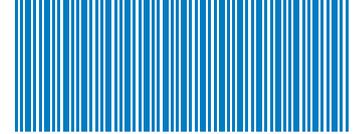


Entrevista: Valter Roberto Silvério

“Deixar de ensinar cultura afrobrasileira na escola é não aplicar a LDB”

Por Ricardo Prado, coeditor da Revista Veras

Há 23 anos professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Valter Roberto Silvério é um dos nomes mais destacados no debate sobre cultura afrobrasileira, relações raciais e políticas afirmativas que emergiu na última década, em boa parte decorrente da aprovação, em 2004, da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da cultura afrobrasileira na educação básica. Dentre os desafios a serem vencidos para que esta não se tornasse mais uma “lei para inglês ver” (como a lei de 1831 que proibiu o tráfico internacional de escravos, e que nunca foi cumprida, e que gerou a expressão), o mais crucial parecia ser a falta de material didático. Havia muito pouca informação sobre a história do continente africano antes da diáspora ocorrida a partir da era das Navegações. Também o



que se sabia sobre os negros que passaram a viver no Brasil precisava ser revisto à luz das descobertas feitas por novos historiadores – em especial os africanos, como destaca Silvério nesta entrevista. Vários protagonistas dessa nova fase da história da África participaram do grupo de 350 especialistas, de várias áreas do conhecimento, reunidos pela Unesco ao longo de um trabalho de décadas chefiado por um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos, que criaram os oito volumes da coleção História Geral da África (ZERBO, 2010), distribuída gratuitamente a escolas e bibliotecas públicas. Valter Roberto Silvério foi o coordenador-geral da edição em português, além de estar à frente de um nono volume, financiado pelo governo brasileiro, que traz uma revisão dos anteriores e avança a discussão. Também anuncia que um livro didático, com propostas testadas por professores da educação infantil já se encontra finalizado (e há outros sendo produzidos, para as demais faixas etárias da educação básica). Ou seja, não vai ser por falta de material didático que não se falará da cultura afrobrasileira nas escolas. E para quem não enxerga nisso algo imperativo de ser feito, ele gosta de lembrar o caso dos gestores de dez municípios próximos a São Carlos, que foram obrigados pelo Ministério Público a ajustarem suas condutas, já que estavam deixando de cumprir a LDB.

Como o Sr. avalia a aplicação da Lei 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura afrobrasileira na educação básica?

Ela vem sendo implementada, mas a partir de uma diversidade interna que não cria uma espécie de *corpus* do que está se fazendo. Existem atividades e ações em escolas específicas, que vão desde uma comemoração no dia 13 de maio (já feita antes do surgimento da lei) até cursos de especialização. A compreensão do que é a implementação é muito variada. Não há uma orientação similar nos conjuntos dos sistemas educacionais nos planos municipais, estaduais e no federal. Talvez, na instância federal haja uma orientação mais coerente. Pelo menos é possível se visualizar a indução feita pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), especialmente por meio de um programa que surgiu em 2004, o Uniafro. Esse programa permitiu, por um lado a produção de materiais pedagógicos e, por outro, a implementação de cursos, desde módulos mínimos de 30 ou 60 horas, até cursos de aperfeiçoamento e especialização,



na maior parte dos casos à distância. Nos demais sistemas educacionais, as políticas públicas são muito variadas. Há iniciativas exemplares, e outras que não se caracterizariam como uma leitura adequada das alterações que a Lei 10.639 provocou na LDB.

Em quais unidades da Federação há experiências exemplares, na sua opinião?

Por exemplo, o estado de São Paulo entre 2003 e 2006 fez uma experiência muito importante, coordenada por mim, que foi o programa *São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade*, pelo qual passaram 12 mil professores do ensino fundamental e médio da rede pública, fazendo módulos com produção de materiais. O estado de Santa Catarina também vem fazendo atividades importantes. Outro bom exemplo acontece na cidade de Salvador, porque ali há uma continuidade de bons trabalhos. Uma das dificuldades da implementação dessa lei, quando se pegam níveis distintos, é o não cumprimento daquilo que a Constituição prevê: o regime de colaboração entre os entes federativos. A cada nova eleição, o trabalho anterior geralmente se perde. Isso aconteceu até em estados que não houve alternância de poder, como em 2006, quando o governo paulista interrompeu um programa bem-sucedido, e a nova administração era do mesmo partido. Há, também, um problema na gestão. Não se pode generalizar, mas muitas vezes o gestor faz o papel de “feitor”. Na minha percepção, boa parte desses profissionais desconhecem a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. Há, também, uma pequena parcela desses gestores que se posiciona ideologicamente – eu diria que têm uma inspiração racista – e, por fim, há uma pequena parcela que compreende o que está sendo proposto e tenta, muitas vezes sem contar com o apoio institucional das secretarias, fazer valer a lei.

Ou seja, o cenário que o Sr. descortina é bastante desigual...

Quando, em 2007, fui convidado para coordenar um *workshop* sobre a implementação da Lei 10.940, atendendo a uma solicitação da Unesco e do Ministério da Educação, formamos um grupo com cerca de 40 pessoas de diferentes partes do país, representantes de núcleos afrobrasileiros e ONGs que atuam no tema. O diagnóstico naquela época era de baixíssimo grau de implementação da lei. O que permanece daquele diagnóstico, além da falta de materiais adequados, é o problema da gestão.



E a questão do material didático, até que ponto está sendo equacionada?

Ao final do workshop, uma das avaliações é que não havia materiais adequados para a implementação da lei. A resposta a esse problema começou com a tradução dos oito volumes que compõem a *História Geral da África*. Eu coordenei essa tradução, bem como a síntese desses quase 15 quilos de informação em dois volumes. Também produzimos um material de uso pedagógico para uso dos professores. O volume dirigido aos docentes da educação infantil já se encontra disponível (*ver bibliografia ao fim da entrevista*). O material didático voltado aos professores do ensino fundamental também já foi finalizado, mas ainda não se encontra disponível.

E como um professor acessa esse material?

Os oito volumes da coleção, a síntese em dois volumes e a edição didática para professores da educação infantil podem ser baixados, integral e gratuitamente, nos sites do Ministério da Educação, da Unesco e de diversas outras organizações. Isso fez parte do acordo: a Unesco cedeu os direitos da publicação, em troca da disponibilização gratuita em formato digital. Além disso, as coleções da História Geral da África também foram para centenas de bibliotecas públicas. A síntese e o material didático devem estar presentes também nas bibliotecas escolares. Foram impressos 60 mil exemplares da síntese, 120 mil volumes do material didático e 10 mil exemplares da coleção geral, que se trata de uma obra de referência. Já o objetivo da síntese é oferecer um acesso facilitado aos professores e pesquisadores. E o material didático traz diversas propostas de atividades e três projetos pedagógicos (Quitanda, Reinos e Espaço Griô), com indicações de livros que, na visão dos organizadores, trazem imagens positivas da África e das crianças negras. É uma ação do Estado brasileiro diante da falta de material didático para a implementação da lei. Ela não pretende substituir a produção de outros materiais, mas, na minha avaliação, houve um cuidado excepcional de se fazer algo que fosse o mais universal possível, e de boa qualidade. Esse material, que chamamos de uso pedagógico, foi avaliado e testado por professores das cinco regiões do país e, de alguma maneira, reflete a percepção nacional, que é outra questão complicada na implementação da lei.

Por quê? A percepção sobre as relações raciais ou sobre o racismo varia de acordo com a região ou a cidade?



Com certeza. Na Bahia, por exemplo, 85% da população é composta por pretos e pardos; no Maranhão também há uma porcentagem semelhante. Nesses lugares, o grau de preservação das matrizes de culturas africanas é bastante elevado. As próprias práticas culturais são bem diferentes. Pegue-se a questão religiosa, por exemplo: os terreiros de candomblé são tombados na Bahia como patrimônio histórico, o que não acontece em São Paulo. Então, se você quer entrar nesse debate entre cognição e cultura, parece que o campo das relações sociais dentro do ensino de cultura afrobrasileira se colocaria mais na questão dos usos da cultura. E isso varia muito de acordo com as regiões.

A percepção que se tem é que o ensino de História do Brasil em relação à cultura afrobrasileira é bastante concentrado na questão econômica, quando se estuda o período da escravidão, enquanto a cultura é minimizada. O Sr. concorda com essa percepção?

Eu concordo, mas vejo um processo de mudança acontecendo. No Brasil, e em parte da América Latina, essa tendência tem muito a ver com a formação no campo das ciências humanas e sociais em nosso país. Os estudos sobre escravidão são 85% dos estudos na área de história, sendo a maioria deles nessa perspectiva que você comentou, com o escravo visto na chave da mercadoria, do ser movente. Há uma corrente forte de historiadores marxistas, no caso brasileiro, identificados com essa ideia. A partir dos anos 1980, no entanto, em instituições como a Unicamp, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal da Bahia, há o surgimento daquilo que se poderia chamar de uma nova historiografia no Brasil, que vai tentar discutir escravo a partir da subjetividade. É quando surge o escravo que tem família, o escravo que é resistente, o resiliente, a formação dos quilombos etc. E isso é interessante porque parece surgir a partir do trabalho de um sociólogo, o Clóvis Moura, que com *Rebeliões nas Senzalas*, um livro de 1958 que é meio esquecido na literatura, e que foca as rebeliões dos escravos. Esse livro é muito importante porque demarca uma mudança. Hoje nós temos trabalhos como os de João José Reis ou de Flávio Gomes, para falar de historiadores com quem tenho mais familiaridade, que já refletem uma mudança que está ocorrendo globalmente. Recentemente, o Robert Slenes, um historiador da Unicamp, em um artigo chamou a atenção para o fato de como o papel dos pesquisadores e cientistas africanos teve um forte impacto nas humanidades em termos globais (SLENES, 2010). Hoje, nos Estados Unidos, há uma mudança em curso, com vários “Black Studies” se tornando “African Studies” ou “Diaspora Studies”, e, com isso,

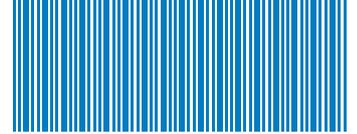


integrando vários pesquisadores africanos. Hoje estamos em um processo no qual as velhas formas resistem, mas há muita coisa nova sendo produzida. Faço parte do Comitê Científico Internacional do volume 9 da coleção *História Geral da África*. Esse novo volume da coleção da Unesco, que é financiado pelo Brasil, está dividido em três tomos: o primeiro é uma revisão dos oito volumes anteriores; o segundo é sobre a Diáspora Africana e há, ainda, um terceiro tomo em elaboração, que estamos chamando de África Global. Isso para mostrar que há muita consistência nessa produção desde a África e de africanistas espalhados pelo mundo todo. Fora do Brasil esse impacto já é sentido, mas por aqui ainda não.

Você participou de grupos de estudo sobre as políticas afirmativas em diversos países. Em quais aspectos o caso brasileiro é comum a diversos países e onde é singular?

Eu acho que posso assinalar só as diferenças, porque a experiência brasileira é atípica quando contrastada com outras experiências. A primeira diferença é a concepção de ação afirmativa no Brasil. O texto das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais no Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que é da Petronilha [Beatriz Gonçalves e Silva, membro do Conselho Nacional de Educação e autora do parecer que instituiu as Diretrizes], que foi minha colega por muitos anos e é minha amiga, trata as diretrizes como uma ação afirmativa.¹ É um tipo de entendimento. A literatura mais tradicional da ação afirmativa vai observar dois campos básicos da ação afirmativa: o do acesso ao ensino superior e o do acesso ao mercado de trabalho. Daí surge toda essa discussão em torno de cotas, bônus, reserva de vagas etc. Em um dos países tidos como modelo, os Estados Unidos (mas também poderíamos falar nos casos do Canadá e da Índia), as ações afirmativas começaram na pós-graduação. Não foi nem na graduação! Isso aconteceu nas 28 instituições de pós-graduação mais seletivas do país. No livro *The Shape of the River* (BOK; BOWEN, 1978), escrito por dois reitores das universidades de Yale e Princeton, eles mostram que o principal papel da ação afirmativa é a criação de *role models*. Daí a incidência nas chamadas artes liberais, ou seja, na Medicina, no Direito e na Engenharia, no caso norte-americano. A ideia era criar quadros que pudessem servir de modelo para os mais jovens. E como se fez isso? No caso deles, por meio de bônus para estudantes negros que vinham de outra formação e não tinham como acessar as universidades tradicionais. Então, as ações afirmativas, nos Estados Unidos, começaram nas áreas

1. A íntegra do parecer do CNE aprovado em março de 2004 que instituiu as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais no Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, de autoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, encontra-se disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.



consideradas “de mercado”, e na pós-graduação. Com isso se criou um ajuste muito interessante, pois, se na década de 1950 a luta era para os negros poderem se sentar nos mesmos lugares que os brancos nos ônibus, em 1990 havia 2%, às vezes até 5% de profissionais liberais negros em decorrência da ação afirmativa. Hoje, nos Estados Unidos, que têm uma média de 12% da sua população negra, já há uma média de 12% de médicos negros, 12% de advogados negros etc. Era uma concepção vinculada à formação de quadros de altíssima qualidade, nas melhores instituições, e que gerou as condições necessárias para o surgimento de uma elite intelectual negra que, muitas vezes, saía dessas instituições ganhando mais até do que estudantes brancos nas mesmas condições. No Brasil se fala da ação afirmativa na modalidade “reserva”. Ela incide na graduação, mas quando se sugere criar cotas na pós-graduação, mesmo nas poucas instituições que têm uma preocupação central sobre o tema, isso é um problema! Os conselhos universitários se revoltam, os de pós-graduação são contra... O que há é uma estratégia de furar esse bloqueio em alguns programas, como é o caso do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, que estabeleceu cotas na pós-graduação para indígenas, a UnB, que também estabeleceu cotas para negros na Sociologia e para negros e indígenas na Antropologia. Mais recentemente, a Sociologia da USP começou a discutir essa questão, mas a vida não é nada fácil.

Qual é a diferença entre reserva e cota?

A cota estabelece um número definido de vagas. Mas quando a entrada é universal, mesmo que você faça inscrição pela reserva, se sua nota de corte não necessitar da reserva, você entra em outro grupo, permitindo dessa forma que outra pessoa se beneficie do sistema. Nesse sentido, a cota limita: caso aqueles 20% das vagas não sejam preenchidas, elas se perdem. Na reserva, acontece o contrário: se houver 50% de reserva, mas 10% entraram pela via universal, é possível que se tenha 60% do corpo discente formado por grupos beneficiados pelo sistema.

Na América Latina, talvez poucos países tenham presença tão forte da cultura africana como o Brasil, mas muitos dos países têm questões semelhantes envolvendo os indígenas. Que outros países você destacaria no cenário das ações afirmativas?

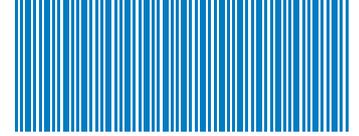
A Colômbia tem uma luta social e política muito importante para os negros, tanto que a constituição de 1991 é muito avançada,



definindo que a área do Pacífico, onde vivem as comunidades negras, está reservada a essas populações por razões históricas (embora isso não seja cumprido). Também a Venezuela avançou um pouco nessa questão. Em relação aos direitos indígenas, o México participou desse programa com um foco dirigido aos indígenas, embora não de forma tão expressiva quanto o Brasil, que tem uma política muito interessante em relação aos povos indígenas. E, mais recentemente, a Bolívia, surge como um caso a ser estudado. Eles escreveram uma constituição, implementada pelo Evo Morales, que é a primeira na qual um país assume o aspecto pluriétnico de sua composição. Está no texto constitucional! É o caso mais interessante, na minha opinião.

Qual o papel que a Unesco desempenhou na década de 1950 quando, querendo conhecer melhor a tal 'democracia racial brasileira', terminou por revelar sua falsidade, como o Sr. afirma em um artigo publicado na revista *Educação & Sociedade* (SILVÉRIO, 2012)? Seria um exemplo de se atirar no que se vê e acertar o que não se vê?

Essa história é bastante conhecida por um setor das Ciências Sociais, especialmente da Sociologia, porque fez parte do chamado Projeto Unesco, que inaugura, dentro das Nações Unidas, a atuação dessa organização. A Unesco surge a partir de uma avaliação nascida do Holocausto: a de que uma das razões do ódio e do racismo é o desconhecimento que há sobre a diversidade cultural e o papel das diferentes culturas na formação do que a gente conhece como Humanidade. Esse projeto da Unesco nasceu com duas vertentes muito interessantes: uma era identificar países que, supostamente, houvessem equacionado a questão racial; outra era criar histórias setoriais, como as Histórias da África, da Ásia e da América Latina (que ainda não está pronta), todas patrocinadas pela Unesco. A escolha do Brasil como um país que poderia ter equacionado a questão racial veio, eu suponho, da ampla circulação internacional de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, bem como da obra de antropólogos como Arthur Ramos, e de alguns cientistas sociais que vieram nas missões da fundação da Escola de Sociologia e Política e da Universidade de São Paulo. Havia certo otimismo em relação ao caso brasileiro e, por ação de pessoas como Donald Pierson e Arthur Ramos, esse projeto da Unesco vem para o Brasil. Aqui, acontece um partilhamento: uma parte fica com o Florestan Fernandes e o Roger Bastide, em São Paulo; outra com o Edison Carneiro, no Rio de Janeiro, e outra com o Thales de Azevedo, na Bahia. E o que acontece é que a confirmação da democracia racial,



principalmente no caso do Rio e São Paulo, e talvez o trabalho do Florestan Fernandes seja o mais influente, vai fazer água. Implode-se a ideia da democracia racial. O primeiro fruto desse projeto é o livro *Branços e negros em São Paulo* (FERNANDES; BASTIDE, 2008) publicado pela primeira vez na revista *Anhembi* em 1955. Mais tarde, o Florestan irá publicar *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (FERNANDES, 2008), em dois volumes, cuja base de dados é a mesma da pesquisa dos anos 50. Ele chega a algumas conclusões que são bastante conhecidas por um grupo pequeno das Ciências Sociais no Brasil, como a de que, na passagem do trabalho escravo para o livre, houve uma continuidade da estrutura social da escravidão. Mudou-se o sistema produtivo, mas de alguma maneira permaneceram os quadros mentais da escravidão, que vão gerar a exclusão social. O branco na sociedade livre manteve seus privilégios e os negros continuaram, em uma estrutura que supostamente era “livre”, sem direitos de fato. Florestan Fernandes identifica, a partir das décadas de 1930 e 40, o surgimento de lutas dos movimentos sociais negros dentro da ordem, que para ele eram um sintoma, ou uma comprovação, de um problema que não estava equacionado. Por outro lado, ele via a possibilidade de surgimento de um conflito social que poderia reposicionar essa estrutura. Depois, há uma leitura de caráter mais weberiano do Carlos Hasenbalg, curiosamente um argentino e não um brasileiro, que escreveu uma tese de doutorado em 1977 em Berkeley, chamada *Discriminações Raciais no Brasil Contemporâneo*, na qual ele mostra que o problema no Brasil é que raça e etnia são critérios adstritos na alocação de posições. Em outras palavras: ser preto ou pardo no Brasil é um critério, sim, de hierarquização no mercado de trabalho. Toda essa gama de dados que se construiu desde os anos 1970 até hoje reitera essa tese, de que mesmo quando têm as mesmas credenciais educacionais, os negros ocupam posições inferiores e ganham menos. É só olhar o mercado de trabalho pra se constatar isso.

Dá pra se dizer que a emergência desse conflito que Florestan Fernandes anunciava já nos anos 50 só iria aflorar mais tarde, com a redemocratização e o fortalecimento do movimento negro? Eu queria que você falasse sobre a “migração” do 13 de maio para o 20 de novembro.

Eu acho que essas coisas estão juntas. As teses do Florestan são muito importantes para o próprio movimento negro. As pessoas não sabem algo que alguns autores começam a trabalhar agora: os informantes do Florestan eram negros com alta escolaridade, a ponto de um dos representantes da Associação Cultural do Negro



de São Paulo ter participado do Congresso dos Escritores Negros, em 1959, em Roma. A própria ideia da Sociologia da USP era reproduzir a Escola de Chicago, que trabalhava com informantes da comunidade negra. Um trabalho que eu recomendo e que discute essa história é o do sociólogo Mário Augusto Medeiros, professor da Unicamp, chamado *A Descoberta do Insólito* (SILVA, 2013). O movimento negro vai se alimentar dessas teses, mas há dois complicadores nesse processo: o primeiro foi o golpe militar de 1964, que o considerava um movimento perigoso; o segundo complicador é que, a partir da abertura política, há um debate interno no movimento negro sobre se a raça estaria subsumida à classe ou não. Em última análise: se fosse resolvido o problema de classe no Brasil, seria resolvido o problema de raça? A literatura-chave desse debate é do Florestan Fernandes, e também do Octavio Ianni, que foi meu orientador. Raça passa a ter uma autonomia relativa em relação à classe. Esse debate marca o movimento negro até hoje, embora haja uma literatura que mostra a intersecção entre elas. O movimento negro vai operar de uma maneira pragmática do ponto de vista da sociedade civil. Quando nas escolas o 13 de Maio discutia a escravidão, o negro era visto como mercadoria. Isso vai criando uma ambiência entre os movimentos contrária a essa visão, e também começa a amadurecer a ideia de que para se construir como grupo identitário é preciso que haja heróis, datas históricas, todo o panteão da construção simbólica nacional. Como os nossos negros não eram contemplados, e a grande figura era a Princesa Isabel, passa a existir uma grande luta por esse deslocamento. Até que o poeta Oliveira Silveira, em 1980, escreve um texto clamando pelo reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói brasileiro. Eu publiquei um livro chamado *Ação Afirmativa: entre a injustiça econômica e a injustiça simbólica*, que traz um texto explicando o surgimento do 20 de Novembro (GONÇALVES E SILVA; SILVÉRIO, 2003). Se analisarmos por essa ótica, a de que “toda nação é uma narração”, escolher Zumbi tinha um significado: o de escolher a guerra, a luta.

Você mencionou um racha no movimento negro. Ele acontece por conta da ação afirmativa, pelo fato de alguns se posicionarem contra e outros a favor?

A questão do movimento negro tem um problema de origem. Ele nasceu a partir de uma mobilização contra o preconceito racial que aconteceu nas escadarias do Teatro Municipal, em 1978 – e eu estava lá. Logo depois, surgem conflitos entre movimentos do Rio e de São Paulo sobre a questão da sexualidade. E havia uma



tendência de se querer dar uma cara unificada ao movimento, daí o MNU (Movimento Negro Unificado). Quando se cria essa organização, há uma tentativa de hegemonização; cria-se uma estrutura nacional do movimento, com sedes em vários estados. Mas o movimento negro nunca foi unificado de fato, e há um problema na literatura sobre isso, por ela nascer influenciada por uma corrente marxista que discutia o movimento operário. Isso faz com que, até hoje, o movimento negro brasileiro, que possivelmente tem uma das formas de organização mais contemporâneas, seja lido como um “não-movimento”, pensando-se no movimento como uma mobilização de recursos disponíveis. De uma maneira muito simples, significa que a pluralização de organizações responde a contextos muito diferenciados. Uma coisa é o turismo para americanos em Salvador, mostrando algo como uma reprodução da África no Brasil. Outra coisa é a favela do Canindé vista pela escritora Carolina de Jesus. As lógicas de contestação só podem ser diferentes, e isso não se encontra na matriz marxista, e sim na weberiana. No Brasil não se resolveu ainda essa questão, pois o fato de existirem muitas instituições nunca foi um problema. O importante é pensar em quais são os pontos que permitem que se crie a unidade. Voltando à lei 10.639, ela é um ponto de unidade, embora eu ache que seja um equívoco se falar na lei em si, porque ela mudou a Lei de Diretrizes e Bases.

Ou seja, ela não é um adendo à LDB, mas faz parte da própria legislação...

Exato, e aí se coloca um problema para os gestores, porque ao não cumprirem a lei, eles se encontram suscetíveis à denúncia. Aconteceu em São Carlos. Lá na UFSCar estamos dando um curso de formação para dez municípios a partir de um Termo de Ajustamento de Conduta exigido por um procurador federal, pois todos os municípios estavam descumprindo a legislação educacional vigente.

Ou seja, não efetivar a Lei 10.639 significa, na prática, infringir a LDB?

Sim, porque a LDB foi alterada pela lei 10.639! Do ponto de vista jurídico isso não é um mero detalhe. Mas em uma sociedade democrática é preciso ver o grau de organização dos grupos interessados em forçar essas demandas. Há, então, uma pluralidade de organizações, e diversos pontos de intersecção. A lei é um deles. Nacionalmente, a maior demanda de cursos de formação por parte dos professores é essa.



Esses cursos deveriam focar nas relações raciais contemporâneas, nas fissuras que ocorrem na sala de aula?

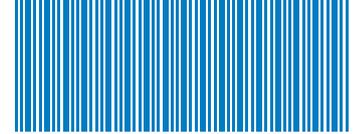
Eu acho que o que se convencionou chamar de sensibilização é muito bem-vinda, desde que seja bem feita. O ator, que nesse caso é o professor, primeiramente tem que refletir sobre o que se passa na sala de aula. E uma das questões que surgem na fala de jovens é a de que há um tratamento desigual mesmo quando o discurso é o de que todo o mundo é igual. O professor sabe disso, mas, se não houver uma sensibilização, ele pode não dar ouvidos a essa reivindicação, que não é setorial, mas universal. Falta conhecimento em relação à pluralidade de contribuições à humanidade; você não pode saber a história só da Europa, assim como só da África, da Ásia, das Américas etc.

Nesse sentido, centros culturais como os Museus Afro de São Paulo e Salvador, que divulgam e preservam a cultura africana, têm um papel decisivo?

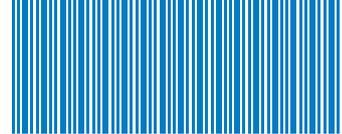
Sim. E por isso que têm pouco financiamento... Há muita resistência das elites intelectuais do Brasil. Hoje estamos lutando para criar um museu virtual, no qual todo esse material que produzimos ao longo desses 12 anos possa se tornar acessível. Hoje tenho a percepção de que as relações raciais pertencem a um contexto maior, que vem da Diáspora Africana. É uma concepção que engloba a presença de africanos e seus descendentes no globo, e que dá muito mais possibilidades de entendimento das situações enfrentadas em diferentes partes do mundo. Há um paralelo com o judaísmo nessa diáspora do continente africano. Esse projeto do Museu Virtual da Diáspora Africana está parado no MEC, e é relativamente simples. A proposta está lá, não é cara, não tem problemas de direitos autorais, que já foram cedidos pela Unesco, mas precisamos de uma plataforma que suporte um grande número de imagens, já que são cerca de 1.500 que integram os oito volumes da *História Geral da África*.

Como a introdução dos estudos afrobrasileiros vem afetando o mercado editorial?

Fiz um levantamento em 2011 sobre como a lei 10.639 impactou o mercado editorial. A conclusão é que as grandes editoras anexaram o tema da África, sem uma mudança matricial nos seus livros didáticos. Um livro de história, por exemplo, traz agora duas páginas de reinos africanos, e só. Anexam e pronto! A área que mais avançou foi a da literatura infanto-juvenil, com o surgimento



de editoras focais, como a Nandyala, de Minas Gerais, ou a Selo Negro, de São Paulo. Eu localizei 153 livros, todos surgidos depois de 2003, nesta área. Há também a editora Mazza, de Minas Gerais, cujos livros são os de melhor qualidade gráfica e textual que conheço nessa área. Identificamos muito pouca coisa na área de ciências. Lembro-me de um livro do Paulus Gerdes (2013), chamado , que mostra, através dos padrões e do desenho na tecelagem, como as culturas africanas dominavam a geometria. A prefeitura de São Paulo comprou este livro. Há muito pouca coisa sobre sustentabilidade. Desconhecemos, por exemplo, o que havia nos quilombos sobre cultivo de ervas medicinais. Na UFRGS, um professor fez um levantamento em um quilombo no Sul, e encontrou mais de 700 princípios ativos nos chás. Havia, por exemplo, um para “desembuchar moça”. Esse trabalho revela que há um desconhecimento sobre como as populações quilombolas mantiveram essas tradições. Quem opera nessa área são as indústrias japonesas e americanas, que vêm capturando esses princípios ativos para a indústria de medicamentos. Perdemos muito por desconhecer as matrizes que vieram para o Brasil. Ao se abrir mão da dimensão cultural no ensino básico pela dimensão cognitiva, cria-se um desencontro entre a experiência social da criança com o seu ambiente e aquilo que aprende na escola. Uma escola descolada da realidade é um problema. É necessário trazer o contexto que esse jovem está vivenciando para dentro da escola, identificar o que seja cultura afro no Sudeste, no Nordeste, no Sul, e o que liga tudo isso: a experiência sociológica da opressão, da hierarquia, da vivência de ser percebido como inferior, não apto, não capaz. Mas, se há algo em comum, há também as especificidades. Outro ponto importante é que, para se criar autorrespeito, é necessário conhecer o próprio passado. Na versão apresentada por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*, foi o português, dos três grupos culturais que formaram o Brasil, que conseguiu amalgamar todos os outros. Isso não é verdade; talvez o português tenha feito alguma coisa no litoral, mas não dá pra se dizer que a Bahia seja um projeto europeu. Eu gosto muito de um texto chamado “Américas Negras”, do Arthur Ramos, que ilustra que o projeto europeu de colonização do Novo Mundo não deu certo.



REFERÊNCIAS

BOK, D. BOWEN, W. *The shape of the river: long-term consequences of considering race in college and university admissions*. Nova Jersey: Princeton University, 1978.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2015.

FERNANDES, F.; BASTIDE, R. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008.

GERDES, P. *Desenhos de Angola: viver a Matemática*. V. N. Famalicão: Hummus, 2013.

GONÇALVES E SILVA, P; SILVÉRIO, V. (coord.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, V. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300013>.

SLENES, R. A importância da África para as Ciências Humanas. *História Social*. Campinas, n. 19, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/314/270>>. Acesso em 2 maio 2015.

SILVA, M. *A descoberta do insólito: literatura negra, literatura periférica no Brasil (1960-2000)*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

ZERBO, J. K. (org.) *História Geral da África*, 9 vols. Brasília: Unesco/Secad-MEC/Ufscar, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.VT5o8iFViko> Acesso em 2 maio 2015.

