sup>.*

A partir desse trecho do depoimento da professora Jaci Menezes, inferimos que a estrutura da Assessoria de Estudos Africanos teria sido desmontada na

<sup>78</sup> CNEC- Campanha Nacional de Educandários da Comunidade.

gestão posterior e os assessores exonerados, apesar da professora Arany Santana não ter se referido à essa questão. Sem a pretensão de julgarmos o fato da nova equipe não ter interesse na discussão em questão, identificamos no relato acima a reiteração dos pressupostos ideológicos que subsidiaram a atuação dos técnicos na gestão da Secretária Mariaugusta Rocha e a revelação do desconhecimento, tanto da existência da Assessoria, como do Projeto Introdução aos Estudos Africanos.

#### **4.2.1 Contradições nas perspectivas político-ideológicas do novo grupo: Desconhecimento, Desinteresse e Descontinuidade**

A partir das narrativas das professoras Jaci Menezes e Teresinha Fróes percebe-se, em linhas gerais, as posições político-ideológicas do novo grupo de técnicos que assumiu a Secretaria de Educação a partir do ano de 1987. No entanto, apesar das propostas de democratização e da defesa da escola como direito de todos, no que se refere à inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nos currículos da rede estadual, as observações das referidas professoras sugerem que a equipe teria ignorado as ações realizadas até o fim do ano de 1986. Talvez por esse motivo, a professora Ana Célia fez duras críticas à postura do novo grupo, ao relatar as dificuldades encontradas pelos professores egressos da especialização, destacando ainda a visão da Secretária Mariaugusta Rosa Rocha sobre a referida disciplina:

*As dificuldades, por incrível que pareça, vieram quando houve a mudança de governo. Saímos de um governo que era... não me lembro quem era o governo da época do professor Edivaldo Boaventura, mas era a chamada direita. Não era um governo típico de esquerda democrática. E entra o governo de Waldir Pires. E agora nós estamos sabendo como é que a esquerda trata as diferenças, não é? Elas ignoram. Então nós tivemos uma secretária muito competente, muito capaz, mas que era universalista. E ela não entendia o porquê dessa disciplina. E aí nós resistimos um pouco, mas depois nós desistimos. Desistimos de ensinar, paramos porque não tivemos nenhum apoio. [...] (ANA CÉLIA, depoimento à autora, ago./2007, p. 7).*

Conforme a professora Ana Célia, o que impediria a nova equipe de perceber a importância daquela iniciativa era justamente a posição política pautada no universalismo. Além de evidenciar a falta de entendimento das justificativas para a

inclusão da disciplina nas escolas, podemos inferir que não houve disposição, interesse e nem mesmo abertura de diálogo com os professores envolvidos no processo por parte da referida gestora e mesmo de sua equipe técnica. Essa questão pode ser evidenciada no depoimento da professora Jaci Menezes quando ela descreve as preocupações do grupo político que trabalhou na área de educação:

*[...] Eu posso lhe dizer, do ponto de vista da área de educação... [...] Todos os projetos propostos pra currículo, pra tudo quanto é coisa que foi proposto pelo João Mangabeira. Eu não me lembro de que tivesse. De repente pode ser que eu tenha me passado, porque eu tava só na coordenação. No final, tinha quase duzentas pessoas trabalhando no plano na equipe de transição, fazendo assembléias e trabalhando e discutindo, entendeu? Eu não me lembro de propostas muito, muito específicas porque o momento político era muito voltado à questão da redemocratização. Não que a outra coisa não seja, porque aí eu acho que é uma outra visão de democracia que não passava por falar sobre as mulheres, falar sobre os indígenas. Todos os projetos propostos pra currículo, pra tudo quanto é coisa que foi proposto pelo João Mangabeira. Eu não me lembro de que tivesse. De repente pode ser que eu tenha me passado, porque eu tava só na coordenação. No final, tinha quase duzentas pessoas trabalhando no plano na equipe de transição, fazendo assembléias e trabalhando e discutindo, entendeu? Eu não me lembro de propostas muito, muito específicas porque o momento político era muito voltado à questão da redemocratização. Não que a outra coisa não seja, porque aí eu acho que é uma outra visão de democracia que não passava por falar sobre as mulheres, falar sobre os indígenas. [...] (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 16-17).*

A análise das afirmações de desconhecimento das ações realizadas ao longo do ano de 1986 constantes nos depoimentos das professoras Jaci Menezes e Teresinha Fróes evidencia as contradições e desencontros ocorridos a partir de 1987. Nesse momento, quando a nova equipe tentará reestruturar a rede educacional do Estado a partir de suas propostas de mudança, os professores e militantes do Movimento Negro, envolvidos no Projeto *Introdução aos Estudos Africanos*, buscarão a continuidade das ações. Desse modo, sem desprezarmos os problemas vivenciados pelo grupo que assumiu a gestão da Secretaria de Educação, podemos inferir que houve pressões diversas sobre os gestores e que, possivelmente, teriam sido ignoradas ou tratadas como se não tivessem importância. Acreditamos na hipótese de que a existência de tais pressões contraria a possibilidade de desconhecimento, tanto da existência do Projeto e de sua finalidade, como do processo de implantação da disciplina em curso naquele ano.

Nossas inferências são pertinentes na medida em que, em seu depoimento, a professora Teresinha Fróes afirmou ter presenciado visitas de pessoas que

objetivavam solicitar a continuidade das ações de formação do referido projeto, o que teria causado tensões junto à nova Secretária:

*[...] É, eu me lembro muito que, logo depois que nós assumimos os nossos cargos, nós tivemos visitas de pessoas que eram ligadas ao Movimento Negro e, inclusive, tentando encontrar alternativas pra, é..., dar continuidade ao trabalho que vinha sendo feito anteriormente. Agora, eu não posso lhe dar mais detalhes porque eu não participei de nenhuma das reuniões. Porque, como eu tava num Departamento, quer dizer, como eu tava cuidando de um departamento que tava pra ser desmembrado do departamento anterior, que era o de ensino de 1° e 2° graus e era muito trabalho e nós chegamos e tivemos que tomar pé nas coisas e foi um trabalho muito intenso, eu não participei dessas reuniões. Mas, não me lembro quantas, mas algumas vezes, eu tive, encontrei com pessoas que eu conhecia, que eu sabia que eram ligadas ao Movimento e que quando... as cumprimentava, conversava com elas e procurava saber o que é que elas estavam fazendo e etc., elas sempre me diziam que estavam lá tentando, não é?, retomar o trabalho com a Introdução dos Estudos Africanos. [...]* (TERESINHA FRÓES, depoimento à autora, out./2007, p. 2).

Nesse trecho de sua narrativa, a professora Teresinha revela os encontros que teve com pessoas que participaram do projeto, apesar de argumentar que não teria participado das reuniões em função do desmembramento do departamento que assumira como diretora. No entanto, em outro momento da entrevista, quando questionamos se a Diretora de 2° Grau teria tomado conhecimento da Portaria do Secretário de Educação que incluiu a disciplina nos currículos, inclusive, no referido nível de ensino, ela argumentou que:

*[...] Não, a gente não tinha até porque, uma coisa muito interessante, quando a gente fez o desmembramento, a gente ficou durante algum tempo sem equipe, sem equipe técnico-pedagógica, não é? Porque como a gente trabalhava com o Ensino de 2° grau e Ensino Profissionalizante, nós tivemos que estruturar todo esse processo. Então, veio muita gente nova e, por conta disso. A gente não, não tinha, não teve, ao longo do tempo, pelo menos que chegasse ao meu conhecimento nunca. Sabia por conta do encontro que eu tinha com essas pessoas, mas não tinha, assim, informação muito específica sobre isso não.* (TERESINHA FRÓES, depoimento à autora, out./2007, p. 3).

Nesse ponto evidenciamos a contradição na narrativa da professora Teresinha relativa ao conhecimento do projeto, à criação da disciplina e à realização do curso de formação para os professores da rede. Isso porque, se a professora afirmou que teria conversado com as pessoas que solicitavam a continuidade do projeto, esse fato revela a possibilidade de que tais contatos tenham servido, inclusive, para que

essas pessoas comunicassem a então Diretora de 2º grau a finalidade das ações realizadas no ano anterior.

Em seus depoimentos, as professoras que participaram do curso e que tinham ligações com o Movimento Negro também descreveram a ocorrência de reuniões e tais descrições ilustram o modo como as pressões foram recebidas pelos técnicos que atuaram na gestão de Mariaugusta Rosa Rocha. Desse modo, quando questionamos a professora Vanda Machado sobre a existência de algum incentivo por parte do Estado para a continuidade das ações do Projeto, ela argumentou que:

*[...] Eu não me lembro de nenhum incentivo não. Não, eu não me lembro. Inclusive, nós fomos uma vez, um grupo à Secretaria. E, nem me lembro se fomos recebidos. Solicitamos como grupo do Movimento Negro. Eu também fui, eu me lembro de Ana Célia. Solicitar pra que esse, esse trabalho fosse adiante, mas não, não vingou não. Não vingou. Mas os movimentos negros insistiam. [...]* (depoimento à autora, ago./2007, p. 8).

Conforme observamos no relato acima a professora faz referência a uma visita realizada por um grupo de professores à Secretaria, confirmando a narrativa de Teresinha Fróes, e evidencia tanto a descontinuidade das ações realizadas como a persistência do Movimento Negro. Quando a professora Arany Santana descreveu parte de sua atuação no projeto também citou a reunião que teria ocorrido entre a Secretária, professores e membros do Bloco Afro Ilê Aiyê. Essa questão pode ser observada no seguinte trecho de seu depoimento:

*[...] o segundo momento do curso, que era pra gente providenciar o material didático, não foi possível, não é? Houve também uma virada. Durante um ano nós tivemos a experiência. Eu fui pra sala de aula. Experiências que deveriam ter sido registradas e que não foram. Mas, logo em seguida, nesse Estado, neste país, numa mudança de governo, tudo acontece. Então, nós já estávamos com os próximos professores do ano seguinte, foi quando houve a mudança de governo. E, pra mim, esse curso foi um 'coito interrompido', me desculpe a expressão. Porque tava tudo pronto. Era um governo de oposição que, que ganhava o Estado da Bahia e nós todos estávamos muito felizes com essa oposição. E aí, entrou um novo governo. Entrou um novo governo, uma nova secretária para a nossa alegria e depois decepção. Porque ela era uma negra. Era a primeira vez que tinha uma secretária negra no Estado da Bahia (ênfase), na história. Governo Waldir Pires. E aí, Mariaugusta Rosa Rocha, ela era Secretária. Nós fomos em comissão: eu, Ana Célia, o Ilê Aiyê com tecido, com disco, com tudo dar as boas vindas a ela e falar da continuidade do projeto, da preparação dos professores, e tal, que o primeiro módulo, que a primeira turma tinha sido um sucesso. Mas que a gente precisava dar condição, fortalecer o primeiro grupo na construção do material didático, dar continuidade ao segundo grupo que iria entrar gradativamente. Mas, nós fomos praticamente enxotados da porta, de dentro do gabinete dela. Ela deu risada da nossa cara: - Essa questão, nós não temos nada com isso. Invalidou o curso, disse*

*que o curso não tinha nenhuma consistência e que ela não acreditava nisso não. E que isso não ia resolver a questão das desigualdades. Pois é, esse povo marxista e da esquerda... E existe muita gente marxista, que não acredita na questão racial, no recorte racial. Acha que é uma questão de classe. Então, ela não concordou e o curso morreu aí. Um ou outro professor ficou ainda na resistência. [...] (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 5).*

Nesse trecho de seu depoimento, a professora Arany Santana descreveu as atividades subseqüentes aos cursos de formação planejadas pelo grupo gestor para dar continuidade e fortalecer o referido projeto e que, por sua vez, teriam sido apresentadas na reunião com a Secretária Mariaugusta Rosa Rocha. Para ela, Mariaugusta Rosa Rocha teria sido a primeira Secretária de Educação negra na Bahia. No entanto, apesar desse fato ter gerado expectativas positivas, logo se transformaram em frustrações para o Movimento Negro. Tais frustrações, por sua vez, se justificam a partir da postura político-ideológica da referida Secretária em relação aos Estudos Africanos e pelo tratamento dispensado aos professores e militantes do Movimento Negro envolvidos na implantação da disciplina nas escolas.

Em outro trecho da entrevista, a professora Arany novamente se referiu à importância atribuída pelo Movimento Negro ao pertencimento étnico da Secretária de Educação que assumia a gestão a partir de 1987. Podemos inferir que, o fato dos militantes considerarem a professora Mariaugusta como negra, apesar de não identificarmos ligações da mesma com o referido Movimento, os levava a tratá-la como uma aliada. Essa questão fica evidente no trecho da entrevista onde Arany Santana descreve a importância que o Secretário Edivaldo Boaventura atribuiu ao projeto, em sendo considerado “branco”, e o fato da Secretária “negra” tê-lo rechaçado. Sobre o descontentamento com a postura da Secretária, Arany Santana afirmou que:

*[...] Mas a minha maior decepção e tristeza foi Mariaugusta Rosa Rocha, é... receber a gente com tanto escárnio. Uma mulher que a gente esperava tudo. Era uma mulher negra. E ela negar, rechaçar o curso, desvalorizar, desqualificar. Pra mim foi a maior decepção pra nós continuarmos trabalhando na clandestinidade. E ela mandando diretor perseguir, que não queria essa palhaçada (ênfase) dentro da escola. Nem tudo a gente pode falar, tem coisas que a gente nem pode falar para o branco, (ênfase) culturalmente falando. A gente tem que esconder. Mas hoje eu fico contente. Fico contente porque eu participei desse desbravamento. (ênfase) Mas não alimento ilusões, não alimento ilusões. A implementação de uma temática dessa, a gente precisa de muitos braços. Temos ainda muitos muros pra derrubar. E o muro principal, nem sempre é o sistema, mas é a cabeça das pessoas. É preciso que haja uma capacitação do professor pra que mexa com ele primeiro. Porque ele é o maior repassador dos valores*



*dessa sociedade racista. Ele não se vê negro. Ele não se vê (fala ironicamente) parte explorada desse sistema. [...] (ARANY SANTANA, depoimento à autora, ago./2007, p. 9).*

Conforme o depoimento da professora, houve perseguições, incentivadas pela Secretária, dirigidas aos professores que se empenharam na inclusão da disciplina nas escolas, o que teria levado os mesmos a atuar na clandestinidade. De certo modo, as afirmações da professora Arany sobre a negação do Projeto por parte da Secretária Mariaugusta Rocha poderiam ser explicadas a partir da discussão relativa às propostas de educação do novo grupo que assumia a gestão. Isso porque, apesar de representar um grupo de oposição, a nova Secretária não teria, necessariamente e pelo fato de ser considerada negra, que demonstrar interesse pela disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*.

Como dissemos, na área de educação, os interesses do grupo ao qual a Mariaugusta Rosa Rocha pertencia não contemplavam a discussão proposta pela referida disciplina. Desse modo, em relação ao pertencimento étnico da Secretária, acreditamos que este não seria um fator determinante na explicação sobre a resistência ao projeto, mas um elemento que, articulado à sua posição político-ideológica, teria influenciado fortemente na sua postura. Como não tivemos acesso ao depoimento da ex-Secretária, em função da negativa da mesma em participar da pesquisa, não podemos afirmar com clareza quais teriam sido as motivações de tal resistência, apesar da professora Arany apontar que suas origens residem na persistência do racismo, mesmo diante de sua negação por parte de determinados setores sociais.

Ainda sobre as contradições em relação ao conhecimento do projeto e à criação da disciplina por parte da equipe técnica de Mariaugusta Rosa Rocha, destacamos outro trecho na narrativa da professora Teresinha Fróes onde a mesma fez referência aos nomes de pessoas do grupo de professores e militantes que circulava na Secretaria com o intuito de continuar as ações.

*Eu me lembro muito que tinha o MNU, era a UNEGRO, se eu não me engano, na época, também, e um que Zulu era parte, lembra qual é? E tinha as pessoas que eu sempre encontrava lá, Ana Célia, é... Zulu apareceu algumas vezes, Plínio também. É... eram as três pessoas mais. Do ponto de vista dessa *Introdução dos Estudos Africanos*, a pessoa que eu sei que tava lá fazendo isso era Ana Célia, que era a pessoa que eu mais via. Porque, como era nossa colega e fazia Mestrado aqui à época ou, se não me engano, tinha acabado de fazer Mestrado aqui. Então, eu me lembro muito*

*porque nós tínhamos um contato mais ou menos próximo também.*  
(TERESINHA FRÓES, depoimento à autora, out./2007, p. 3).

Ora, se a professora conhecia tais pessoas, a afirmação sobre o desconhecimento das solicitações do grupo para retomar o projeto não se sustenta. Essa mesma contradição pode ser evidenciada no depoimento da professora Jaci quando esta narrou o momento em que conheceu a professora Yêda Castro, através da Secretária Mariaugusta, e afirmou que também não teve conhecimento do projeto no qual a ex-diretora do CEAO teria participado ativamente. Quando questionamos se a Superintendente de Educação à época teria sido procurada pelos militantes do Movimento Negro ou pelos professores que participaram do curso de especialização, a professora Jaci relatou que:

*Se eles procuraram, procuraram a Secretária. É por isso que eu tô lhe dizendo, eu conheci a professora Yêda, de passagem, no gabinete da Secretária. A Secretária me apresentou: - Essa é a professora Yêda Pessoa de Castro. Ela também tinha saído do CEAO na época. E, é... ela ficou um tempo no IAT, no Instituto Anísio Teixeira. Eu não sei se eles estavam fazendo aí, algum tipo de proposta porque o IAT era, como é agora, o órgão que trabalhava pesquisa e desenvolvimento de recursos humanos, certo? [...] pode ser que Mariaugusta tenha encaminhado Yêda pra lá para o IAT na perspectiva de alguma coisa, de proposta de política de, de recursos humanos. Eu não sei. Mariaugusta conhecia perfeitamente Eugênia Lúcia. Eugênia era conhecida e... como é que se diz, foi também da equipe de Mariaugusta do Centro Integrado Anísio Teixeira.* (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 24).

Nesse ponto de sua narrativa, a professora Jaci admite ter sido apresentada à professora Yêda Castro, faz inferências sobre a possibilidade da professora Mariaugusta Rocha ter encaminhado a mesma para atuar no Instituto Anísio Teixeira e afirma que a ex-Secretária conhecia a professora Eugênia, ex-coordenadora da Assessoria de Estudos Africanos. Aqui identificamos outras contradições como, por exemplo, se a Secretária conhecia a professora Eugênia isso dificultaria o desconhecimento do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* por parte de sua equipe, já que esta última, provavelmente, faria intervenções no sentido de continuar as ações de formação dos docentes da rede.

Em outro ponto de sua entrevista, Jaci Menezes novamente justifica os motivos de tal desconhecimento, ao descrever os problemas encontrados nas instalações físicas dos prédios da Secretaria de Educação:

*Veja bem, eu me lembro isso, de ter visto, no gabinete de Mariaugusta, a professora Yêda. E fui apresentada a ela: - Essa é a professora Yêda. - Oh, Professora, muito prazer. Mais nada. Eu ficava muito ligada à questão administrativa das superintendências regionais. E de uma forma muito precária, muito precária. Basta lhe dizer que o prédio que eu, a SURED estava, a superintendente estava, foi despejada por falta de pagamento. Eu acabei dentro de uma sala no gabinete lá acima. O prédio foi despejado. [...]* (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 25).

No trecho acima, a professora reitera a sua apresentação à professora Yêda feita pela Secretária e cita as dificuldades enfrentadas na Superintendência de Educação, na qual atuava ligada às questões administrativas. Quando entramos em contato com a ex-Secretária Mariaugusta Rosa Rocha, através de dois contatos telefônicos nos dias 25/10/07 e 17/11/07, esta afirmou, categoricamente, que não se lembrava do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* e nem mesmo da criação da disciplina.

Diante das afirmações sobre as reuniões ocorridas entre a Secretária de Educação com militantes do Movimento Negro e as professoras Ana Célia e Yêda Castro, no argumento sobre o desconhecimento das ações por parte tanto da equipe técnica que assumia a Secretaria como da Secretária, identificamos diversos outros pontos inconsistentes. Como exemplo, temos que a própria Mariaugusta Rosa Rocha nos afirmou que conhecia a professora Eugênia, já que as duas teriam sido colegas no Centro Integrado Anísio Teixeira entre os anos de 1968 a 1970. No entanto, argumentou que a mesma não teria citado a realização da iniciativa em 1986, na qual foi coordenadora, que acreditava que poderia ser uma ação do CEAO ou do trabalho desenvolvido por Eugênia Lucia Nery no Bloco-Afro Ilê Aiyê, acrescentando ainda que, caso soubesse da existência do projeto, teria dado continuidade.

Ao que nos parece, as informações concedidas pela professora Mariaugusta revelam que todo o processo burocrático ocorrido em 1986 para a oficialização da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* teria sido negligenciado por sua equipe. Considerando as afirmações sobre o desconhecimento da disciplina e do projeto, questionamos a professora Jaci sobre a descontinuidade das iniciativas implementadas na gestão do professor Edivaldo Boaventura. Nesse ponto, a mesma fez revelações que evidenciam as contradições discutidas até aqui e explicitam a inconsistência dos argumentos sobre a ausência de informações relativas às ações realizadas em 1986:

*[...] Me parece impossível que, que Eugênia Lúcia tenha sido... tenha deixado de falar sobre o assunto com Mariaugusta, ainda mais que ela era a coordenadora, certo? Deve ter havido algum tipo de encaminhamento. Eu não sei. Sei lhe dizer isso que eu tô lhe dizendo. [...]* (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 25).

Sem culparmos os sujeitos envolvidos no processo, devemos salientar que as afirmações da professora Jaci revelam elementos que nos auxiliam a compreender a trama de relações que redundaram na não continuidade da política pública em questão. Isso porque, como vimos, o argumento do “desconhecimento” não teria coerência com os fatos ocorridos e a explicação sobre a interrupção das atividades reside justamente nos embates políticos que devem ter ocorrido naquele momento, nos quais as propostas e interesses do Movimento Negro não estariam incluídos. Em outro ponto, a professora complementa suas reflexões sobre os desencontros da iniciativa, argumentando que havia o respeito por parte da Secretária Mariaugusta em relação ao ex-Secretário Edivaldo Boaventura, apesar de salientar a existência de certa hostilidade em relação às propostas do “governo da mudança”:

*Era uma proposta de oposição. Eu acho que nós estamos falando de, de conflito mesmo de partidos no poder. Eu não diria que houve essa intenção de deixar de fora tudo o que a outra gestão fez, certo? Porque nunca também isso foi colocado na mesa: - Olhe, nós não vamos fazer isso porque foi o Doutor Edivaldo quem fez. Muito pelo contrário, muito pelo contrário, eu me lembro de Mariaugusta muito respeitosa com ele, certo? E a gente recebeu a Secretaria assim como eu tô lhe dizendo. Havia uma hostilidade com relação ao novo governo. Havia do ponto de vista físico. Eu me lembro do lixo descendo, descendo pelas escadas, lixo descendo pelas escadas. Tinha telefones desligados, é... prédios sem pagar aluguel, certo? Do ponto de vista da gente isso tinha um impacto como se fosse uma coisa, assim, entregar desarrumado, certo? [...]* (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 25-26).

As afirmações da professora Jaci ilustram o contexto adverso no qual a nova gestão da Secretaria de Educação estava imensa e esse teria sido um viés demonstrado ao longo de sua narrativa. No entanto, embora tentasse descrever os momentos vivenciados no período de organização da estrutura do órgão, da discussão sobre as estratégias de gestão à nomeação de técnicos para ocupar os variados e numerosos cargos, por diversos momentos, o depoimento de Jaci Menezes nos permite entrever os reais interesses do novo grupo que assumia o governo do Estado. Essa questão pode ser identificada mais claramente no seguinte

trecho da entrevista quando ela se refere às preocupações da equipe que planejava o governo da “mudança”:

*[...] Então, 86 a gente tava nas lutas democráticas, as mais gerais, o que era? Primeiro, a recuperação da democracia formal. Que ninguém venha me dizer que não é importante. Porque sem a democracia formal o governo não acontece. Eu tô chamando aí de direito ao voto, [...] sistema jurídico preocupado coma questão da liberdade. Então, tava todo mundo muito preocupado com isso e com a questão da democratização do aparelho do Estado, que era extremamente centralizado, e pesado, burocratizado em favor de uma determinada proposta. O Estado era assim porque ele é ruim não. Ele estava assim em favor de uma determinada proposta política das classes dominantes. (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 22).*

Conforme dissemos, novamente a professora esclarece quais eram os interesses da nova equipe que assumiu o governo a partir de 1987, descrevendo a problemática vivenciada no contexto político daquele período histórico cujo aprofundamento escapa dos objetivos desse texto. No entanto, a própria Jaci Menezes também revelou as contradições intrínsecas às propostas universalistas dos grupos de oposição no momento em que questionamos por que, nessa perspectiva, a categoria que sintetizava a problemática das questões sociais era a desigualdade social. Sobre esse ponto ela avaliou que:

*[...] Hoje em dia, hoje em dia eu digo, assim, que a gente... Era como se as pessoas fossem transparentes. Eram entidades, não eram pessoas. Se trabalhava "o sertanejo", "o retirante", "o pobre", "o nordestino", certo? Quer dizer, na hora de constituir o ente, vamos dizer, coletivo da mudança, se trabalhava muito menos a questão das pessoas concretas. Depois, o Movimento das Mulheres, eu acho que, é mais rapidamente incorporado, certo? Eu acho porque, pelo menos, a gente já encontra propostas e formas organizadas. Mas eram muito as entidades de classe, como os professores, como os médicos, são os administradores que começam a organizar associações e que vão interferir, inclusive, no Movimento da Anistia e tudo o mais. [...]* (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 17-18).

As observações da professora se referem ao contexto político da década de 1980 e destacam as características dos movimentos de contestação social mais proeminentes na época. A crítica sobre a abordagem das pessoas concretas por parte dessas entidades sugere as contradições vivenciadas pelo Movimento Negro Brasileiro em relação à afirmação da legitimidade da categoria racial nas suas reivindicações. Além dessa crítica, ao analisar as finalidades na articulação das

discussões sobre da escola pública “para todos”, com a questão da desigualdade racial, ela reconheceu que:

*[...] A discussão de escola pública não é a destinação de escola pública para o pobre, de jeito nenhum. A idéia da escola pública é que ela é a escola da república, vamos dizer, do, do cidadão. É para todos e dentro da discussão de educação pra todos. Nós todos fomos muito formados com a idéia da educação pra todos, certo? Não é, é... Eu acredito hoje que os propositores da proposta da educação pra todos e educação pra democracia e etc., etc., especialmente, Anísio Teixeira, eles tinham o perfeito conhecimento das desigualdades raciais. Por que eu lhe digo isso? Porque eu encontrei documentos da década de 50, inclusive, um livro publicado pela UNESCO, estudando as relações raciais na Bahia e mostra as desigualdades. (JACI MENEZES, depoimento à autora, nov./2007, p. 19).*

O reconhecimento das contradições no discurso da “educação para todos” evidenciado pela professora Jaci revela, de certo modo que, em função da defesa de um discurso democrático universalista, as questões específicas ficariam em segundo plano, apesar do conhecimento dos prejuízos causados às populações vitimizadas. Nesse sentido, no que se refere à continuidade do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, podemos inferir que, em tendo ciência das ações realizadas durante o ano de 1986 e mesmo da criação da disciplina, a equipe que assumiu a Secretaria, apesar disso, optou por negligenciar tal iniciativa, demonstrando o desinteresse pelos resultados que esta poderia trazer no projeto de “educação para todos”.

Ora, se havia um real interesse em instaurar na rede educacional da Bahia um ensino pautado na democratização do acesso e da gestão escolar, como afirmou a professora Jaci, e na promoção da identidade e cidadania dos estudantes, como afirmou a professora Teresinha, como explicar tais resistências àquela iniciativa? Partindo do princípio de que a defesa da disciplina por parte tanto da ex-diretora do CEAO, Yêda Pessoa de Castro, como do Conselho Estadual de Educação e do ex-Secretário Edivaldo Boaventura se baseou em aspectos culturais, sociológicos e políticos da sociedade baiana, como justificar a negação de tais argumentos e essa “falta de entendimento” demonstrada pelo grupo de oposição que assumiu a Secretaria de Educação a partir do ano de 1987? O que significariam as “lutas democráticas mais gerais” a que a professora Jaci se referiu? De que modo seria concebido o currículo escolar a partir das propostas daquele novo governo de oposição? Que alternativas de políticas públicas teriam sido criadas para reduzir a distância social entre negros e brancos naquele período?

As respostas a tais questionamentos poderiam emergir nas narrativas ou serem inferidas a partir das reflexões dos sujeitos entrevistados sobre a descontinuidade do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*. No entanto, procuraremos aprofundar nossas reflexões sobre a interrupção das atividades do referido projeto bem como sobre os desencontros ocorridos no período de transição entre o fim do curso de especialização e as tentativas de inclusão e continuidade da disciplina na rede estadual de educação no próximo capítulo.

A partir das questões colocadas e das contradições que ocorreram durante esse processo, evidenciamos que as mudanças na gestão da Secretaria de Educação constituíram o fator determinante na continuidade do referido projeto. Além disso, identificamos que a postura político-ideológica do novo grupo que assumiria o poder estadual aliada às suas prioridades na área de educação favoreceu que os técnicos negligenciassem a criação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* em 1986 e o conjunto de ações planejadas para a sua implantação nas escolas.

Para além de uma questão apenas de priorização, acreditamos que a política pública criada na gestão do Secretário Edivaldo Boaventura teria sido ignorada por três fatores: o interesse no tratamento das questões subjacentes à inclusão daqueles temas nos currículos que, por sua vez, se relacionam à discussão sobre racismo, preconceito e discriminação racial, a negação da existência do racismo na sociedade e a posição política pautada na crença de que as desigualdades sociais se explicariam, exclusivamente, pelo viés da categoria “classe social”. Embora não seja objetivo desse texto discorrer sobre a perspectiva administrativa da gestão dos Secretários Edivaldo Boaventura e Mariaugusta Rosa Rocha, os acontecimentos narrados pelos sujeitos envolvidos no *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* revelam que, apesar de se referirem a um e a outro como direita e esquerda, o fato é que a iniciativa do primeiro teria sido condenada e interrompida pela segunda. Essa questão ficou evidente, especialmente, nos depoimentos das professoras que insistiram em ministrar a disciplina, mas não receberam apoio dos diretores das escolas e nem dos técnicos da Secretaria.

A disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*, de acordo com os depoimentos das professoras, teria sido ministrada durante dois anos, mesmo sem o apoio na produção de materiais didáticos e acompanhamento pedagógico, mas logo foi retirada do currículo. Após a primeira turma de 40 professores, não identificamos a

realização de mais outro curso de especialização, exceto o curso de extensão de 120 h oferecido para 40 pessoas da comunidade, ligadas ao Movimento Negro, e demais interessados. Sobre esse último curso, tivemos informações através da professora Antonietta Nunes e do militante do Movimento Negro Paulo Kambuí de que tinha o objetivo de formar multiplicadores, mas que não teria tido grandes resultados.



## **5 A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA *INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS AFRICANOS* EM 1986 E DA LEI 10.639 EM 2003: FRUSTRAÇÕES, TRISTEZAS E PERSPECTIVAS**

A criação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* em 1985 representa um marco histórico no panorama de lutas protagonizadas pelo Movimento Negro Brasileiro no campo da educação. Isso porque, apesar de ter sido originalmente solicitada pela professora Yêda Pessoa de Castro, no período em que esteve na gestão do Centro de Estudos Afro-Orientais e em função dos resultados do curso de formação ministrado em 1982, não podemos desconsiderar que a trajetória do Movimento, aliada ao crescimento do interesse pela História da África entre as décadas de 1970 a 1980, foram fatores que influenciaram fortemente nos acontecimentos que ocorreram entre os anos de 1983 a 1986.

O apoio do Movimento Negro, as resistências enfrentadas pelos diretores do CEAO, a participação da professora Eugênia Lúcia Vianna Nery na construção do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, bem como o interesse do ex-Secretário Edivaldo Machado Boaventura também devem ser considerados como elementos que contribuíram para a efetivação do Convênio de Cooperação que subsidiou a realização das atividades de formação dos docentes da rede estadual. Além dessas questões, a atuação dos professores que foram alunos e que ministraram o curso de especialização *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas* favoreceu a realização dessa experiência inovadora e ousada que, mesmo tendo tido uma breve duração, serve como referência para o entendimento da implementação da Lei 10.693/03 na atualidade.

Apesar de reunirmos episódios ocorridos ao longo do Projeto a partir dos depoimentos e memórias dos sujeitos entrevistados, a narrativa que apresentamos até aqui permite vislumbrarmos, ora de modo detalhado, ora de modo superficial, o conjunto de acontecimentos que caracterizam a trama de relações, os fragmentos, conflitos, processos e contradições vivenciados por esses sujeitos com um único objetivo: incluir a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nos currículos das escolas da rede pública estadual de ensino. No entanto, o entusiasmo dos professores, alunos, e gestores que acompanharam o curso de especialização até o final do ano de 1986 teria sido interrompido em função do novo contexto político evidenciado na Secretaria Estadual de Educação a partir de 1987. Aliada a essa

questão, as resistências dos diretores de escola, as perseguições promovidas pela nova gestão da educação baiana, a ausência de infra-estrutura material e apoio institucional para a continuidade da disciplina nas escolas foram fatores que também concorreram para tal interrupção.

A partir de suas memórias sobre o *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, solicitamos a cada entrevistado que estabelecesse relações entre a iniciativa da década de 1980 e a promulgação da Lei 10.639 em janeiro do ano de 2003 com o intuito de analisarmos as semelhanças e diferenças nas duas iniciativas, já que as mesmas possuem o mesmo objeto<sup>79</sup>. Um ponto importante a ser destacado, dentre as diferenças evidenciadas, reside no fato de que, enquanto a primeira teve como base a criação de uma disciplina que figuraria na parte diversificada dos currículos da Educação Básica (antigos 1º e 2º graus) e seria incluída a partir do interesse da direção e dos professores da escola; a segunda configura uma temática obrigatória, a ser incluída de maneira transversal nas áreas de História do Brasil, Literatura e Educação Artística.

Apesar das diferenças na concepção, acreditamos que a implementação da referida Lei, de certo modo, guarda relações com os desencontros ocorridos na experiência ocorrida entre os anos de 1982 e 1987 por diversos motivos. Partindo daí, podemos inferir que, tanto as situações de conflito vivenciadas pelos alunos durante o curso de especialização, inclusive, em função da falta de entendimento da articulação da inclusão da disciplina com as “questões raciais” e da resistência dos diretores em aceitar a alteração curricular, como a interrupção do Projeto por parte da nova Secretária de Educação em 1987, figuram como exemplos dessas inter-relações.

A partir de tais considerações, evidenciaremos o posicionamento dos sujeitos que participaram da experiência na década de 1980 no intuito de problematizarmos as questões envolvidas na inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e que, numa perspectiva de longa duração, ainda hoje são percebidas quando analisamos os fatores relacionados à implantação da Lei 10.639/03. Ao observarmos suas reflexões sobre essa inter-relação entre passado e presente, evidenciamos uma série de sentimentos que emergiram, dentre a tristeza, a frustração, a derrota e as avaliações pouco otimistas sobre o que foi feito com a

---

<sup>79</sup> Em determinados momentos, essas relações emergiram espontaneamente nas narrativas.

experiência passada em contraposição ao que esta poderia modificar e melhorar o presente. Nesse contexto, quando questionamos o professor Edivaldo Boaventura sobre os resultados do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, ele afirmou que considerava a experiência exitosa, embora tenha lamentado a interrupção do ensino da disciplina nas escolas. No seguinte trecho ele afirmou que:

*[...] Quer dizer, me sinto, me senti frustrado e repito porque não teve continuidade. Uma coisa bonita, útil, que faz uma conexão muito grande com a população da cidade do Salvador. Por que não manter? Não mantiveram esses cursos? Quer dizer, se tivesse tido continuidade, quando veio a lei nós já tínhamos uma experiência, não é isso? Mas não. Tivemos apenas um antecedente que já ficou pra trás e mais de dez anos se passaram. Como a memória do povo é curta, não é? A memória do povo é curta, não gravam as coisas. [...]* (EDIVALDO BOAVENTURA, depoimento à autora, set./2007, p. 6).

As palavras do professor Edivaldo evidenciam a sua frustração e uma ponderação relevante sobre a experiência da década de 1980 quando ele se refere à descontinuidade e ao desconhecimento do povo sobre os acontecimentos desse período. Nesse ponto, ele tece ainda uma crítica à ausência da memória coletiva que apaga e ignora os fatos e acontecimentos ocorridos entre o passado e o presente. Na sua avaliação, o professor demonstra que, caso não tivesse havido a interrupção, na atualidade, a experiência acumulada pelos professores que participaram do Projeto poderia contribuir na implantação da Lei 10.639/03 em toda a rede de ensino brasileira. Poderíamos inferir que os resultados que se poderia obter a partir da inclusão daquela disciplina nas escolas baianas, inclusive, serviriam como referência para o ensino da história e cultura africana no restante do país.

Buscando compreender a lacuna existente entre a experiência ocorrida em 1986 e a implantação da Lei 10.639/03 identificamos que, em função dos trabalhos desenvolvidos pelo CEAO desde o ano de 1959, na avaliação da professora Yêda Castro, não teria havido descontinuidade dos estudos africanos na Bahia. Nesse sentido, para justificar tal afirmação, observamos em sua narrativa que a professora buscou retomar a trajetória do referido centro e o seu papel na formação de quadros docentes, destacando a necessidade de reconhecimento dos sujeitos que participaram das experiências da década de 1980. Essas questões podem ser evidenciadas no seguinte trecho:

*[...] Eu acho o seguinte, eu acho que ... Outro dia, outro dia não, ontem, lá na UNEB, nós ouvimos um cara falar: - Ah, esses estudos africanos começaram agora com a Lei de Lula. Eu disse: - Peraê, alto lá, estudos africanos desde 1959 quando o Centro de Estudos Afro-Orientais foi fundado. O Centro de Estudos Afro-Orientais foi o grande iniciador. Hoje não, o Centro de Estudos Afro-Orientais tem outra feição, entendeu? Mas, naquele momento em 1959, ele foi o grande iniciador dos estudos africanos no Brasil. Foi o Centro de Estudos Afro-Orientais que introduziu o primeiro, a oferecer o primeiro curso de línguas africanas no Brasil, foi o curso de lorubá em 1960, 1961. Você veja, há tantos anos isso, não é? Depois ofereceu um curso de Kikoongo também. [...] Enfim, foi o grande iniciador dos estudos africanos no Brasil. [...] Então você veja que essa experiência é uma experiência já de muitos anos, que vem sendo sedimentada há muito tempo, entendeu? Então, não houve nesse intervalo, nesse período de tempo, de lá de 86, você perguntou, não foi?, aonde a Lei 10.639. Então, da parte dos professores, dos formados no Centro de Estudos Afro-Orientais, não houve, daqueles que freqüentaram o CEAO, não houve intervalo, houve uma continuidade. [...] Então, nesse intervalo, não houve, não houve descontinuidade nessa visão, no avanço desse discurso, dessa visão e, inclusive, nesse combate ao que se chamava na época da ditadura, que era imposto a gente, que se chamava de democracia, de democracia racial. [...] Então houve toda essa experiência porque nós passamos naquele momento que espero que algum dia seja reconhecido. E, pelo menos, nós merecemos isso. Nós somos pioneiros nessa fase que eu digo heróica no Centro de Estudos Afro-Orientais. Como eu dizia antes, nós estávamos em plena ditadura e era complicado realmente trabalhar com essas coisas. Então nesse intervalo ficou isso, houve essa progressão, entendeu? [...] E essa Lei de Lula agora é resultado de todo esse acúmulo de experiência desses anos todos. [...] Então não é nenhuma novidade. Pra gente não é nenhuma novidade que essa lei tenha sido feita, tenha sido formulada. E já tava na hora realmente de se começar a pensar seriamente nesse assunto. [...] (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 21-22).*

De acordo com as reflexões da professora, observamos os ressentimentos pela ausência de reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos no CEAO durante a sua gestão, mesmo diante dos conflitos e dificuldades vivenciados. No entanto, embora afirme ter havido a continuidade dos estudos africanos, a professora reconheceu como a temática fora tratada na Academia através de iniciativas esparsas, de disciplinas optativas. Por esses motivos, ao avaliar as lacunas na formação dos docentes que, por sua vez, dificultariam a implantação da Lei 10.639, ela reafirma que as Universidades teriam contribuído fortemente na continuidade desse processo. Como o professor Edivaldo, em outro trecho, Yêda Castro revela como se sentiu ao avaliar os resultados do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*:

*[...] Nesse ponto, eu me sinto frustradíssima nesse ponto. Porque nós, nós fizemos o possível, sofremos horrores (ênfase) pra poder driblar tudo, naquele momento, pra instituir o curso, pra levar o curso adiante e, infelizmente, o curso não foi, não foi adiante. Mas por incompreensão só da academia não, também de setores do Movimento Negro que combateram o curso. Combatiam o curso porque achavam que quem devia dar o curso era só negro não eram brancos que podia dar o curso também. Aquele discurso*

*que 'só negro deve estudar negro'. Por que? Então branco, só branco deve estudar branco também. Quer dizer, eu não vejo razão pra isso. (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 22).*

Além de reiterar os ressentimentos citados, a professora Yêda retoma as resistências por parte do Movimento Negro que teve que enfrentar. Conforme discutimos anteriormente, tais argumentos refletem as contradições e dificuldades de entendimento de determinados setores do Movimento Negro que reagem ao fato da professora ser branca e ocupar a direção de um centro de estudos africanos. Nesse trecho de seu depoimento, no entanto, a professora demonstra a sua discordância em relação a tal postura preconceituosa, o seu comprometimento com o projeto em questão e a sua frustração ao analisar a interrupção dos cursos de formação.

A professora Arany também refletiu sobre a interrupção e o pioneirismo da iniciativa quando relatou os momentos difíceis:

*Mais difíceis... Foi a Secretária da Educação não concordar com esse curso. E achar que ele não tinha nenhum valor. E tudo que a gente alimentou cair por terra. E nós ficamos perdidos. O mais difícil, além disso, é o novo governo que entra e que não aceita. É um retrocesso, é um retrocesso muito grande pra gente. E difícil é essa nova geração achar que somente 2003 houve este ganho, ignorando os movimentos de blocos afros que, pra mim, foram os primeiros que fizeram a história, fizeram a educação de massa, como diz Vovô: - Fizeram a Lei 10.639. Quando os Blocos Afros iniciaram esse processo, contando a história da nossa resistência, os nossos feitos, as nossas lideranças, a história da África, dos reinos, foram os Blocos Afros, através das letras das músicas. (depoimento à autora, ago./2007, p. 8).*

As reflexões da professora Arany evidenciam a participação do Movimento Negro na construção da Lei 10.639/03, além de demonstrarem sua opinião sobre o processo histórico ocorrido entre a criação da disciplina e a promulgação da referida Lei, que ela caracteriza como um “retrocesso”. Na verdade, a avaliação da professora se articula com o fato de que, somente vinte anos depois da experiência de 1980, a inclusão dos estudos africanos foi recolocada na agenda política de educação na forma de Lei Federal e obrigatória. Em outro trecho, Arany Santana expôs considerações que explicam os motivos do retrocesso:

*[...] Naquela ocasião era uma disciplina e hoje é uma temática. Acho um grande avanço. Apesar de ser muito mais difícil. Mas é um avanço. Ser uma temática, perpassa por tudo, é uma temática a ser tratada no currículo. Na época era uma disciplina. Agora, qualidade... repercussão, é... Eu não acredito muito nas coisas de cima pra baixo. Eu acredito mais nas coisas de baixo para cima. Mas como são passados mais de vinte anos dessa história.*

*Porque, naquele momento, o surgimento dessa temática foi fruto de uma pressão da sociedade. Claro, de uma pressão muito longa. Mas, naquela ocasião, foi pressão mesmo dos professores das escolas públicas que não tinham respostas pra dar aos meninos. Porque se cantava Zumbi, Dandara, Acotirene. Se falava de faraó, se falava de Egito nas letras das músicas. Aquilo tudo, os alunos começavam a questionar o professor. E o professor não sabia responder e dizia: - Vá lá no Ilê! A gente varava noite fazendo apostilas pra dar resposta aos alunos. A gente não tinha estrutura nem preparação pra aquele movimento tão grande. A gente não sabia que aquele monte de alunos de escola privada, de escola pública vinha fazer questionamentos à gente, querendo apostila: - Onde é que tem isso escrito? E a gente não estava preparado. O movimento foi inverso. Então, naquele momento, nós sentíamos necessidade de que isso tinha que ser... discutido no currículo. Então, foi um movimento de lá pra cá, um movimento daqui pra lá. A gente forçou e a Academia embarcou junto com a gente, abraçou. E foi diferente. E nós, na raça, colocamos essa disciplina nas escolas públicas e privadas de todo o estado da Bahia. A defesa pra entrar no currículo foi um dia de... O cara que preparou uma defesa divina! Nós acompanhamos passo a passo. Foi o momento de efervescência de Movimento Negro, de afirmação de identidade dentro da sociedade de Salvador. (ênfase). Não foi Movimento Negro Unificado, coisa nenhuma, 'fia'. Ele entrou a reboque. O Movimento Negro Unificado foi quando? Entrou a reboque. Mas foram os movimentos de Bloco Afro que puxaram o front disso. Porque senão ia ter tanta picuinha, tanto estrelismo, tanto não sei o quê e não ia dar em nada! (ênfase) Mas todos uniram forças nesse momento e... Aí quando eu vejo, hoje, isso era pra ser normal. A Bahia já introduziu isso há vinte e tantos anos atrás. A Bahia fez... E a Bahia é o estado que ainda não fez nada (ênfase) neste governo. Desde 2003, a Bahia era pra estar exportando (ênfase) modelos, metodologias, material didático. Pra mim, aquele momento tá dando de mil a zero no momento atual, de envolvimento com a comunidade, de compromisso, de compromisso com essas secretarias e secretários do poder público. Então, hoje a gente tá num governo de esquerda, sonhamos o tempo inteiro com isso. Governo de Lula. Lula implementa, com obrigatoriedade, dando todas as chances e oportunidades e não acontece absolutamente nada! Que hoje quem está como Secretário de Educação é um merda, branco, (ênfase) culturalmente falando. E assim, há alternativas de cursos aí de pessoas que estão fazendo isso na raça. A APLB Sindicato, outro grupo que tá aí. O Estado não abraçou, não tem interesse. Parece que houve um retrocesso nessa cidade. O que aconteceu na Secretaria do Município, na Prefeitura é 'oba-oba' puro. A implantação da temática foi prematura. Os professores não estavam preparados. Os professores do município têm lá um material didático mas continuam me perguntando: - Arany, como é que eu vou usar isso? Retrocesso. (ênfase) (depoimento à autora, ago./2007, p.11-12).*

Ao relatar fragmentos da tentativa de resgate da história da África realizado pelos blocos-afro e sugerir que a promulgação da Lei 10.639 teria sido um movimento “de cima pra baixo”, a professora Arany, de certo modo, desconsiderou que a referida Lei também seria fruto de um processo de lutas e reivindicações do próprio Movimento Negro. Podemos inferir que tais afirmações se refiram ao impacto causado pela iniciativa junto aos educadores brasileiros que, a partir de 2003, estão obrigados a lecionar uma temática que, durante décadas, esteve ausente dos currículos escolares de todos os níveis de ensino.

Ao destacar as pressões exercidas pela atuação das instituições carnavalescas num momento de crescimento do Movimento, em detrimento dos grupos com perfil político, Arany Santana pretende realçar o impacto causado pelas músicas dos referidos blocos no modo como a História da África e dos afro-brasileiros era vista na sociedade baiana. Observamos ainda que, ao finalizar a sua avaliação comparativa, ela destacou o diferencial existente entre as iniciativas, elogiando a metodologia adotada em 1986 e criticando a maneira como a Lei 10.639/03 vem sendo tratada pelos governos baianos de modo apressado e inadequado.

A professora Iray Galvão, concordando com a professora Arany, fez a seguinte reflexão sobre a experiência da década de 1980 e a Lei 10.639/03:

*[...] Eu só espero que com essa lei nova não aconteça a mesma coisa que aconteceu com o outro. [...] Que não comece, não tenha apoio de ninguém e termine. (bate as mãos, simbolizando o descaso) O nosso, por exemplo, tiraram da grade curricular. Quer dizer, botaram um ano ou dois. Eu nem lembro bem o tempo. E, de repente, tiraram da grade. Nós que éramos professoras de Estudos Africanos tivemos que voltar a ser de História, de Geografia, entende? Então, agora a gente tá vendo esse projeto aí, já, a nível de pós-graduação. Mas que ele seja uma coisa pra ser implantada, ficar e crescer. Porque, veja bem, você começa um trabalho e depois termina. Isso dá a impressão de quê? Você não tem apoio, e esse trabalho desaparece. De que era uma coisa sem importância. Aí faz-se outra lei encima da mesma coisa. Então, eu espero que essa seja a última e definitiva. De que, realmente, seja implantada a cultura africana e que a gente comece a caminhar no sentido até de mais tarde implantar a cultura indígena. E fazermos, realmente, um estudo, uma coisa que valha a pena continuar. Porque se você fosse aluna, o que é que você sentiria? De repente: - Cadê a professora de Estudos Africanos? - Ah, não tem mais Estudos Africanos não. Você sentiria o quê? - Ah, então, era maluquice, era bobagem. (IRAY GALVÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 10).*

As observações da professora Iray evidenciam as dificuldades enfrentadas na experiência da década de 1980, além de demonstrarem a forma como a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* foi tratada pelos gestores da educação no período. Iray Galvão destaca ainda a organização necessária na implantação da Lei 10.639/03 para que a temática seja ensinada com seriedade e comprometimento. Notamos nas observações um misto de incredulidade e esperança, quando ela se refere à repetição das iniciativas que teriam o mesmo objeto e finalidade e faz recomendações sobre a continuidade das ações.

A professora Inês também fez considerações que se aproximam das críticas evidenciadas nas narrativas anteriores ao relatar as suas preocupações com o ensino da História da África:

*[...] Eu, particularmente, acho muito complicado - aí já mudando um pouco de assunto - impor o ensino das culturas africanas no Brasil de cima pra baixo assim, sem preparação dos quadros que vão lecionar, exatamente por conta daquelas chaves. O perigo que tem de se criar uma grande mitificação. De se trabalhar com um "mito" africano, ao invés de trabalhar com a África de carne e osso, aliás, carne, osso e AIDS. Porque a África tá sendo exaurida. A África precisa urgentemente de socorro. [...] Então, eu tenho muito medo disso. De repente virou disciplina obrigatória no Brasil inteiro. Você implanta isso lá em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, onde a população negra é minoritária, isso lá pode ser uma arma para o racismo. Como esses professores estão sendo preparados pra enfrentar isso? Que tipo de História da África vai se ensinar lá, no meio de descendentes de alemães e tudo o mais? Como é que a população afrodescendente lá vai se sentir dentro dessa história? Eu acho que as coisas têm de ser mais gradativas. Também eu não tenho muita informação, viu? Não tenho muita informação de como tem sido feito. Mas, eu temo, assim, essas coisas que são feitas por decreto, que vêm de cima pra baixo. [...] (INÊS CÔRTEZ, depoimento à autora, nov./2007, p. 11).*

As chaves necessárias ao entendimento da História da África a que a professora Inês se refere já foram discutidas nas seções anteriores desse texto e se relacionam à tomada da Antropologia como ponto de partida para a análise. Acreditamos na pertinência de suas preocupações na medida em que tocam em pontos que denotam a fragilidade no momento atual de implantação da Lei, tais como a qualificação docente e a perspectiva teórica, política e ideológica que subsidiarão o ensino. Nesse sentido, convém observarmos o trecho da narrativa do professor Edivaldo Boaventura onde o mesmo destacou a finalidade da criação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* em 1985, ressaltando que tal iniciativa concorreria para a mudança de mentalidade dos estudantes, professores e da sociedade como um todo. Essa questão foi evidenciada quando o inquirimos sobre o discurso que realizou na aula inaugural do curso de especialização:

*[...] Mentalidade, sobretudo, de olhar a história, olhar a história apenas pelo vértice europocêntrico, eurocêntrico. E aqui nós estamos olhando a história pela perspectiva dos estudos africanos. Aí vamos nos recordar como foi... quem foram os escravos no Brasil, essa história de sofrimento, de humilhação, a participação dos escravos na economia brasileira, sobretudo, na economia do açúcar. Um açúcar muito amargo como disse o pessoal. E essa disciplina não. Viria retomar todos esses estudos nessa outra perspectiva do suporte africano que baseia a população, grande, uma das grandes bases, um dos grandes fundamentos da população brasileira. [...] (EDIVALDO BOAVENTURA, depoimento à autora, set./2007, p. 6).*

Como vemos, os gestores envolvidos no Projeto estavam cientes de que aquela disciplina poderia causar mudanças importantes na mentalidade da



sociedade baiana que, inclusive, fortaleceriam as discussões e reivindicações do Movimento Negro Brasileiro. Essa questão também foi citada pela professora Yêda Castro quando ela descreveu a importância daquela experiência para a educação baiana:

*A mesma importância que está sendo atribuída agora a Lei 10.639, a Introdução dos Estudos Africanos. É exatamente isso, mostrar a participação histórica e a contribuição atual dessa população, da população negra no Brasil. Quer dizer, desses quatro milhões de indivíduos para cá trazidos como escravos, que, na verdade, foram eles, essa gente sofrida que construiu a nação hoje que é a nação brasileira, que sustentou a economia da nação brasileira durante quatro séculos com seu trabalho forçado. E também mostrar o que eu sempre digo, que a nossa grande mãe ancestral foi a mulher negra. A mulher negra foi que nos ensinou primeiras letras, os primeiros temores, os primeiros gostos por comida, as primeiras palavras, foi a mulher negra. É a nossa grande mãe ancestral. [...] (YÊDA CASTRO, depoimento à autora, ago./2007, p. 19).*

Em relação às perspectivas para o ensino da história e cultura africana na década de 1980, em seu depoimento, o professor Jorge Conceição detalhou o modo como a temática preconizada pela disciplina teria sido concebida pelos professores:

*Após o curso eles introduziram o conteúdo na rede. A disciplina ainda estava muito em discussão. Se tinha dúvida até com relação ao nome da disciplina. Essa coisa é muito secundária, mas se conversava muito, se perdia muito tempo acerca do nome da disciplina, imagine você? Então, é porque muita dúvida existia, não é isso? Muita atrapalhão na cabeça das pessoas. Mas, uma coisa estava muito bem definida: era uma vontade de todos introduzir uma disciplina que fosse interdisciplinar, que pudesse nortear a dinâmica de várias outras disciplinas já existentes, que fosse o que é chamado hoje de transversal, de um conteúdo transversal, forte, significativo. É assim que o curso de 86 ocorre, já com essa tônica: conteúdos que contribuíssem com o resgate da afirmação da autêntica identidade étnico-racial de cada descendência africana. (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 8).*

Apesar de evidenciar contradições relativas à definição da nomenclatura da disciplina, o professor Jorge salientou o interesse do grupo de professores em ensinar tais conteúdos numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, em outro ponto de seu depoimento, quando comparou a referida experiência com o processo de implantação da Lei 10.639/03, afirmou que:

*[...] O que aconteceu é que o trabalho de re-identificação com os valores africanos não foram feitos com eficiência pelos educadores nem pelos educandos. Se não foi feito pelos educadores, os educandos também foram vítimas. Então, esse trabalho não foi feito a contento, ou seja, de modo pleno, as mágoas, os ressentimentos continuaram sendo fortes. As reações*

*emocionais, a superficialidade dos estudos, o caráter mais doutrinário, específico dos estudos terminaram por serem mais fortes do que o caráter mais interdisciplinar. Estamos caminhando na direção de propostas mais eficientes e corretas. (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 15-16).*

A avaliação feita pelo professor Jorge revela o seu posicionamento em relação aos impactos e desdobramentos do Projeto de 1986 no trabalho dos professores. Podemos inferir que, quando ele afirma que as reações emocionais aliadas à superficialidade dos estudos teriam prevalecido em detrimento de uma abordagem interdisciplinar da História da África, pretende criticar o modo como a temática teria sido apropriada pelos educadores, alertando ainda para o fato de que essa questão poderia ser observada no presente.

Apesar de tais afirmações, também contraditórias, em outro trecho do depoimento, o professor argumentou que:

*[...] Então, até a década de 90, eu diria que até os dias de hoje, essa movimentação de meados da década de 70, culminando com o final da década de 80, que gera esses dois cursos de pós-graduação em História da África, não pode ser esquecido. Essa memória, pra mim, é fundamental pra poder desencadear na Lei 10.639 nos dias de hoje, ok? A lei 10.639/03 não nasce (por exemplo) de um acaso. Não é uma lei que o nosso Presidente Lula resolveu decretar e aconteceu. Faz parte dessa conjuntura que eu coloque aqui o mínimo dela. [...] Então, é uma conjuntura de valores e de acontecimentos que vai sedimentar esses dois cursos, um em 1982 e o de 1986 que, como eu falei, tinha muita gente boa que já ensinava nas escolas públicas e em escolas comunitárias, como também eram, muitas dessas pessoas importantes, líderes do Movimento Negro e professores universitários! [...] (JORGE CONCEIÇÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 6).*

Conforme o depoimento acima, o professor Jorge associa os acontecimentos da década de 1980, especificamente, a trajetória do Movimento Negro e realização dos cursos de História e Cultura Africana no CEAO em 1982 e 1986, com a criação da referida Lei em 2003, salienta a importância desses marcos históricos e elogia o perfil dos professores que participaram de tais cursos. A professora Valdina também se referiu ao referido Movimento quando fez a relação entre as duas experiências. Suas reflexões sobre essa questão podem ser observadas no seguinte trecho de sua narrativa:

*Eu acho que a gente tinha um processo e a gente ainda está nele. Diante do que a gente está vivendo hoje, valeu a pena sim, teve êxito sim. Porque o que a gente está vivendo hoje, eu sempre digo. Ah, hoje: - Não, você não pode viver o hoje sem pensar no ontem. O que a gente está vivendo hoje, o*

*ontem contribuiu pra isso. Foi tudo aquilo. Eu lembro que naquela e, em plena ditadura ainda, as reuniões que tinha do Movimento Negro era um material na casa de outro, outro material. Não tinha sede. A sede era o lugar da rua. E o material na casa de outro, outro na casa de um. Naquela época era assim: se juntasse era subversão, era isso, era aquilo, era 'porrada' mesmo que tomava. Então foi nesse clima que surge Ilê Aiyê, que surge MNU, não é? Ainda no período de ditadura que surgem os blocos - afros, que surge esse Movimento Negro, que surgem outras entidades negras. É justamente quando tudo tava dizendo não, foi aí que, acho que impulsionou pra gente dizer sim. Então, o que a gente tem hoje, a gente deve muito. [...]* (VALDINA PINTO, depoimento à autora, ago./2007, p.10-11)

Em sua avaliação, a professora Vanda destacou a atuação do Movimento na proposição de uma educação para convivência com as diferenças que ela resumiu em “possibilidades e jeitos de fazer diferente”, e salienta que a experiência de 1986 teria sido relevante em função de se tratar de uma iniciativa institucional, consistindo numa política pública na área de educação. Para ela, experiência da década de 1980 representaria:

*[...] o sinalizar da necessidade de se pensar outra forma de educar. Na verdade o mérito eu continuo colocando no Movimento Negro ou nos Movimentos Negros. Essa luta continuada de nós todos. Porque quando você pensa deste jeito, você está pensando em possibilidades. Possibilidades e jeitos de fazer diferente. Outros jeitos que cada comunidade, cada grupo, cada pessoa vai tendo que criar para viver e conviver. Então eu acho que a importância antes de tudo foi... sinalizar, não. Foi sinalizar e sinalizar institucionalmente. Entendemos hoje que embora tenhamos uma Lei, a política pública ainda está sendo construída. Ainda não foi construída a política pública. A luta ainda é pela política pública pra que a educação das relações étnico-raciais aconteçam de fato. Porque embora esteja se falando na televisão que a lei foi implantada esta não é uma verdade a ser considerada. Então, é necessário que a gente leve a sério, que a gente não brinque desse faz de conta que está acontecendo. Ainda tem educadores e educadoras que nunca nem ouviu falar disso (ênfase). (depoimento à autora, ago./2007, p. 13).*

Ao refletir sobre a implantação da Lei 10.639/03, a professora Vanda argumenta que é preciso seriedade e comprometimento para a efetividade de tal iniciativa em contraposição ao que chamou de “faz de conta”. As preocupações da professora são pertinentes na medida em que, somente a criação da referida Lei não é suficiente se não forem criadas condições para a sua efetivação e se professores e gestores não estiverem convencidos da necessidade e relevância do conhecimento de tais temas para a sociedade brasileira. Nesse sentido, a experiência da década de 1980 ilustraria as contradições inerentes a esse processo, sendo que a professora recomenda que:

*[...] Bom, é... não abandonar essa experiência. Porque essa experiência é importante na medida em que a gente aprende com ela. Que a gente aprende a fazer diferente. Isso pra mim foi muito importante. [...]* (VANDA MACHADO, depoimento à autora, ago./2007, p. 15).

Tais recomendações nos remetem à necessidade de divulgação e análises do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* demonstrando que, mesmo diante da descontinuidade, a iniciativa reuniria aprendizados importantes. A professora Ana Célia, ao relatar a importância do referido Projeto de 1986, também argumentou que:

*[...] Eu acho que ele teve a importância de mostrar o poder do Movimento Negro em lutar pelo que é fundamental para a transformação da vida do descendente de africanos no Brasil, embora seja algo silenciado, até hoje negado. [...]* (depoimento à autora, ago./2007, p. 17)

A professora Iray Galvão também se referiu às transformações que poderiam ser provocadas a partir do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*. Na sua avaliação sobre a descontinuidade da política pública construída, ela argumentou:

*[...] eu tenho visto muito interesse dos professores. Não sei se pelo novo. Não sei se interesse mesmo real pela cultura africana. Mas, mesmo que a gente tenha 50% desses professores interessados já vale muito a pena. Porque naquela época foi uma coisa, assim, sei lá, maravilhosa, sabe? Eu agora vejo assim, não sei se o professor quer melhorar de vida. Não sei se ele quer uma coisa nova. Mas, em qualquer circunstância eu acho que, se isso se mantiver e se for crescendo, nós só temos a ganhar com isso. É uma experiência excelente. Porque é como eu lhe disse, se a gente não tivesse parado, ou se não tivessem parado a nossa, hoje, imagine como estaríamos consolidados? Quantos anos depois? A gente já não estaria com as crianças chegando aqui e achando que é uma casa de macumba. A gente já não estaria, talvez, com tanto ataque na mídia contra a nossa religião. Porque acredito que as pessoas estariam muito mais informadas sobre tudo. Porque nós também não podemos culpar, só culpar os outros. Você dê uma olhada nessas igrejas evangélicas, 70% das pessoas são negras, dizendo que o negro adora o demônio. Por que isso? Falta de informação. [...]* (IRAY GALVÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 11).

As considerações da professora Iray se referem às vivências no seu local de trabalho, a Casa do Benin, um museu que reúne peças originais do país africano. Nesse ponto, ela questiona se existiria um interesse real dos professores pela história da África, evidenciando um ponto de discussão em relação à problemática da implantação da Lei 10.639/03. A partir daí, a professora avalia os possíveis resultados da experiência da década de 1980, caso tivesse continuidade. Conforme seu depoimento, ela observa as atitudes distorcidas e preconceituosas de

estudantes em relação ao museu e justifica com o argumento da falta de informação dos professores.

Na narrativa da professora Sandra Bispo também identificamos pontos de convergência com as narrativas de Iray Galrão quando a mesma faz uma associação entre a inclusão da temática nos currículos e o compromisso docente. Ao ponderar as dificuldades na divulgação de iniciativas sérias, a professora demonstrou certa apreensão em relação ao interesse dos professores em cursar especializações na área de História da África, argumentando que:

*[...] olhe eu acho assim, muitas, muitas iniciativas boas estão acontecendo falta dar visibilidade, tornar mais claro, mais visíveis, essas ações que as pessoas estão fazendo nas escolas de periferia, principalmente, nos grupos de ONG's. [...] Eu acho que, em relação à experiência passada e a experiência hoje, é... esse acelerar, esse correr atrás da sobrevivência tá causando muito tumulto, muito equívoco. Tá causando muito equívoco. As pessoas estão pensando que estão fazendo história da África para aplicar, mas na verdade, estão fazendo história da África para mudar o nível do seu contracheque. E naquele momento de oitenta, na década de oitenta era uma outra realidade histórica, eram outras, outro momento, outras cabeças, outros compromissos. Então, eu acho que, realmente, considerando o próprio contexto, uma coisa eu tenho certeza: é possível? É. Melhorar na sala de aula é. Isso com certeza a educação vai melhorar. Eu digo assim... desafio até... Só vai melhorar no dia que reconhecer a cultura como coisa séria, dando contexto com a educação. Aí a coisa vai mudar. Porque o aluno vai se sentir integrado, ele vai se sentir participe, ele vai reconhecer a cara dele [...]* (SANDRA BISPO, depoimento à autora, ago./2007, p. 14-15).

A professora Valdina Pinto também fez uma avaliação sobre o papel dos professores quando refletiu sobre a relação entre as duas experiências:

*Ah! (risos) Eu vejo é a continuidade. [...] Eu digo: - Pois é, hoje tem uma lei que tá obrigando. Naquele tempo a gente lutava pra que tivesse, que fosse obrigatório. A gente lutava, a gente lutou por isso. Os professores ficam perguntando, às vezes: - Ah, mas não tem material. E eu digo: - E qual era o material que a gente tinha antes? O material que a gente tinha antes era o compromisso, era a consciência, o amor, o querer. Esse era o material primeiro. E daí, pronto. A partir de sua própria consciência, de sua vida, você falava do comum e mostrava o óbvio que ninguém tava mostrando. Então, começa daí. Então, eu vejo hoje que é uma continuidade. Eu vejo hoje que, e fico feliz de ter passado por esse processo e de hoje, mesmo aposentada, ainda estar contribuindo para que isso seja efetivado. É... dando o meu testemunho, contribuindo pra a desconstrução do racismo de muitos colegas. Porque muitas coisas, às vezes, a coisa na escola não acontece, não é a falta de material não. É a falta de consciência do professor. É a falta de comprometimento do professor. Porque quando o professor é comprometido (risos), ele tira do nada e faz o tudo, entendeu? Porque eu lembro que.... Eu sempre dou esse exemplo, eu digo: - Eu sou da época que eu tinha dois planejamentos. Um planejamento que eu fazia com a supervisora, coordenadora que vinha lá da Secretaria conversar com a gente. E um outro planejamento que eu realmente efetivava, que eu fazia no*

*dia a dia. Porque no dia a dia quem estava na sala de aula era eu. Então, o meu planejamento pra meus alunos eu fazia. Ah, era isso mesmo! Eu sentava e fazia com ela. Mas na hora eu (ênfase) fazia o meu planejamento, com o que eu ia trabalhar e como eu ia trabalhar. Então, quando o professor quer, se os educadores bem soubessem, nós podemos transformar a sociedade, transformar o mundo. Porque quem está não é a Secretária, não é o Secretário, não é a coordenadora, a supervisora. Quem é, quem faz a coisa é o educador. É o professor que está ali em contato. É esse (ênfase) quem faz acontecer a coisa. Esse é que faz acontecer quando ele quer. Porque quando ele não quer, nada acontece. [...] Esse é um resultado nosso. A lei está aí porque a gente fez por onde. Não foi Lula, não foi ninguém, não. Isso aí nós... já vem a coisa de muito tempo (estala os dedos mostrando) se arrastando. E a gente forçando, e a gente querendo. Você vê, é um resultado de nossas lutas, da luta dos negros. (VALDINA PINTO, depoimento à autora, ago./2007, p.12-13).*

Em suas reflexões, a professora Valdina destaca que a Lei 10.639/03 seria a continuidade do que teria começado na década de 1980. Além disso, salienta a importância do comprometimento do professor para a inclusão da história da África nos currículos e relata a sua experiência prática, onde criava estratégias para burlar as resistências dos gestores e a rigidez da educação escolar na época. Ao considerar a Lei como um “resultado nosso” a professora, concordando com os demais “professores-militantes”, reitera que esta seria resultado das reivindicações e pressões do Movimento Negro no campo da educação.

Além de também reconhecer que a experiência da década de 1980 e a Lei 10.639/03 representam conquistas do Movimento Negro, ao relacionar as duas experiências, a professora Ana Célia destacou as dificuldades a serem superadas na implantação desta última que, por sua vez, estaria sob a responsabilidade do setor público:

*[...] E agora nós estamos vivendo um outro capítulo da história [...] E agora que é lei, não é uma disciplina, que é Lei com temas para serem discutidos em história, português, letras, infelizmente, eles não abrangeram geografia, todas as disciplinas e eles não abrangeram a área de educação que é a que mais trabalha com essas questões, não abrangeram a área de antropologia, nem de filosofia, na universidade e é necessário. Nós estamos vendo a dificuldade de novo de aceitar. Agora é Lei, mas você vê a resistência das secretarias, o município começou a fazer um trabalho bom, Olívia sai entra [...] Ney Campello e, praticamente, acaba a categoria educação, cultura e arte. [...] (ANA CÉLIA, depoimento à autora, ago./2007, p. 15).*

As críticas da professora Ana Célia se referem às orientações e do Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que trazem recomendações sobre a inclusão

da temática nos currículos de todos os níveis de ensino, incluindo os cursos de licenciatura e bacharelado. A referência feita à professora Olívia Santana se explicam a partir das ações realizadas pela mesma no ano de 2005 para a efetivação da Lei 10.639/03 como uma política pública de educação e que foram interrompidas após a sua saída da Secretaria de Educação e Cultura de Salvador.

Nesse contexto, a professora Arany também fez reflexões que evidenciam o prejuízo causado pela descontinuidade das políticas públicas focadas na inclusão da história e cultura africana nos currículos. Quando questionamos sobre suas impressões após ter participado do projeto na década de 1980, ela afirmou que tais sentimentos são de:

*De derrota. De derrota hoje. Porque cresceram essas igrejas neopentecostais. Hoje no município, por exemplo, estão sendo indicados pra ser dirigentes das escolas, mesmo com a tal da eleição direta... E os professores convertidos, coordenadores pedagógicos convertidos, todos neopentecostais, os alunos também. Quanto mais a escola está inserida num bolsão de pobreza, mais evangélicos tem, dentro, no entorno, vizinho. Hoje os tempos pioraram para a implementação dessa disciplina porque a gente não encontra o território pra trabalhar. Você só encontra resistência do dirigente, do coordenador pedagógico, do professor e do aluno, da merendeira, do porteiro, do vizinho, das mães. Então, esse espaço foi a Bahia que permitiu. Porque, eu digo sempre, a Bahia, em se tratando de desigualdade, de pobreza, de mendicância bate um recorde no Brasil. Mas nossos jovens não estão totalmente a serviço do tráfico porque existe a cultura do tambor, existe a cultura do berimbau, existe o Terreiro de Candomblé, existe o Bloco Afro. Por isso que ele não está, como no Rio de Janeiro. Mas, que nós retrocedemos nesses vinte anos, retrocedemos. Porque eu tenho a sensação, quando a gente fala nessa questão nos bairros mais negros, mais populosos é uma tragédia. Eu estive - minha experiência é no Nordeste de Amaralina - é muito diferente de vinte anos atrás. Porque os olhos das pessoas brilhavam, da merendeira, do porteiro, da moça da limpeza. Hoje as pessoas não assumem sua religiosidade. Não comem um acarajé na escola. O dia do folclore, mesmo distorcido, não rola mais nas escolas. Tudo isso é comida do diabo. Então, eu tô muito triste. Pra mim foi um retrocesso muito grande. E agora vai ter que retomar. Temos que dar as mãos a todas as cores e matizes, todos os partidos pra ver se a gente derruba isso e consegue retomar essa questão na escola, na sociedade. Porque a onda contra as Políticas de Ações Afirmativas, a onda contra as cotas, principalmente, a onda contra a implementação dessa questão dentro da escola é muito grande, é muito grande. É verdade, uma luta histórica. [...] (depoimento à autora, ago./2007, p.13).*

A avaliação da professora Arany reúne elementos que evidenciam aspectos da resistência à inclusão da temática História da África nas escolas a exemplo da ampliação da pobreza e da miséria aliada ao crescimento e inserção das igrejas

neopentecostais<sup>80</sup> nos espaços sociais. Novamente aqui a professora reafirma a sua opinião sobre o retrocesso de vinte anos na relação entre a experiência de 1980 e a Lei 10.639 e faz um alerta sobre a necessidade de articulações por parte do Movimento Negro com os diversos setores da sociedade no sentido de retomar a discussão sobre políticas afirmativas.

Mesmo diante das pressões do Movimento Negro da época e dos professores egressos do curso de especialização que tentaram resistir e ensinar a disciplina nas escolas, o poder e os interesses políticos do novo grupo que assumiu a Secretaria de Educação suplantaram as iniciativas realizadas. Isso porque, até o fim de 1986, tanto a criação da disciplina, como as ações de formação realizadas, receberam o apoio político e institucional do Secretário que seria autoridade máxima de educação no Estado. Essas questões, por sua vez, também foram evidenciadas no depoimento do professor Edivaldo:

*Eu acho que não houve interesse por parte das autoridades estaduais. Não houve interesse. Mudou o governo, mudou também o partido. Não foi mais aquele partido que estava no governo. Quem estava no governo era João Durval. Veio a oposição, veio o Governo Waldir Pires seguido do Nilo Coelho e aí a Secretaria de Educação desestimulou, não deu apoio. O apoio do Secretário foi muito importante porque era uma iniciativa da Secretaria e eu levei como Secretário, eu levei isso com toda decisão e participação do Secretário. (EDIVALDO BOAVENTURA, depoimento à autora, set./2007, p. 4.).*

Nas observações do professor Edivaldo, verificamos que ele expõe a importância da intervenção do Secretário de Educação nas atividades realizadas na época e justifica a interrupção do projeto pelo viés da mudança na política de governo. Acreditamos que a falta de interesse político na temática em questão constitui um elemento relevante, mas temos que reconhecer que existiram outros fatores nesse processo que, por sua vez, também foram evidenciados em outras narrativas. Sobre essa questão, a professora Iray argumentou que:

*Olha, eu acho que, eu atribuiria mesmo é a essa coisa de que a gente tem uma educação voltada pro dominador. Aliás, eu acho, não. Em todos os lugares o dominado sempre fica em segundo plano. Porque se você pensar, eu ainda acho que a situação da cultura indígena é pior do que a da cultura negra. [...] Você pega uma história do Brasil, quem são os nossos heróis?*

<sup>80</sup> O neopentecostalismo é “uma vertente do evangelicalismo que congrega denominações oriundas do pentecostalismo clássico ou mesmo das igrejas cristãs tradicionais. Surgiram sessenta anos após o movimento pentecostal do início do século XX, ambos nos Estados Unidos da América”. Disponível em < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Neopentecostalismo>>. Acesso em 27 de março de 2008.



*Duque de Caxias, Dom Pedro I, Dom Pedro II, Tiradentes, é..., todos brancos. Não é isso que a gente estuda na escola? [...] Mas eu não sei de algum livro que traga, por exemplo, Dom Obá, porque eu nem sabia da existência de Dom Oba, de Zumbi, de Ganga Zumba, de Luiza Mahim, de... como é o nome daquela negra maravilhosa? Ah! Maria Felipa. Você conhece algum livro que tenha essas histórias? Nem eu. Então, é porque a gente tem toda uma coisa voltada mesmo pro branco. [...] (IRAY GALRÃO, depoimento à autora, set./2007, p. 7).*

As considerações da professora Iray contribuem para o entendimento e explicitação de elementos contidos na “falta de interesse político” apontada pelo professor Edivaldo. Ao refletir sobre o modelo educacional brasileiro, no qual os grandes vultos da história pertencem às classes dominantes e são em maioria brancos, Iray Galvão revela um traço marcante da sociedade brasileira que reside nas hierarquizações sociais preconizadas pela ideologia racial. Ora, se existe no imaginário social a crença na superioridade de brancos, descendentes de europeus, em contraposição à inferioridade de negros, descendentes de africanos, logo a história da África não seria uma temática relevante, pois trata de uma história dos supostamente vencidos, conforme a professora afirma.

Ao inquirimos a professora Inês Côrtes sobre as justificativas da criação de uma lei para que a temática fosse incluída nos currículos escolares, ela afirmou categoricamente que:

*Porque nós temos um passado racista! Nós temos um passado colonial! Nós temos um passado escravagista! É por causa disso, é concreto assim! [...] (INÊS CÔRTEES, depoimento à autora, nov./2007, p. 12).*

As colocações de Inês Côrtes também se encontram no depoimento da professora Ana Célia da Silva quando a mesma explica os motivos da descontinuidade da referida disciplina nas escolas estaduais:

*Eu atribuo, primeiro, porque é a história e as culturas de um povo que é majoritário, que é 46% no país e que está subordinado, sem direitos e oportunidades iguais. E a minoria que está no poder, [...] que afere benefícios econômicos e simbólicos com a nossa exclusão, com o nosso, com a nossa discriminação, exclusão e extermínio, porque está havendo um extermínio negro no país, de jovens e adultos negros, porque eles discriminam, não dão emprego, a pessoa se marginaliza, se criminaliza e eles vão e matam com o braço armado do estado, ele mata essas pessoas. Então, no momento que essas pessoas começarem a conhecer a importância que eles tiveram e têm no processo, elas vão querer o quê? Como eu, você e outros fizeram: seus direitos e oportunidades iguais e respeito às suas diferenças. E isso vai desestabilizar esse sistema econômico, capitalista que está aí. Então eles pensam que continua a*

*mesma coisa, continua capitalismo, o negro sobe e o branco desce. Não. No momento em que a maioria tiver direitos iguais desestabiliza o capitalismo, desestrutura a estrutura socioeconômica do país. Vai haver uma mudança sociopolítica e econômica e eles têm medo disso. Eles querem continuar com um regime miserável onde a minoria tem tudo e a maioria não tem nada. Mas eles não querem tentar uma democracia efetiva, não só racial, mas uma democracia política e econômica. Por isso é que eles lutam pra que não mude, preferem a certeza que eles têm e os outros que morram no egoísmo, do que certeza de um país democrático para todos. (ANA CÉLIA, depoimento à autora, ago./2007, p. 16).*

A explicação macro-política da professora contempla questões pertinentes na discussão sobre a inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares que nos remetem à discussão realizada no Capítulo 2, quando citamos as justificativas dadas por Abdias Nascimento para o resgate desses temas na atuação do Teatro Experimental. Conforme evidenciamos, para os militantes negros nas décadas de 1960 a 1970, o conhecimento de tal história representava um passo na construção da auto-estima, valorização e tomada de consciência política dos negros na sociedade brasileira. Por esse motivo, a professora Ana Célia argumenta que não haveria interesses na desconstrução de mitos e idéias que sugerem a submissão naturalizada e inferioridade dos negros, pois isso representaria um perigo para as classes dominantes e desestabilizaria os sistemas econômico, político e social do país.

Em seu depoimento, a professora Valdina também mencionou a necessidade de desconstrução do racismo, pois esse seria um fator que interferiria nas iniciativas no campo da educação:

*[...] Antes de qualquer material, antes de qualquer conteúdo, de você dominar qualquer conteúdo, você precisa desconstruir todo um preconceito, que você foi criada, foi gerada, foi acostumada. Porque a sociedade é preconceituosa, é racista. Então, a gente foi criada nesse clima. A gente inculcou essa coisa toda. É coisa de botar pra fora, de desconstruir mitos. Quando você é capaz disso, aí você vai longe [...] (VALDINA PINTO, depoimento à autora, ago./2007, p. 6).*

Em suas considerações, a professora Valdina aponta os caminhos possíveis para a efetivação de ações como a experiência da década de 1980 e a Lei 10.639/03. Podemos inferir que, para ela, tais caminhos se relacionam diretamente com a superação do racismo e que tal tarefa, do ponto de vista das prioridades de transformação social, estaria num primeiro plano. No entanto, a crença na ideologia racista está no âmbito das subjetividades e esse fator dificulta a sua desconstrução

já que passa por uma perspectiva individualizada. Por outro lado, acreditamos que a formulação e implementação de políticas públicas representam possibilidades concretas nesse processo se, por exemplo, utilizarmos a inclusão de tais temas na educação como uma estratégia aliada a outros tipos de ações afirmativas.

Essa questão também foi evidenciada pela professora Sandra Bispo quando questionamos se a inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares causaria impactos na luta anti-racista e ela argumentou que:

*A formação de uma identidade anti-racista, um dos aspectos. Segundo, desenvolve nas pessoas valores de coragem, de auto-aceitação, de respeito, de querer ir em frente, de se reconhecer enquanto Brasil, entende?, como diferente do outro, não desigual, mas diferente. Eu acho que sim, com certeza, eu não tenho dúvida nenhuma. (SANDRA BISPO, depoimento à autora, ago./2007, p. 16).*

Ao considerarmos o processo a que a professora Sandra se refere como de longo prazo, pois requer justamente as mudanças apontadas pela professora Valdina, não estamos desprezando a necessidade de um debate mais amplo sobre as desigualdades raciais, além do âmbito educacional. Nesse sentido, quando inquirimos a professora Teresinha Fróes sobre as justificativas da interrupção do projeto em 1987 e sua relação com a implantação da Lei 10.639/03 na atualidade ela fez uma reflexão semelhante à da professora Ana Célia e argumentou que:

*[...] Bem, eu acho que existem várias razões pra isso. É... Razões que, muitas podem ser da ordem do consciente e muitas podem ser da ordem do inconsciente. É... Da ordem do consciente, eu acho que existe muito medo, não é?, da gente enfrentar uma situação que é uma situação que nos põe a nu diante de nós próprios. Porque eu acho que nós temos toda uma situação de dívida histórica que tá aí, que a gente não consegue enfrentar. (Pausa: emoção ao falar, voz embargada, choro) Tem uma outra questão que eu acho que é de ordem política mesmo que é do poder hegemônico que tá aí e que de uma certa forma quer manter o status quo. Quer manter as coisas mais ou menos do jeito que estão. Porque tomar a questão da inclusão, da igualdade, não da igualdade pela unidade, mas da igualdade pelo respeito à diferença, é outra coisa que mete medo e que também custa muito. Custa do ponto de vista econômico e custa do ponto de vista dos compromissos políticos e sociais que tem que se assumir. É... Uma terceira questão que eu vejo é também, de uma certa forma, a própria situação a que nós vivemos e que somos submetidos e que, por mais que nós estejamos cientes de que temos que lutar, ainda lutamos de maneiras pouco, como é que eu diria? Eficientes não é a melhor palavra, mas é a que está me vindo agora, no sentido de estabelecer redes de conexão mesmo pra que essas coisas sejam mais sustentadas do ponto de vista do tecido social de modo geral. Porque, às vezes, a gente fica muito trabalhando no âmbito da política em si, quando a gente pode tecer outras redes que poderiam ter maiores possibilidades de enfrentar a questão política. [...]* (TERESINHA FRÓES, depoimento à autora, out./2007, p. 5).

Conforme observamos no trecho acima, de acordo com a professora Teresinha, esse conjunto de fatores políticos, sociais e econômicos aliado às resistências e o temor em relação à instauração de um debate político sobre as desigualdades sociais justificariam a falta de interesse na inclusão da temática nos currículos escolares. Em seu depoimento, podemos inferir que essas questões se articulam com a discussão sobre inclusão e exclusão social, interesses, poder, manutenção de privilégios e a própria estabilidade do sistema social como a professora Ana Célia já havia mencionado.

As narrativas construídas com base na relação entre a disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* de 1986 e a implantação a Lei 10.639/03 evidenciaram um conjunto de fatores que nos auxiliam a perceber a identidade entre as duas iniciativas, apesar da lacuna histórica existente entre uma e outra. Além disso, as diversas perspectivas de análise da experiência da década de 1980 evidenciadas nos permitem vislumbrar a trama de relações, as contradições, os conflitos e dificuldades vivenciadas pelo grupo de professores e gestores que ousaram e ainda hoje ousam pensar outro modelo de educação. No entanto, observamos que muitos ainda guardam frustrações e tristezas que os fazem lamentar a interrupção das ações de 1986 e identificarem a repetição dos fatos daquele período na atualidade.

Ao identificarmos as relações construídas por esses sujeitos entre uma experiência e outra, em diversos momentos observamos a reiteração de questões do tipo: “Por que interromper uma experiência daquela natureza?”; “E se nós tivéssemos continuado com os trabalhos desde 1987?”, “Quais seriam os resultados desse trabalho hoje?”, “A inclusão da disciplina teria contribuído na superação do racismo na sociedade baiana? De que modo?”. Esses questionamentos, além de percorrer as memórias dos sujeitos que narraram suas experiências, mesmo que imprecisas, impregnadas de passado e presente, nos acompanharam durante toda a investigação. Apesar disso, somente a partir da leitura dos relatos pudemos entrar em contato com tais emoções e identificarmos a nostalgia, as alegrias e o orgulho de ter participado do processo e poder registrar suas lembranças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, discutimos a problemática relativa à inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares tendo como ponto de partida a trajetória do Movimento Negro Brasileiro e sua relação com a criação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* no ano de 1985. Desse modo, buscamos articular o panorama de lutas pela superação do racismo forjado pelo referido Movimento na tentativa de compreender as justificativas que o levaram a eleger o estudo dessa temática nas escolas como um dos principais eixos de sua atuação no campo da educação.

A partir da definição dos objetivos norteadores da pesquisa, procuramos identificar, na história do Movimento Negro, as ações realizadas para a integração dos afro-brasileiros na sociedade, bem como o combate e a desconstrução do racismo. Nesse contexto, observamos que, ao se defrontar com as idéias raciais preconizadas pelo racismo científico do século XIX, com o mito da “democracia racial” disseminado nas décadas de 30 e 40 do século XX, o Movimento propôs formas alternativas de educação, especialmente, a partir da socialização de conhecimentos sobre a História e as Culturas da África e dos povos africanos no Brasil, considerando esses últimos como componentes essenciais na formação do povo brasileiro.

Considerando que a educação representa um dos veículos de disseminação da ideologia racial, o Movimento Negro buscou utilizá-la como uma estratégia de superação do racismo ao denunciar as lacunas existentes nos currículos sobre temas relativos à história da África. Ao inspirar-se no movimento poético dos africanos e antilhanos de língua francesa, a *Négritude*, no histórico de lutas anticolonialistas na África e no renascimento negro dos Estados Unidos, os diversos Movimentos e militantes isolados construíram a imagem do referido continente, principalmente, os que atuaram num viés dito “culturalista”, como um lugar de origem mítica, cujos valores e culturas deveriam ser reconhecidos, resgatados e valorizados. Numa perspectiva política, o Movimento Negro viveu contradições

político-ideológicas inerentes aos diversos contextos históricos da sociedade brasileira.

Nesse texto, apresentamos, em linhas gerais, algumas das principais instituições criadas ao longo do século XX, enfatizando as ações realizadas no campo da educação. Ao fazermos essa incursão entre os fragmentos da história do Movimento Negro no Brasil, localizamos a primeira solicitação formal pela inclusão da história da África nos currículos pelo Teatro Experimental do Negro ainda no ano de 1950.

Percorrendo essa trajetória, ao adentrarmos a década de 1960, com a expansão dos estudos africanos no Brasil e, no mundo, fomentada pelas Nações Unidas, a criação do CEAO/UFBA, na Bahia, pudemos observar que as ações realizadas nesse centro, nos primeiros anos da década de 1980, constituíram marcos importantes no fortalecimento das reivindicações do referido Movimento.

Durante nossa investigação identificamos a existência da portaria de criação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* por parte do ex-Secretario de Educação, Profº Edivaldo Boaventura, no ano de 1985. A partir daí, decidimos estudar os fatos que teriam ocorrido naquele período que, por sua vez, teriam motivado o CEAO, na gestão da professora Yêda Pessoa de Castro, a solicitar ao CEE que tal disciplina figurasse nos currículos escolares da Bahia. Para tanto, procuramos traçar uma narrativa sobre os caminhos percorridos pelos sujeitos envolvidos na referida iniciativa, no período de 1982 a 1987, buscando ainda analisar em que medida, a partir dessa experiência, houve a parceria entre as instituições do Movimento Negro baiano e o poder público na luta anti-racista a partir da Educação.

A decisão por investigar a inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nos currículos foi tomada quando observamos que tal iniciativa responderia aos anseios do Movimento Negro e representava uma política pública de educação na Bahia. Nesse ínterim, verificamos que os processos ocorridos estavam documentados de forma precária e lacunar nos arquivos do CEAO e mesmo na SEC-BA e isso suscitava maior aprofundamento. Essa questão nos levou a buscar as informações sobre a disciplina criada em 1985 a partir dos gestores que a conceberam e dos professores que trabalharam para que fosse incluída numa tentativa de compreender os acontecimentos, conflitos e contradições vivenciados naquele momento.

A narrativa que apresentamos foi construída a partir dos depoimentos de catorze pessoas e da articulação de tais documentos orais com os documentos escritos - pesquisados nos arquivos do CEAO e da SEC. Essas fontes escritas foram importantes na medida em que, somente a partir delas, pudemos identificar e escolher os sujeitos que narraram suas vivências entre os anos de 1982 a 1987, e no contexto do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, por sua vez, criado para dar suporte à inclusão da disciplina. Além disso, os documentos encontrados serviram para que identificássemos a perspectiva institucional da experiência cujos passos burocráticos, desde a concepção, solicitação e implantação foram apresentados nesse trabalho com o intuito de que tivéssemos um panorama dos conflitos e dificuldades que implicaram na interrupção do referido Projeto.

Dentre os passos burocráticos discutidos, as descrições sobre a organização e realização do curso de especialização *Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas* tiveram um papel fundamental na construção dessa narrativa, pois nos permitiram vislumbrar as contradições vivenciadas ao longo do ano de 1986. Tais descrições evidenciaram pontos de discussão que nos auxiliaram na identificação do conjunto de fatores implicados na descontinuidade do ensino da temática nas escolas estaduais que, por sua vez, se relacionam com a problemática envolvida na implementação da referida disciplina como uma política pública concebida na gestão do então Secretário Edivaldo Boaventura.

Outro fator a ser destacado reside na participação dos militantes do Movimento Negro durante todo o processo, do início à interrupção, já que não podemos conceber que tenha havido um fim. O propósito principal do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos* era a inclusão da disciplina nas escolas. Esse processo teve um início conturbado, mas que contou com a resistência e persistência dos professores comprometidos, militantes e os que foram convencidos da real importância daquela iniciativa para a educação baiana. As resistências foram muitas, desde as relações interpessoais entre alunos e professores na especialização, passando pela reação aos professores considerados como brancos que lecionaram as disciplinas teóricas no curso, pela hostilidade em relação à gestora do CEAO e ainda pela oposição dos diretores ao ensino daqueles temas nas escolas.

Além desses fatores, a ausência de acompanhamento, apoio e infra-estrutura para a manutenção da disciplina e as mudanças na gestão da SEC-BA foram pontos revelados pelos entrevistados e que dificultaram a continuidade do projeto. Ao

evidenciarmos a trama de relações envolvidas na implantação da história e cultura africana nos currículos na década de 1980, buscamos articular os conflitos, contradições, dificuldades e interesses diversos envolvidos nesse processo e que podem ser observados na atualidade se refletirmos sobre a implantação da Lei Federal 10.639/03.

Diante das discussões realizadas, reconhecemos que, tanto a experiência da década de 1980, quanto a referida Lei representam conquistas do Movimento Negro que, por sua vez, somente entre fins do século XX e início do século XXI, conseguiu incluir suas plataformas de reivindicações na agenda política nacional de modo esparso e fragmentado. Entretanto, se analisarmos atentamente cada contradição evidenciada observaremos que muito há que ser feito para que gestores e educadores sejam convencidos da necessidade de dispensar o mesmo tratamento às diferentes matrizes civilizatórias do país na educação escolar. No que se refere à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o segmento negro da população, a negação do racismo e da discussão sobre desigualdades raciais ainda são elementos fundamentais que determinam a sua criação, implementação e continuidade.

Acreditamos que, embora sejam relevantes o debate das políticas públicas, especialmente de educação, e o reconhecimento do papel desempenhado pelo Movimento Negro, se não forem planejadas estratégias de implementação com consistência, coerência e compromisso, não poderemos crer na superação das desigualdades sociais e estruturais historicamente relacionadas ao racismo. Isso porque, como vimos, no caso da experiência em questão, apesar de terem sido instituídas políticas de Estado, na forma de Parecer do Conselho Estadual de Educação e Portaria assinada pelo Secretário na década de 1980, e na forma de Lei Federal em 2003 e também de Diretriz Curricular Nacional em 2004, a primeira foi ignorada e tratada como uma política restrita à gestão do Secretário que a instituiu e a segunda encontra-se num processo de implementação lento e conflituoso.

A experiência de criação e inclusão da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* na década de 1980 representa uma tentativa de construção de um outro modelo educacional pautado na valorização da história e cultura de matriz africana e afro-brasileira. Os sujeitos que participaram dessa experiência demonstraram que havia interesse de que o estudo de tais temas nas escolas ampliasse as perspectivas dos estudantes, levando-os ainda a ampliarem conhecimentos que,



inclusive, lhes possibilitaria perceber que não faz sentido acreditar na superioridade e inferioridade de pessoas a partir da cor da pele. No entanto, como foi visto, os impactos de tal tarefa não seriam somente evidenciados no âmbito das subjetividades, ou somente na área de educação, mas gerariam debates sobre a estruturação social, política e econômica que desestabilizariam o sistema e a manutenção do *status quo*.

Na análise sobre a descontinuidade de tal experiência na década de 1980 e da sua importância para a História da Educação baiana observamos que naquele momento havia um interesse, especialmente, do então Secretário de Educação e de determinado segmento de professores da UFBA, de incluir a história e cultura africana nos currículos escolares considerando a relevância da temática para o entendimento das raízes históricas, sociais e culturais da sociedade brasileira. Essa questão pôde ser evidenciada nos documentos que justificaram tanto a solicitação por parte do CEAO, a aprovação por parte do CEE e a criação por parte da SEC-BA.

Por esse motivo, a formulação do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, se constituiria como uma proposta de formação continuada que viria minimizar as lacunas na formação docente em relação à temática e representou uma iniciativa pioneira, fundamentada em áreas de conhecimento (Antropologia, Geografia e História da África) essenciais para a compreensão dos estudos africanos numa perspectiva contextualizada do continente africano.

Além dessas considerações, é preciso salientar a atuação e a importância de cada um dos sujeitos que foram entrevistados, seja para a continuidade das reivindicações pela inclusão da temática nos currículos, pela coragem e convicção da necessidade daquela disciplina naquele momento histórico, pelo empenho na concretização dos objetivos do Projeto, pela resistência em manter o ensino nas escolas e mesmo por se tratarem de referências no contexto educacional baiano e brasileiro na atualidade. Se nos permitirmos realizar outra reflexão a partir dessa experiência datada historicamente na década de 1980, cuja interrupção, em tese, dificultaria para alguns a correta percepção de sua dimensão para a educação baiana, poderíamos nos perguntar: - E se tivesse tido continuidade? Quais seriam os resultados do ensino da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* na formação da mentalidade, concepção de mundo, construção e percepção do valor das diferenças por parte dos estudantes baianos? Essa experiência poderia ter servido como referência para os demais estados brasileiros naquele período? No caso da Bahia,

haveria a necessidade da criação de uma Lei Federal, vinte anos depois, para que esse tema figure nos currículos? As respostas a esses questionamentos escapam dos limites desse texto.

Tais questionamentos podem sugerir uma visão ingênua do peso que o mito da democracia racial exercia na percepção da existência do racismo no Brasil e da desigualdade nas relações raciais na época em que o projeto foi construído e implantado. No entanto, acreditamos que, se a experiência iniciada na década de 1980 tivesse tido continuidade, poderíamos ter exemplos de práticas pedagógicas anti-racistas e de modelos pedagógicos que seriam referência no país para tratamento da temática na educação até a atualidade. Apesar disso, como vimos no desdobramento dos fatos, a negação do racismo e a afirmação da “democracia racial” com base na defesa da “educação para todos” teriam sido os principais fatores desarticuladores das iniciativas do *Projeto Introdução aos Estudos Africanos*, no contexto da política educacional implantada na Bahia pela nova gestão a partir do ano de 1987.

Nesse sentido, precisamos considerar a experiência passada (de criação da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos*) e a atual (de criação da Lei 10.639/03) a partir dos interesses envolvidos na desconstrução de mitos e ideologias mas, sobretudo, considerando que existe um segmento da população brasileira que vem sendo beneficiado historicamente com a ausência desses conhecimentos dos currículos escolares brasileiros. Isso porque, a falta de conhecimento sobre a história dos antepassados poderia explicar os motivos da baixa auto-estima e desvalorização da população negra, bem como a persistência do racismo e da discriminação racial. A experiência de 1986 nos ensina muito e auxilia a compreender a repetição de fatos do presente relativos à implantação da Lei 10.639/03 e das demais políticas públicas de ação afirmativa e de igualdade racial.

O descaso e a falta de interesse político evidenciados no momento em que ocorreu a transição na gestão da SEC-BA em 1987 e que terminaram por interromper a continuidade da disciplina *Introdução aos Estudos Africanos* nas escolas, aliados aos diversos conflitos e desencontros vivenciados pelos professores que teimaram em resistir, permitem que se vislumbre o horizonte de obstáculos que se colocam diante da luta anti-racista no Brasil. Isso porque, não podemos descolar o debate sobre a interrupção dessa experiência da década de 1980 de uma discussão mais ampla acerca dos processos atuais relativos à implantação da Lei

Federal nº 10.639/03 e das políticas públicas de promoção da igualdade racial, sob o risco de minimizarmos os fatores discutidos, a exemplo da problemática da formação de professores, da participação do Movimento Negro e das questões de ordem política envolvidas na tentativa de construção de outro modelo educacional, no qual todas as matrizes civilizatórias do país sejam contempladas de maneira igualitária, contextualizada e valorizada.

Vivenciamos ao longo do Mestrado em Educação uma importante experiência: a oportunidade de ministrar a disciplina, Tópicos Especiais em Educação: *Movimento Negro e Educação: Trajetórias de uma Luta Histórica*<sup>81</sup>, que nos permitiu observar que, além da necessidade, há possibilidades concretas de se efetivar mudanças nos currículos escolares de ensino básico e superior, desde que haja interesse por parte do educador e disponibilidade por parte das instituições em permitir tais mudanças. Isso porque, ao longo das discussões propostas junto às alunas do curso de Pedagogia da FAGED-UFBA, durante o semestre 2007.1, pudemos problematizar as lacunas nos currículos dos cursos de formação de professores relativas à temática das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira. Tais lacunas, por sua vez, dificultam a construção de uma percepção e entendimento das articulações dessas questões com a educação, bem como do papel da escola na superação do preconceito e discriminação racial e na valorização das diferenças.

Nesse sentido, ao perceberem que os conteúdos discutidos na referida disciplina são essenciais para o trabalho pedagógico do educador e que esses conhecimentos não são tratados com a devida atenção ou mesmo são negligenciados durante a formação inicial dos professores, observamos que as alunas realizaram um debate crítico sobre a inclusão da referida disciplina na matriz curricular do curso de Pedagogia como obrigatória. Embora tenham conseguido manter a disciplina apenas como optativa no âmbito do novo currículo do curso, as mesmas construíram conhecimentos sobre a problemática das relações étnico-raciais na sociedade e realizaram atividades pedagógicas onde puderam observar as diversas possibilidades de se tratar a temática na escola. Além disso, um resultado fundamental na realização da disciplina *Movimento Negro e Educação: Trajetórias de uma Luta Histórica* foi a possibilidade de que tais alunas

---

<sup>81</sup> Disciplina oferecida como componente curricular do curso de Pedagogia. Para o Mestrado: EDC: 791: Tirocínio Docente Orientado, sob a supervisão da professora Izabel Villela, no semestre 2007.1.

evidenciassem, através de suas posturas e considerações, o entendimento da Lei 10.639 numa perspectiva contextualizada e atrelada à história do Movimento Negro no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria do Carmo. **Festa e resistência negra: o carnaval no contexto dos Blocos Afro Ilê Aiyê e Olodum em Salvador BA.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL BLOCO CARNAVALESCO ILÊ AIYÊ. Caderno De Educação. Vol. IV. **A Força das Raízes.** 1996.

ATTA, Dilza Maria Andrade. Vendo o passado com o olhar de hoje: a experiência educacional do Colégio Santa Bernadete. In. MENEZES, Jaci M<sup>a</sup>. Ferraz de. (et. al.) (coord.). **Educação na Bahia: Memórias, Registros, Testemunhos.** Salvador: Ed. UNEB, 2005/2006. p.11-18.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & Classes sociais e grupos de prestígio.** 2<sup>a</sup> ed. Salvador: EDUFBA: EGBA, 1996.

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

BAHIA, Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Introdução aos Estudos Africanos:** documentos. Salvador: SEC, 1986.

BAIRROS, Luiza. Orfeu e Poder: uma perspectiva afro-americana sobre a política no Brasil. In. **Afro - Ásia.** v. 17. Salvador, Centro de Estudos Afro-Orientais. Universidade Federal da Bahia, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luis Antero e Augusto Pinheiro. Presses Universitaires de France. Edições 70, 1977.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In. ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção Educação para Todos. p. 79-92.

BASTIDE, Roger. A imprensa negra do Estado de São Paulo. In.: **Estudos Afro-Brasileiros.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1973. p. 132-156.

BOAVENTURA, Edvaldo; SILVA, Ana Célia da. **Formas Alternativas de Educação da Criança Negra em Salvador: O Terreiro, a Quadra e a Roda.** Coletânea de

Textos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. Salvador: Editora UNEB, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Maria. **Conversa de Branco**. Revista de Cultura Vozes, n. 3, 1979, p. 34.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. DOU de 11/03/2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivais. In. CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 1-23.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CARONE, Iray. e BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARTA DE DURBAN, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. **Declaração e Programa de Ação**. Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul.

CARTA DE PRINCÍPIOS DO MNU. In.: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p. 19-19.

CASTRO, Yêda. Agostinho da Silva e o relacionamento lingüístico Brasil-África. In. **Atas do Colóquio Internacional Agostinho da Silva e o Pensamento Luso-Brasileiro**. Associação Agostinho da Silva. Lisboa: Ancora Editora, 2006. p. 331-338.

CASTRO, Yêda. O Reitor Lafayette de Azevedo Pondé e a promoção dos estudos afro-brasileiros. In. **Lafayette de Azevedo Pondé, Homenagens a um mestre**. Salvador: Edições Contexto, 2007. p. 105-107.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O Processo de Socialização na Educação Infantil: a Construção do Silêncio e da Submissão. In. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 9 (2), 1999. p. 33-45.

CONFERÊNCIA de Bandung. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia\\_de\\_Bandung](http://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%Aancia_de_Bandung)>. Acesso em 22 de janeiro de 2008.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para Combater o Racismo:** um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In. ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção Educação para Todos. p. 21-33.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempos, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção leitura, escrita e oralidade).

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos foram dados? A questão da Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In. ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias.** Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Coleção Educação para Todos. p. 49-62.

DOCUMENTO DE FORMAÇÃO DE QUADROS DO MNU. In.: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988:** 10 anos de luta contra o racismo. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p. 52-79.

EVOLUÇÃO do Padrão Monetário no Brasil. Disponível em: Disponível em: <<http://www.ai.com.br/pessoal/indices/moeda.htm>>. Acesso em 30 de janeiro de 2008.)

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo, Ática, 1978.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In.: **Revista Brasileira de História da Educação.** São Paulo, Sociedade Brasileira de História da Educação, nº 4, 2002. (Dossiê Negros e Educação). p.123-144.

FREITAS, Joseania Miranda. A Ação Educativa do Movimento Negro: Uma Proposta de Musealização. In. BOAVENTURA, Edvaldo; SILVA, Ana Célia da. **Formas Alternativas de Educação da Criança Negra em Salvador:** O Terreiro, a Quadra e a Roda. Coletânea de Textos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA. Salvador: Editora UNEB, 2004a. p. 191-198.

FREITAS, Joseania Miranda. O carnaval afro-brasileiro em Salvador: patrimônio. da cultura brasileira. In. **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Coimbra, 2004b. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel61/JoseaniaFreitas.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** Rio de Janeiro, Record, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. In. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 15, 2000. p.134-158.

GONZALES, Lélia. O Movimento Negro na Última Década. In. GONZALES, Lélia e HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982. Coleção 2 Pontos.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Intelectuais negros e formas de integração nacional. In.: **Estudos Avançados: Dossiê Negro**. Vol. 18, nº 50. São Paulo: EDUSP, 2004. p. 271-284.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.

GUIMARÃES, Elias Lins. **A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios**. Tese de Doutorado. Programa de Pós –Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo**. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

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

HISTÓRICO Instituto Steve Biko. Disponível em: <<http://www.stevebiko.org.br/>>. Acesso em 18 de janeiro de 2008.

IANNI, Octavio. O preconceito Racial no Brasil. In. **Estudos Avançados: Dossiê Negro**. Vol. 18, nº 50. São Paulo: EDUSP, 2004. p. 6-20.

IMPrensa NEGRA. A imprensa negra no Brasil - momentos iniciais. Disponível em: <[http://www.irohin.org.br/ref/inegra/20060530\\_01.htm](http://www.irohin.org.br/ref/inegra/20060530_01.htm)>. Acesso em 10 de janeiro de 2008.

LARKIN-NASCIMENTO, Elisa (org.). **Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1996. Vol. I

LARKIN-NASCIMENTO, Elisa. **O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: SUMMUS, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In. Lombardi, Jose Claudinei e Nascimento, Maria Isabel (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2004. Cap. 3.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In. AMADO, J. e FERREIRA, M. (Coord.). **Usos e Abusos da História Oral**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2001. p. 15-42.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica. As crianças do Opô Afonjá**. 2ª ed. Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.



MAIO, Marcos Chor. **A história do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENEZES, Jaci M<sup>a</sup>. Ferraz de. e BARRETO, Lícia M<sup>a</sup>. da Rocha. Acesso à Educação na Bahia: a atualidade da proposta “Educação para Todos”. In. MENEZES, Jaci M<sup>a</sup>. Ferraz de. (et al.) (coord.). **Educação na Bahia: Memórias, Registros, Testemunhos**. Salvador: Ed. UNEB, 2005/2006. (p.19-45)

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In. LARKIN-NASCIMENTO, Elisa (org.). **Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1996. Vol. I

MUNANGA, Kabengele. Estudos sobre a África Subsaariana nos Países da América Latina. In.: BOAVENTURA, Edvaldo; SILVA, Ana Célia da. **Formas Alternativas de Educação da Criança Negra em Salvador: O Terreiro, a Quadra e a Roda**. Coletânea de Textos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA. Salvador: Editora UNEB, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Negritude Afro-brasileira – perspectivas e dificuldades. In. **Padê – Revista do CERNE – Centro de Referência Negro-mestiça**, n° 1, Salvador, 1989.

NASCIMENTO, Abdias e LARKIN-NASCIMENTO, Elisa. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938 a 1997. In. GUIMARÃES, Antônio Sergio e HUNTLEY, Lynn (orgs.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 203-235.

NASCIMENTO, Abdias. **O Negro Revoltado**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. In.: **Estudos Avançados: Dossiê Negro**. Vol. 18, n° 50. EDUSP, 2004. p. 209-223.

NASCIMENTO, Alexandre. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In. ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-78. Coleção Educação para Todos. p.139-156.

NEOPENTECOSTALISMO. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Neopentecostalismo>>. Acesso em 27 de março de 2008.

NERY, Eugênia Lúcia. Centro Integrado Anísio Teixeira. In. UNEB. **Experiências Inovadoras na Educação Baiana na Década de 60**. 1<sup>a</sup> ed. Salvador: Editora UNEB, 2001/2002. (p. 117-125)

NUNES. Antonietta d’Aguiar. Administração educacional na Bahia republicana. In: MATTA, A. E. R. et al. (Org.). **Educação, Cultura e Direito: coletânea em**

homenagem a Edivaldo M. Boaventura. 1ª ed. Salvador: Edufba, 2004, v. 1, p. 83-120.

PERES, Eliane. Sob (re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. In.: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, nº 4, 2002. (Dossiê Negros e Educação). p. 71-102.

POUTIGNAT, Philippe e FENART – STREIFF, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

PROGRAMA de superação do racismo e da desigualdade racial. Texto impresso. 1995. 23p. Disponível em: <<http://www.iroh.in.org.br/ref/docs/doc03.doc>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2007.

QUILOMBHOJE (org.). **Frente Negra Brasileira: depoimentos, entrevistas**. Textos: Márcio Barbosa. São Paulo, QUILOMBHOJE, 1998.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Conflitos e Negociações: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis:Vozes, 1995.

SANTOS, Maria Durvalina Cerqueira. **Educação, cidadania e reconstrução de identidades: caso Cooperativa Steve Biko**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1997.

SANTOS, Sales (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. Coleção Educação para Todos.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In. Brasil, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília, 2005a. p. 21-37. Coleção Educação para Todos.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia da. 1997. Movimento Negro e ensino das escolas: experiências da Bahia. In.: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1997.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais e Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1995.

SILVA, Ana Célia da. Estudos africanos nos currículos escolares. In. MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p. 48-51.

SILVA, Ana Célia da. Movimento Negro Brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial. In. **Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 11, nº17, p. 139-151, jan. /jul., 2002.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro: qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Geraldo e 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: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção Educação para Todos. p. 65-78.

SILVA, Jônatas Conceição. História de lutas negras: memórias do surgimento do Movimento Negro na Bahia. In. MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p. 48-51.

SILVA, José Maria e SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: normas e técnicas**. Petrópolis, Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. In. **Afro - Ásia**, Salvador, nº. 23, 2000. p.89-145.

TAVARES, Luis Henrique Dias. **Da Sedição de 1798 à Revolta de 1824**. Salvador: EDUFBA, 2003.

TEIXEIRA, Marli Geralda. **Revolta dos Búzios ou Conjuração Baiana de 1798: uma chamada para a liberdade**. Texto impresso. [2005?].

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In.: SANTOS, Sales (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 313-341. Coleção Educação para Todos.

**FONTES DOCUMENTAIS**

ALMEIDA, Cristina Maria Sena. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, 1986. 3 p.

AMORIM, Graziela Ferreira. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, [1986?]. 2 p.

ATESTADO de Participação Curso de Sociologia Brasileira emitido pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro. Documento pessoal de Jorge Conceição. Salvador, 1977.

ATESTADO de Participação I Ciclo de Palestras sobre Política Africana Atual emitido Pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro. Documento pessoal de Jorge Conceição. Salvador, 1977.

ATESTADO de Participação III Semana de Estudos e Debates sobre A Problemática do Negro Brasileiro emitido pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro. Documento pessoal de Jorge Conceição. Salvador, 1977.

CASTRO, Eunice Maria de. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, 1986. 3 p.

Certidão de Conclusão do Curso de Especialização Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas emitida pelo Centro de Estudos Afro-Orientais. Documento pessoal Vanda Machado. Salvador, 1986.

Certificado do Curso de Especialização Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas emitida pelo Centro de Estudos Afro-Orientais. Documento pessoal de Jorge Conceição. Salvador, 1986.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO, PARECER N° 89/85. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, 1985. Texto Datilografado. 4p.

CURSO Introdução aos Estudos Africanos. Fichas de Inscrição. Documentos dos arquivos do Centro de Estudos Afro-Orientais. Salvador, 1982. 40 p.

CURSO Introdução aos Estudos Africanos. Fichas de Inscrição. Documentos dos arquivos do Centro de Estudos Afro-Orientais. Salvador, 1986. 80 p.

MACHADO, Vanda. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, [1986?]. 3 p.

NASCIMENTO, Maria Izabel. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, [1986?]. 2 p.

OFÍCIO n° 183 de 1° de agosto de 1983. Centro de Estudos Afro-Orientais. Salvador, 1983. texto datilografado. 2 p.

OFÍCIO nº 25 de 25 de janeiro de 1986. Centro de Estudos Afro-Orientais. Salvador, 1986. texto datilografado. 2 p.

PMDB. Proposta de um governo democrático para mudar a Bahia. Salvador, [1986?].

PROJETO "Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas". Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, [1985?]. Texto datilografado. 5 p.

SANT'ANNA, José Raimundo Almeida. Plano de Ensino Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador,[1986?]. 1 p.

SANTANA, Arany Santos. e Cardoso, Edna. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador,[1986?]. 3 p.

SANTOS, Maria Anita da Silva dos. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador,1986. 3 p.

SILVA, Ana Célia da. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador,[1986?]. 4p.

SILVA, Doralice da. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador,1986. 5 p.

SILVA, Iraildes Mariana. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador,1986. 5 p.

SILVA, Iray Galvão. Plano de Ensino. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador,[1986?]. 2 p.

TERMO DE CONVÊNIO. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, 1986. Texto datilografado. 4 p.

TERMO DE CONVÊNIO. Documento dos arquivos do Museu Afro-brasileiro. Salvador, 1974. Texto datilografado. 5 p.

TEXTO DA PALESTRA DE ABERTURA EDIVALDO BOAVENTURA. Documento dos arquivos do Centro de Estudos Afro-orientais. Salvador, [1986?], 5p.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** - Transcrição das Fichas de Inscrição do Curso de Extensão  
Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas de 1982

**APÊNDICE B** – Transcrição das Fichas de Inscrição do Curso de Especialização  
Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas de 1986

**APÊNDICE C** - Transcrição das Fichas de Inscrição do Curso de Extensão  
Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas de 1986

**APÊNDICE D**- Ficha Cadastro

**APÊNDICE E** - Roteiro de Entrevista

**APÊNDICE A - Transcrição das Fichas de Inscrição do Curso de Extensão  
Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas de 1982**

Nº	NOME	PROFISSÃO
1	Andrelina Santos Moura	Professor
2	Alencar Costa Fontes	Professor
3	Danilo Galvão Peixoto Filho	Professor
4	Estelita Ferreira Correia Barbosa	Professor
5	Florismira Madureira Fontana	Professor
6	Gerson Brasil Pedreira Filho	Professor
7	Gicélia Santos de Souza	Professor
8	Marciana Almeida de Santana	Estudante
9	Maria de Lourdes Dantas de Oliveira	Professor
10	Maria dos Santos Silva	Professor
11	Michele Leroux	Professor
12	Maria Auxiliadora Laranjeira Pimentel Lima	Professor
13	Maria Barbosa dos Santos	Professor
14	Maria Pugliese do Bomfim	Estudante
15	Rita Cristina Moniz dos Reis	Professor
16	Sônia Maria Santos Silva	Professor
17	Takashi Koyama	Professor
18	Terezinha Ferreira da Silva	Professor
19	Tânia Lúcia C. De Jesus	Professor
20	Zélia Silva Santana	Professor
21	Valdina Oliveira Pinto	Professor
22	Vanda Vaz Ferreira	Professor
23	Emília Maria Barreto Reis de Souza	Professor
24	Gilmar Simões de Lima	Professor
25	Edna de Santana	Professor
26	Iara de Jesus	Não Informou
27	Magali Bulcão Hunsfock	Estudante
28	Rui Guilherme Cardoso Matos	Professor
29	Marcionília Almeida de Santana	Estudante
30	Agnaldo Antônio Oliveira Ribeiro da Silva	Professor
31	Antônio Vieira de Sant'anna	Estudante

32	Iolanda Lopes Dias	Estudante
33	Janete Ferreira da Conceição	Professor
34	Maria Oliveira Aleluia	Professor

OBS.: As demais informações que constam nas fichas são: idade, grau de instrução, área de formação (onde a maioria não informou), endereço, telefone, matrícula no curso (nome do curso ao qual a matrícula se refere), data da matrícula, pagamento de taxa de inscrição e valor da mesma, foto, cor, assinatura. Apesar de termos compilado todos os dados, optamos por suprimir tais informações por diversos motivos, dentre eles, por serem pessoais, estarem sem respostas na sua maioria e porque não interferiram diretamente na análise.



**APÊNDICE B – Transcrição das Fichas de Inscrição do Curso de Especialização  
Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas de 1986**

Nº	NOME	PROFISSÃO	CURSO	VÍNCULO INSTITUCIONAL
1	Manoel Conrado Ribeiro Filho	Auxiliar de Administração	Técnico de Administração	Escola Aberta do Calabar
2	Regina Assunção do Espírito Santo	Professora	Não Informou	Rede Municipal de Educação / Mundo Novo
3	Benedita Catarinhede (Ilegível) Silva	Nada Consta	História	Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães
4	Narcimária Correia do Patrocínio	Professora	Pedagogia	Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior
5	Valdina O. Pinto	Professora	Pedagogia	Federação Baiana de Cultos Afro-Brasileiros
6	Tarsila da Conceição Oliveira Souza	Professora	Pedagogia	Complexo Escolar Alípio França
7	Vanda Machado da Silva	Professora	História	Movimento Negro Unificado
8	Vilma Marina Santos Melo	Professora	Ciências Sociais	Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior
9	Rosane Saldanha Câmera	Professora	Ciências Sociais	CEAO
10	Maria Anita Villas Boas da S dos Santos	Não Informou	Ciências Sociais	CEAO
11	Iracema Alves Braga	Professora	História	Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães
12	Vilma Maria do Nascimento	Professora	História	Colégio Estadual Pinto de Carvalho
13	Marilda Bomfim dos Passos	Professora	História	Escola Técnica Estadual Newton Sucupira
14	Railda Bomfim da Paz de Oliveira	Professora	Estudos Sociais	CDRH
15	Sônia Maria Araújo de Freitas	Professora Técnica De Ensino Superior	Filosofia	Colégio Estadual Góes Calmon
16	Carmem Maria Mata Virgem Pereira	Professora	Ciências Sociais	Colégio Estadual Henriqueta M. Catarino
17	Cristina Maria Sena Almeida	Professora Nível E 5	Letras	GECIN
18	Maria Izabel Nascimento	Professora	Letras	Colégio Estadual Governador Roberto Santos
19	Márcia Maria de Souza	Professora	Ciências Sociais	Colégio Estadual Severino Vieira / CEAO
20	Antônia Leda de Oliveira Lima	Professora	Línguas Anglo Germânicas	Colégio Estadual Góes Calmon
21	Eunice Maria de Castro	Professora	História	Colégio Estadual Duque de Caxias
22	Doralice A Silva	Professora	Geografia	Convênio de Cooperação Cultural
23	Iraildes Mariana Silva	Professora	Não Informou	Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior

24	Iray Maria Galvão Silva	Técnica em Planejamento	Pedagogia	Convênio de Cooperação Cultural
25	Eunice Gaspar Nonato Maciel	Nada Consta	História	Colégio Estadual Góes Calmon
26	José Raymundo Almeida de Sant'anna	Economista Contador	Não Informou	Sociedade Protetora dos Desvalidos
27	Graziela Ferreira Amorim	Funcionária Pública Federal	Ciências Sociais	CEAO
28	Iraci Kalil	Nada Consta	Não Informou	Convênio de Cooperação Cultural
29	Elda Nadier Lisbôa	Professora	Não Informou	Outros
30	Eucenia M. de Aragão Costa Machado	Professora	História	Colégio Estadual Manoel Devoto
31	Arany Santana Neves dos Santos	Professora	Não Informou	Assessoria de Estudos Africanos - GASEC
32	Walter de Oliveira Passos	Professor	História	Grupo Negro Palmares de Novo - Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Salvador
33	Osmário Batista dos Santos	Nada Consta	Geografia	Colégio Estadual Manoel Devoto
34	Sandra Maria Bispo	Socióloga	Ciências Sociais	Colégio Estadual Edgar Santos
35	Maria Lopes Batista	Professora De Geografia E História Do Brasil	Geografia	Colégio Estadual Manoel Devoto
36	Sheila Costa	Magistério	História	Grupo Cultural Os Negões
37	Izabela Mara Vieira de Queiroz	Professora	Pedagogia	Escola Técnica Estadual Newton Sucupira
38	Bernadete Sousa Santos	Professora	Geografia	CESBA
39	Edna do Espírito Santo Cardoso	Professora	Não Informou	Federação Baiana de Cultos Afro-Brasileiros
40	Ana Célia da Silva	Professora	Pedagogia	Centro Integrado de Educação Anísio Teixeira

OBS.: As demais informações que constam nas fichas são: idade, endereço, telefone, grau de instrução, língua estrangeira, data da matrícula, foto, matrícula no curso (nome do curso ao qual a matrícula se refere), assinatura. Apesar de termos compilado todos os dados, optamos por suprimir tais informações por diversos motivos, dentre eles, por serem pessoais estarem sem respostas na sua maioria e porque não interferiram diretamente na análise.

**APÊNDICE C** - Transcrição das Fichas de Inscrição do Curso de Extensão  
Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas de 1986.

N°	NOME	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	COMO PRETENDE EMPREGAR OS CONHECIMENTOS OBTIDOS NO CURSO?
1	Sueli Casaes Soares	Sem Resposta	2º Grau Completo	Pretendo passar para pessoas que se interessem em obter algumas informações a respeito do assunto ou até mesmo trabalhar junto à comunidade.
2	Florceia Cruz Santos	Secretaria da Associação de Bairros	1º Grau Incompleto	Transmitindo para minha comunidade
3	Valquíria de Oliveira Passos	Professor	2º Grau Completo	Na escola e no museu de arqueologia e etnologia
4	Leno Eduardo Renê Millet	Estudante	Superior Incompleto	Sem resposta
5	Silvana Garcia Monte Alegre	Geógrafa	3º Grau Completo	Complementando a minha formação profissional, para iniciar assim os estudos africanos a nível de pós-graduação
6	Jurandi Pereira de Jesus	Engenheiro Civil	Superior Completo	O meu interesse primeiro é o de ampliar o nível de informação sobre a cultura africana. A nível de transmissão acredito que no relacionamento interpessoal, a partir de um melhor embasamento cultural, poderei passar informações adquiridas a irmãos menos informados.
7	Mary Jane da Silva	Professor	2º Grau Completo	Pretendo empregar os conhecimentos adquiridos nos trabalhos que desenvolvo, principalmente na área profissional.
8	Noélia Ribeiro dos Santos	Professora Leiga	2º Grau Incompleto	Passar para as comunidades e tentar atingir a massa (?) que é os negros e conscientizar (?) as outras pessoas (escrito com erros ortográficos, cópia igual)
9	Alberto Luis Ferreira Santos Junior	Administrador	Superior Completo	Transmitir os ensinamentos para o pessoal da comunidade e do grupo que fasso parte grupo cultural "os negões"
10	José Augusto Maciel Torres	Professor	Superior Completo	Com o objetivo de usá-los na sala de aula, no (ilegível) dos mesmos.
11	Raimunda Correia Góes Silva	Professora	2º Grau Completo	Trabalhando com a comunidade
12	Jorge Barreto dos Santos	Guia Espiritual	2º Grau Completo	Pretendo empregar na comunidade religiosa, onde devo esclarecer e conscientizar (?) a mesma para a história da terra onde seus ancestrais vinheram (?)
13	Regina Assunção Correia do Espírito Santo	Professora	3º Grau Completo	Na rede municipal de educação do município de mundo novo - Bahia

14	Antonio Aldebaran Conceição Falcão	Assistente Administrativo	2º Grau Completo	Passar para as pessoas que vivem (?) (ilegível) na minha comunidade.
15	Itamar Figueiredo dos Santos	Professor (Licenciado em História)	Superior Completo	Trabalhando diretamente com a comunidade reproduzindo o conhecimento obtido
16	Antonieta de Aguiar Nunes	Professora Universitária De História (Técnica Em Assuntos Culturais)	Superior C/ Pós- Graduação	Nas minhas atividades profissionais habituais: curso de h. do Brasil na faculdade de turismo da Bahia e técnico de assuntos culturais no departamento de bibliotecas da fundação cultural do estado da Bahia
17	Léa Maria Fonseca de Souza	Professora	3º Grau Completo	Em um livro que escreverei cuja temática é candomblé
18	Ursulina Maria Silva Santana	Estudante	3º Grau Incompleto	Repassando o conhecimento obtido durante o curso em sala de aula
19	Edelmarina Rosário Bárbara Andrade dos Santos	Estudante	3º Grau Incompleto	Na ampliação da pesquisa sobre o assunto que sempre me interessou e no repassar dos conhecimentos adquiridos àqueles que nunca tiveram oportunidade de obterem esses conhecimentos.
20	Maria Jurema Pinto Souza	Professora	Superior Completo	Na vida profissional, na vida prática e para ampliar e ou reformular conceitos.
21	Tereza Cristina dos Reis Lima	Secretária	2º Grau Incompleto	Aplicar aos professores e alunos da escola onde trabalho e em outras escolas
22	Ermeval Bonfim Ferreira da Hora	Produtor Cultural	2º Grau Completo	Repasse em sala de aulas, seminários e debates em escolas de 1º e 2º graus e na associação de moradores.
23	Selma Passos França	Sem Resposta	1º Grau Incompleto	Não respondeu
24	Luiz Henrique de Souza Oliveira	Técnico Químico E Comerciante	2º Grau Completo	Conscientizar outras pessoas, principalmente meus familiares.
25	Cecília Conceição Moreira Soares	Estudante	3º Grau Incompleto	Aprimorar meus conhecimentos sobre culturas africanas, como estudante de história intenciono me especializar em assuntos africanos (arte e religião).
26	Marcos dos Santos Oliveira	Carteiro	2º Grau Completo	Eu tenho a intensão (?) de fazer um grupo para trabalhar com comunidades em bairros. Atualmente estou fazendo um trabalho de pesquisa para trabalhar com desenho e pintura afro.
27	Vera Maria Lazzaroto	Professora	Superior	Através do trabalho de supervisão das escolas comunitárias participantes da equipe de educação do mdf (movimento de defesa dos favelados)
28	Suzana Emília Matos de Carvalho Marques	Funcionária Pública	Superior	Sem resposta
29	Sônia Maria Paim Pinto	Professora	3º Grau Completo	Aprimorar meus conhecimentos da matéria procurando transmitir aos meus alunos posteriormente.
30	Paulo Augusto dos Santos Lima	Comerciante	2º Grau Completo	Transmitir para membros componentes da entidade como sócios, compositores e outros participantes.

31	Nilza Maria Sacramento da Silva	Professora	Não há marcação	Ministrando aulas para alunos do 2º grau o qual no presente momento estou atuando como professora de história.
32	Marilene Silva dos Santos	Estudante	3º grau Incompleto	Repassando o conhecimento obtido através do curso em aulas ou pesquisas.
33	Jorge Bomfim Costa	Religioso	2º Grau Completo	No trabalho pastoral da paróquia
34	Jailson Cerqueira Santos	Professor	2º Grau Completo	Usando debates, palestras no grupo de jovem (g.u.j.g.) (grupo unido de jovem do Garcia) para haver uma maior divulgação e conversando sempre com as crianças (onde trabalho) mostrando através de cartazes e outros recursos a importância das culturas África
35	Manoel Conrado Ribeiro Filho	Auxiliar de Administração	2º Grau Completo	Como forma de matéria para a escola aberta do Calabar.
36	Jaime Neves dos Santos	Geólogo	Superior	Atualmente trabalho num projeto, que prescinde de conhecimentos que consta no conteúdo programático do curso, e espero aplicar os conhecimentos adquiridos muito em breve. e futuramente acredito que posso aplicá-los junto a comunidade.
37	Lais da Cruz Borges	Estudante	1º Grau Incompleto	Transmitir tudo que aprender (?) para minha comunidade.
38	Lucimary Barbosa dos Santos Santana	Professora	Superior / Mas Sem Marcar Nenhuma Informação	Aplicação de conhecimentos, utilização em possíveis oportunidades de trabalho.
39	Celeste Cerviño Rivas	Estudante	3º Grau Incompleto	Em uma pesquisa que pretendo fazer daqui a algum tempo e na sala de aula.
40	Célia Maria Porciúncula de Jesus	Estudante	3º Grau	Repassando os conhecimentos adquiridos.

OBS.: As demais informações que constam nas fichas são: data de nascimento, filiação, endereço, telefone, atividade exercida, (onde a muitos não informaram), assinatura da coordenadora Eugênia Vianna Nery, código de inscrição, pagamento da taxa de inscrição. Apesar de termos compilado todos os dados, optamos por suprimir tais informações por diversos motivos, dentre eles, por serem pessoais ou não interferirem diretamente na análise.

**APÊNDICE D- Ficha Cadastro**

1) Nome Completo: \_\_\_\_\_

2) Local e Data do Nascimento: \_\_\_\_\_

3) Endereço: \_\_\_\_\_

4) Bairro: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

5) Telefone Res.: (\_\_\_\_) - \_\_\_\_\_

6) Cel: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Recados: (\_\_\_\_) - \_\_\_\_\_

7) E-mail: \_\_\_\_\_

8) Profissão atual: \_\_\_\_\_

9) Local de trabalho: \_\_\_\_\_

10) Observações: \_\_\_\_\_

11) Autorização para o uso do nome do colaborador na pesquisa ou pseudônimo a ser escolhido:

(  ) Sim (  ) Não (.....) Pseudônimo: \_\_\_\_\_

Declaro serem verdadeiras as informações disponibilizadas acima e autorizo a utilização de meus dados na pesquisa: A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE UMA LUTA HISTÓRICA.

\_\_\_\_\_  
Data/ Assinatura

## APÊNDICE E - Roteiros de Entrevista

### GESTORES

- 1) Você poderia descrever o que consegue lembrar sobre a época na década de 80, entre os anos de 1983 a 1986, em que houve a reivindicação pela inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas” nos currículos da rede estadual de educação na Bahia?
- 2) Como foi a sua participação? E o que te levou a atuar nesse processo?
- 3) Onde você atuava na época da experiência?
- 4) Que ações foram realizadas na época para que a disciplina fosse incluída nas escolas?
- 5) Quais foram os momentos mais marcantes?
- 6) Quais foram os momentos mais difíceis?
- 7) Quais as dificuldades encontradas pela equipe da gestão do projeto?
- 8) Em sua opinião, como foi a articulação da SEC, com a UNEB, o CEAO e as instituições do Movimento Negro?
- 9) Como era a relação do Secretário de Educação com a Assessoria de Estudos Africanos?
- 10) Com relação aos educadores que participaram dos cursos de formação oferecidos nos anos de 1982 e 1986, você os conhecia?
- 11) Qual seria a importância daquele projeto para a educação baiana na época?
- 12) Os cursos de formação foram concluídos?
- 13) Algum professor ou alguma escola realmente implementou a disciplina? Qual?
- 14) Em sua opinião, a experiência foi exitosa? Por que?
- 15) Que relação você faria entre a referida experiência da década de 1980 e as movimentações atuais em torno da Lei 10.639/03?

**PROFESSORES (ALUNOS DA ESPECIALIZAÇÃO)**

- 1) Você poderia descrever o que consegue lembrar sobre a época na década de 80, entre os anos de 1983 a 1986, em que houve a reivindicação pela inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas” nos currículos da rede estadual de educação na Bahia?
- 2) Como foi a sua participação?
- 3) Você se matriculou espontaneamente ou por exigência da diretoria da escola no curso de especialização Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas?
- 4) O que te levou a atuar nesse processo?
- 5) Onde você atuava na época da experiência?
- 6) Houve muitos colegas de profissão interessados em participar do curso que atuavam na mesma escola que você?
- 7) Houve algum incentivo por parte da SEC para os professores que participaram do curso? Se sim, de que natureza?
- 8) O curso foi concluído?
- 9) Como você descreveria o curso de especialização que participou? Ainda teria o diploma guardado?
- 10) Quais foram as dificuldades enfrentadas durante e após o curso pelos alunos matriculados?
- 11) Quais foram os momentos mais marcantes?
- 12) Quais foram os momentos mais difíceis?
- 13) Houve acompanhamento durante a realização das aulas por parte de alguma instituição? Qual? Descreva.
- 14) Quais ações foram realizadas posteriormente para que a disciplina fosse incluída nas escolas?
- 15) Na escola a disciplina foi incluída? Como? De que modo?
- 16) Qual seria a importância daquele projeto para a educação baiana na época?
- 17) Em sua opinião, a experiência foi exitosa? Por que?
- 18) Você deu continuidade a estudos sobre a África ao longo de sua formação? De que modo?



19) Que relação você faria entre a referida experiência da década de 1980 e as movimentações atuais em torno da Lei 10.639/03?

### **PROFESSORES DA ESPECIALIZAÇÃO**

- 1) Você poderia descrever o que consegue lembrar sobre a época na década de 80, entre os anos de 1983 a 1986, em que houve a reivindicação pela inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas” nos currículos da rede estadual de educação na Bahia?
- 2) Como foi a sua participação?
- 3) O que te levou a atuar nesse processo?
- 4) Onde você atuava na época da experiência?
- 5) O curso foi concluído?
- 6) Como você descreveria o curso de especialização que participou?
- 7) Quais foram as dificuldades enfrentadas durante e após o curso?
- 8) quais foram os momentos mais marcantes?
- 9) Quais foram os momentos mais difíceis?
- 10) Houve acompanhamento durante a realização das aulas por parte de alguma instituição? Qual? Descreva.
- 11) Quais ações foram realizadas posteriormente para que a disciplina fosse incluída nas escolas?
- 12) Qual seria a importância daquele projeto para a educação baiana na época?
- 13) Em sua opinião, a experiência foi exitosa? Porque?
- 14) Você deu continuidade a estudos sobre a África ao longo de sua formação? De que modo?
- 15) Que relação você faria entre a referida experiência da década de 1980 e as movimentações atuais em torno da Lei 10.639/03?

### **ALUNOS DA EXTENSÃO**

- 1) Você poderia descrever o que consegue lembrar sobre a época na década de 80, entre os anos de 1983 a 1986, em que houve a reivindicação pela

inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos da História e Culturas Africanas” nos currículos da rede estadual de educação na Bahia?

- 2) Como foi a sua participação?
- 3) O que te levou a se matricular no curso de extensão?
- 4) Onde você atuava na época da experiência?
- 5) O curso foi concluído?
- 6) Como você descreveria o curso de extensão que participou?
- 7) Quais foram as dificuldades enfrentadas durante e após o curso?
- 8) Quais foram os momentos mais marcantes?
- 9) Quais foram os momentos mais difíceis?
- 10) Houve acompanhamento durante a realização das aulas por parte de alguma instituição? Qual? Descreva.
- 11) Qual seria a importância daquele projeto para a educação baiana na época?
- 12) Em sua opinião, a experiência foi exitosa? Por que?
- 13) Você deu continuidade a estudos sobre a África ao longo de sua formação? De que modo?
- 14) Que relação você faria entre a referida experiência da década de 1980 e as movimentações atuais em torno da Lei 10.639/03?