



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE DIREITO PÚBLICO
CURSO DE DIREITO

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

A EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 COMO UM INSTRUMENTO DE PLURALISMO
JURÍDICO COMUNITÁRIO-PARTICIPATIVO



FORTALEZA

2009

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

A EFETIVAÇÃO DA LEI Nº10.639/03 COMO UM INSTRUMENTO DE PLURALISMO
JURÍDICO COMUNITÁRIO-PARTICIPATIVO

Monografia de conclusão de curso submetido à
Faculdade de Direito, da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial para obtenção
do grau de Bacharel em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Coelho Lenz
César.

FORTALEZA

2009

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

A EFETIVAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 COMO UM INSTRUMENTO DE PLURALISMO
JURÍDICO COMUNITÁRIO-PARTICIPATIVO

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Direito, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Coelho Lenz César (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Sandra Haydée Petit
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Esp. Cezário Corrêa Filho
Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará - Esmec

A todos e todas as pessoas (militantes, acadêmicos, trabalhadores, desempregados, amadores da vida ou dos animais) que lutam pela construção de um mundo diferente, plural, simples, amado, humano e natural, seja onde for e por qual direito humano for.

AGRADECIMENTOS

Aos professores componentes desta banca (Cezário Filho, Sandra Petit e Raquel César) que tiveram a paciência de me ajudar a pintar consistência neste trabalho.

A todos aqueles seres que me constroem, conhecendo (ou tentando) pelo menos algum de mim. E é somente assim que consigo *ser* um construtor de ações carentes de imperativo, amando, sonhando e aprendendo.

Ao meu inusitado núcleo familiar, por me fazer viver momentos intensos, educativos, reflexivos e construtivos, especialmente a minha mãe (D. Suely). Mamãe que trabalhou e se dividiu para educar seus filhos nada santos e com hiperatividade, imbuindo-nos, ou pelo menos tentando, de valores democráticos e de aceitação de diferenças, inclusive as nossas. Ao meu irmão Tibério por compartilhar meus anos mais travessos, destrutivos de toda espécie de brinquedos e de aventuras que variaram da corrida de tapete, da bike ao surf. Não posso me esquecer da eterna companhia/sombra de Yasmin e das risadas e sustos que me dá Isabel.

À Luana, minha prima, pelas semelhanças e companhias infantis e juvenis (a única da minha idade), bem como à Gláucia, presente em momentos fortes, e a nossa tia Juliana

Ao meu amigo-pai (Juraci) pelo seu reconhecimento e esforço de abarcar 3 famílias com seus 4 filhos (eu, Nadja, D. Mundinha e Tibério), sempre com o auxílio da minha tia Jamaci (uma tia-mãe que sempre me cuida, mesmo em cidade grande e distante – um porto seguro) e ao seu marido, Charles Peroba, pelas cativantes risadas e pelos livros que nunca devolvi. A minha mais nova tia (Marcinha) com meu “pequeno” tio (Juaci) que me proporcionam vivências inigualáveis, além de serem exemplos no amar a vida – e, portanto, para mim.

A minha irmã querida, Nadja, (quase tão diferente quanto eu), ao rabiscar suas escolhas em uma tela já um pouco colorida com atabalhoados riscos metidos dos mais velhos e mais novos (alguns de espíritos velhos também), mas que tenho certeza que a pintura será autenticamente sua. A ela que me assusta pelas nossas igualdades, bem como pela sensibilidade e carinho dispensados a mim, inclusive me acolhendo em sua casa.

A todos os meus melhores amigos (mesmo que distantes ou afastados) que me fazem compreender e estudar a instabilidade mundana. Eles me ouviram e conheceram, mesmo que por filetes de instantes, um de mim, em alguma ocasião ou em muitas delas. Cito apenas alguns da vida acadêmica: Amabel Mota, Arnaldo Vieira, Breno Barreto, Carol Vidal, Daniel

Teles, Davi Aragão, Débora Arruda, Dillyane, Gabriela Costa, Gabriela Gomes, Gabriela Lima, Guilherme Cezar, Gustavo Pinheiro, Homero Bezerra, José Arlindo, Joubert, Felipe (negro), Flávia (negro), Juliana Bizarria, Lara Padilha, Lídia Níbrega, Luaní Melo, Maiana Maia, Marcos (Cabeludo), Marlus Nicodemos, Patrícia Oliveira, Paula Regina, Raíssa de Almeida, Ricardo Seoane, Roberta Medeiros, Rogena Ximenes, Talita Furtado, Talita Maciel, Thais Bispo, Thiago Arruda, Thiago Frois e Yuri Sérgio. Algumas dessas pessoas talvez não tenham idéia de como me foram preciosas e essenciais para enfrentar uma Faculdade conservadora e arcaica de ensino, seja militando ou me fazendo rir nas nada boas aulas de direito privado ou bem longe delas.

Aos conhecidos militantes vindo do Centro de Assessoria Jurídica Universitária (CAJU), do Núcleo de Assessoria Jurídica Comunitária (Najuc), da Rede Nacional de Assessoria Jurídica Universitária (Renaju) e do Conteste que mudaram minha vida. É importante destacar a força daqueles que ainda levam essas lutas, seja em qualquer lugar desse mundo, como Isabel, Humberto Góes, Natalia Martinuzzi, Renata Catarina, Roberto Efrem, dentre muitos outros.

Aos militantes que conheci a partir do tão grande mundo de Fortaleza através do movimento estudantil combativo, MST, MCP, movimento negro, movimento sociopoético etc.

“POEMA DAS SETE FACES

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida.

(...)

Mundo mundo vasto mundo
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.”

Carlos Drummond de Andrade

“Um gosto de paisagem

As pessoas já
não fazem cara de nuvem..
O mundo mudou e não há diabo de
santo que saiba para onde
ele foi.
Só se sabe:
As pessoas estão com cara e jeito
de funcionamentos.
O mundo adquiriu
modos de máquina.
As habilidades estão amargando
as pessoas
de um gosto
de paisagem
de mundo.
Não só, eu sei:
As pessoas já não trazem rosto.
Eu me afundo
na máquina do mundo,
porém atravesso nela
com desgostos
e minha passagem não é muda.”

Zeh Gustavo

RESUMO

Esta pesquisa analisa a prática de uma ação afirmativa que trata sobre o ensino da história e cultura afro-descendente e africana. Essa análise é feita a partir da sua ligação com os pressupostos do pluralismo jurídico comunitário-participativo, pois os princípios pedagógicos de raízes africanas têm necessidade de extrapolar os limites da sala de aula, além de superar a lógica cartesiana ocidental. Assim, tentamos apontar a importância do movimento social negro na construção de Lei nº10.639/03, inclusive com sua práxis educativa. Assim, fizemos um esforço para mostrar como o movimento social tem um papel essencial para quebrar a realidade de inadimplemento legal, principalmente na formação de educadores e de aparatos educacionais.

Palavras Chaves: Ensino da História e Cultura Afro-descendentes e Africanas; Movimento Social; Pluralismo Jurídico Comunitário-participativo.

ABSTRACT

This search analyzes the practice of an affirmative action that talks about education of African and African-descendent's history and culture. This analysis is made from its connection to community-participatory legal pluralism assumptions, because the pedagogical principles from Africa are much more than the classroom, moreover they overcome a Cartesian occidental logical. Thus we try to indicate how much the black movement is important to apply the law number 10,639 (2003) with its education practices. We made an effort to present how the social movement is important to break the default of this law, principally in teaching professor and pedagogical elements.

Keywords: Education of African and African-descendent History and Culture; Social movement; Community-participatory Legal Pluralism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
JUSTIFICATIVA	14
1 A LEI Nº10.639/03 COMO PRÁXIS DO DIREITO COMUNITÁRIO-PARTICIPATIVO	15
1.1 Monismo Jurídico X Pluralismo Jurídico.....	16
1.2 Bases para um novo Pluralismo Jurídico.....	17
1.2.1 Novo Paradigma Jurídico: Pluralismo Jurídico Comunitário-participativo.....	19
1.3 Lei 10.639/2003.....	22
1.4 Lei 10.639/03 como Práxis do Pluralismo Jurídico Comunitário-participativo.....	26
2 MARCO LEGAL DE POLÍTICAS REPARATÓRIAS PARA AFRO-DESCENDENTES: DO PRECONCEITO AO ENSINO DE AFRICANIDADES	29
2.1 O negro e os Precedentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	30
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional antes da Lei nº10.639/03.....	32
2.3 Ações Afirmativas.....	38
2.4 Ações Afirmativas e Educação.....	40
3 DIREITO À CULTURA E EDUCAÇÃO PLURAL COMUNITÁRIO-PARTICIPATIVA: ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	44
3.1 Desafios para a implementação da Lei nº10.639/03.....	45
3.1.1 Sociedade, Estereótipo e Preconceito.....	46
3.1.2 Professores, Escola e Outros Atores.....	47
3.2 Africanidades no Brasil: necessidade de visibilidade.....	50
3.3 Pluralidade e unidade de matriz africana.....	53
3.3.1 Ancestralidade.....	54
3.3.2 Universo.....	57
3.3.3 Religiosidade.....	57
3.3.4 Força Vital.....	59
3.3.5 Pessoa.....	60
3.3.6 Organização.....	61

3.4 Elementos pedagógicos que ensejam pluralismo jurídico comunitário-participativo.....	61
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS.....	67

INTRODUÇÃO

Como seria um mundo onde as diferenças convivessem e interagissem de forma a enriquecer a sociedade? Haveria forma mais adequada do que a existente para se relacionar entre as muitas expressões culturais de uma sociedade? Existe algum modo de construirmos relações horizontais com as diferenças étnicas e raciais no Brasil?

Acreditamos que para todos esses questionamentos temos respostas esperançosas, porém não é o leve balançar de uma varinha de condão que permitirá a mudança das relações sociais no Brasil. Tratamos aqui de mudanças da sociedade, tendo em vista a grande desigualdade e exclusão dos negros.

Não é novidade afirmar a exclusão social que os afro-descendentes enfrentam em nosso país. Novidade também não é conclamar a falsa democracia racial. Então, o desafio se configura em apontarmos e construirmos formas que ensejem a mudança dessa realidade engessada há séculos. Sempre confiando que, numa sociedade multicultural, há o respeito e a abertura para a manifestação de diversas etnias, especialmente aquelas que a compõem. Essa possibilidade de manifestação é importante para que as pessoas que convivem em determinado espaço possam se reconhecer e ter orgulho da etnia e raça a que pertencem.

Creditamos expectativas nas ações afirmativas de cunho promocional, e não-punitivo. E dentre essa constelação de possibilidades, pensamos que a estrela solar da educação é asteróide singular para a mudança de translação do sistema. Isso porque ela constrói a luz base componente das relações saudáveis, ou não, a partir de seu intuito e de como seu potencial é aproveitado a cada rotação.

A educação permite novas formas de criar conceitos, práticas e atitudes. E é de salutar importância a educação que o movimento social, popular e cultural, cria na construção de suas lutas, bem como em seu dia-a-dia interno e nas inter-relações com a sociedade.

É em acordo com esse cotidiano de luta que se destaca a singular construção de Direito, não como uma ciência jurídica unilateral e estanque que serve para a manutenção do *status quo* (conforme aprendemos nos bancos de faculdade com a tradicional sociologia jurídica), mas sim como uma interação social que permite os movimentos sociais criá-lo e construí-lo nas relações sociais.

Trabalhamos assim com uma nova sociologia jurídica que advoga outros sujeitos legítimos de juridicidade. E essa nova sociologia, obviamente, por estar intrinsecamente “dispersa” em práticas sociais, advém de anseios da sociedade e de uma transdisciplinaridade ligada ao seu estudo.

Dentro dessa nova práxis jurídica, encontra-se, enfim, o tema da presente pesquisa que trata da aplicação da Lei nº10.639/03, uma ação afirmativa, como uma prática de pluralismo jurídico comunitário-participativo. O tema se insere numa realidade desafiadora tanto para o Direito como para os movimentos sociais, encaixando-se numa metodologia-científica transdisciplinar.

O desenvolvimento desse trabalho busca a problematização dos seguintes quesitos: Por que os afro-descendentes e a África precisam de um trato diferenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação? De que forma a aplicação da Lei nº10.639/03, como instrumento do pluralismo jurídico comunitário-participativo, pode modificar o olhar ao negro? Como o controle comunitário-participativo dos movimentos negros podem impulsionar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que tange à educação étnico-racial?

O primeiro capítulo traçará elementos para a conceituação do pluralismo jurídico comunitário-participativo, procurando diferenciá-lo, obviamente, do monismo jurídico, bem como de outras práticas de pluralismos jurídicos. A partir dessa definição, apresentaremos a Lei nº10.639/03, explorando os elementos que ensejam a sua efetivação como uma prática do pluralismo jurídico comunitário-participativo.

O segundo capítulo enseja demonstrar a evolução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9.394/96 em relação à educação étnico-racial. Para tanto, iniciaremos com um breve histórico de precedentes legais do negro e da sua educação formal. Detalharemos princípios que poderiam ensejar uma educação étnico-racial, antes do advento da Lei nº10.639/03, destacando a similaridade da LDB com a Constituição Federal de 1988. Prosseguiremos com elementos jurídicos-políticos que buscam justificar a necessidade de uma ação afirmativa na educação.

O último capítulo procura apresentar alguns desafios para a implementação do ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, bem como delinea pontos comuns das africanidades, para que possamos compreender de forma mais clara a diferença entre a efetivação de uma tradicional educação ocidental e uma educação assentada em matrizes

africanas. Ademais, segue com algumas idéias a serem maturadas para a aplicação da Lei nº10.639/03.

O trabalho tem em conta que o ensino da cultura e história afro-descendentes e africanas tem diversas formas de ser aplicada, todavia nos focamos em uma que busca vivenciá-la em consonância com seus princípios. Também não podemos nos olvidar da pluralidade da África, um continente, e do Brasil, de dimensões continentais. Dessa forma, a presente monografia procurou pular as cercas puramente jurídicas para dar uma visão mais holística à temática, uma vez que o próprio objeto de pesquisa assim requer.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho parte de algumas experiências por mim vivenciadas. Inicialmente, cabe destacar que sou filho de pai negro (que se diz comunista), com ascendência fincada em raízes de origens escravas do interior do estado do Ceará, e de mãe de feições mestiças com uma cor meio desbotada.

A cor da pele de parte da minha família me foi suficiente para passar por alguns constrangimentos ainda na infância. Em escola de classe média alta fui indagado se papai era meu motorista. Em shoppings, os olhares eram de estranhamento.

Segui com uns conceitos e pré-conceitos vividos internamente e externamente. Apreciava, tal qual mamãe, a beleza negra e a cultura negra (principalmente a capoeira que cedo comecei), mas ao mesmo tempo me dizia não-racista: “tenho amigos negros”. Ademais, nunca parara para pensar o porquê chamava atenção o estar com pretos.

Até que um dia me perguntaram se eu era negro, tendo em vista que meu pai o era. Inquieto com essa pergunta que anos depois responderia afirmativamente (mesmo sem ter pele preta). Passei a me identificar como negro e, também, a me interessar por lutas de movimento social que visavam à emancipação com princípios freirianos.

Na Universidade, participei de projetos de Assessoria Jurídica Universitária, como o Centro de Assessoria Jurídica Universitária (Caju) e o Núcleo de Assessoria Jurídica Comunitária (Najuc), que trabalham numa perspectiva de emancipação popular, tendo o pluralismo jurídico e a educação popular como pressupostos.

Segui com estágios que defendem causas de Direitos Humanos, como o Escritório de Direitos Humanos e Assessoria Jurídica Popular Frei Tito de Alencar, vinculado à Comissão de DDHH da Assembléia Legislativa do Ceará, e o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca-Ceará), ONG que defende direitos coletivos de crianças e adolescentes.

Finalizo a graduação fazendo parte do projeto de pesquisa *O Ensino da História e da Cultura dos Afrodescendentes: experiências da implantação da Lei 10.639/2003 no Ceará*, no qual conheci a sóciopoética e o movimento negro.

A sinceridade mandou-me concatenar algumas experiências acadêmicas para construir o dito trabalho de final de curso que aqui se segue.

1 A LEI Nº10.639/03 COMO PRÁXIS DO DIREITO COMUNITÁRIO-PARTICIPATIVO

“O QUE O VENTO NÃO LEVOU

No fim tu hás de ver
que as coisas mais leves são as únicas
que o vento não conseguiu levar:

um estribilho antigo,
um carinho no momento preciso,
o folhear de um livro de poemas,
o cheiro que tinha um dia o próprio vento...”

Mário Quintana

As águas deste capítulo introdutório são interligadas por uma correnteza oriunda de uma nova prática jurídica. A sua nascente vem dos movimentos sociais que lutam e constroem a efetivação de Direito em âmbito comunitário, contrapondo-se ao aterramento da areia homogeneizada da globalização e do neoliberalismo.

Essas águas de práticas inovadoras do Direito banham o movimento negro, com o intuito de tirar a poeira que impede a valorização dos saberes africanos e afro-descendentes na educação brasileira. O movimento quer propagar as ondas sonoras de seus sábios batuques nas escolas, reconhecendo sons pintados numa aquarela de um preto bonito. A velha cor negra, agora se mostrando bonita, quer-se espelhar nas integralizações curriculares da Educação Básica, ampliando o ângulo de exploração das águas.

Este capítulo destaca as diferenças entre o monismo e o pluralismo jurídico. Segue com a apresentação do pluralismo jurídico comunitário-participativo, informando seus diferenciais frente a outros pluralismos. Incorre na apresentação e na discussão da Lei nº10.639/03, seguida da sua localização como uma prática de pluralismo jurídico comunitário-participativo.

1.1 Monismo Jurídico X Pluralismo Jurídico

Para iniciarmos o debate sobre pluralismo e monismo jurídico é necessário se destacar uma idéia genérica do que é Direito. De acordo com a teoria tridimensional de Miguel Reale, o Direito estabelece uma inter-relação entre fato, valor e norma.

No monismo jurídico, a ação estatal é que exprime o Direito através da lei, *lato senso*, uma vez que as normatizações administrativas também são consideradas leis. Ou seja, o monismo jurídico admite como Direito aquilo que advém do Estado e que é positivado como lei, afirmando a validade de apenas um ordenamento jurídico, qual seja o estatal.

De fato, mesmo o atual monismo jurídico reconhece uma forma de participação do povo, ao se apropriar da teoria tridimensional do Direito. Cabe aos cidadãos materializar os fatos (fato-social), mitigar a valoração (valor-social) com o Poder Público e, quiçá, escolher os legisladores para influir de forma indireta na criação das normas (norma-estatal). Não sendo objeto deste estudo as limitações da democracia representativa, interessa-nos desvelar o mito da auto-suficiência do Estado e o da identificação do Direito apenas com a norma legal.

A máquina estatal ganhou força a partir do absolutismo monárquico, que concentrava no Estado – representado na figura do rei – muitas funções e poderes, como o de polícia, o de julgar, o de legislar e o religioso. Esse poder real teve também seus “revezes” com o iluminismo e o liberalismo que acabaram por diminuir e regulamentar a ação estatal.

Na verdade, a forma monista de pensar o Direito acaba por exprimir uma lógica racional cartesiana na qual somente a pretensão estatal produz as normas válidas, premissa que é incondizente com as relações sociais. É inadequada porque a pluralidade social se mostra incompatível com essa maneira de regulação, tendo em vista as muitas formas de organização e de diversos ordenamentos também dotados de juridicidade.

A teoria do pluralismo jurídico se contrapõe a do monismo. Primeiro é importante ressaltar que existem várias espécies de pluralismo jurídico que vão desde conceitos reacionários até progressistas.

O neoliberalismo, no trato do direito comercial com o exterior, por exemplo, cria suas próprias regras e normas que nem sempre estão ao alcance do Estado, e muitas vezes vão de encontro aos princípios e objetivos da legislação interna de alguns países. Dessa feita, pode-se

dizer que o pluralismo jurídico deve ser compreendido a partir da subsistência de vários direitos, seja ela consensual ou conflitante.

Existe uma situação de pluralismo jurídico sempre que no mesmo espaço geopolítico vigoram (oficialmente ou não) mais de uma ordem jurídica. Esta pluralidade normativa pode ter uma fundamentação econômica, rática, profissional ou outra; pode corresponder a um período de ruptura social (...); ou pode ainda resultar (...) da conformação específica do conflito de classes numa área determinada da reprodução social.¹

Seja em âmbito internacional, nacional ou local, portanto, pode-se inferir o pluralismo por diversos elementos geradores.

1.2 Bases para um novo Pluralismo Jurídico

Atualmente, o discurso do neoliberalismo se reveste da globalização que defende a liberdade econômica, com a não-intervenção do Estado; mas, contraditoriamente, requer a presença estatal na satisfação de Direitos Sociais, ao apregoar o manto da democracia. Factualmente, nem no discurso² da economia neoliberal a abstinência estatal é unânime no tempo, pois, em momentos de crises, a intervenção econômica volta a ser bem-vinda e necessária para os conglomerados multinacionais. Vejamos os exemplos de enfrentamento da crise mundial de 2008/2009 pelos governos dos Estados Unidos, da Alemanha, do Brasil etc.

As contradições estatais hodiernas, entretanto, não se resumem a sua pretensa abstinência. O Estado é uma *instituição*³ da sociedade que expressa conflitos e é disputado através da hegemonia cultural, econômica, educacional, sistêmica etc. E não é sem resistência ou conflitos que os grupos e indivíduos dominantes do poder estatal delineiam a face monista do Direito, mas ainda assim revestem suas vontades de legitimidade e legalidade – o que lhes permite fazer uso da máquina pública, tal qual quando utilizam a polícia, o judiciário e a burocracia a seu favor e contra manifestações quaisquer que julgam ilegais.

¹ **Nota sobre a história jurídico-social de Pasárgada.** In: SOUSA, José Geraldo (Org.). Introdução crítica ao direito. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, p.42-47, 1993. (Série o direito achado na rua, v. 1).

² Na prática, não se materializa de fato a ausência estatal nem no liberalismo, nem no neoliberalismo ou mesmo em qualquer outra forma moderna de organização.

³ LOURAU, René. **A Análise Institucional.** Tradução de Mariano Ferreira. Vozes, Petrópolis - RJ, 1995.

Um dos maiores conflitos estatais internos ocorre quando manifestações entram no ordenamento jurídico, mesmo não sendo abraçadas pela “vontade” do Estado. Ou melhor, não exprime os interesses dos detentores do poder. Essa possibilidade decorre das contradições e disputas dentro da máquina pública.

O conflito não se dá, obviamente, só em âmbito legal, pois práticas de lutas pela defesa do direito à terra, à moradia, à cidade e à educação não são albergadas pelo Poder Judiciário, por exemplo. Se nos ativéssemos a especificidade de cada caso, veríamos que há um princípio constitucional que defende as bandeiras mencionadas e que, contraditoriamente, existem normas infra-constitucionais que podem ser contrárias a algumas ações. Nos movimentos de ocupação de terra e de vazios urbanos, por exemplo, o Estado, muitas vezes, responde a favor do poder econômico, empregando soluções incondizentes com o respeito ao Direito coletivo em questão.

Assim, diz-se que a forma legal é apenas uma das maneiras de o Direito se apresentar, pois este não se resume apenas à norma positivada, nem aos valores hegemônicos de âmbitos supostamente globais postos em prática.

De um movimento que vela por outros princípios e normas, brota a pluralidade jurídica em múltiplas expressões e realidades sociais, postas à margem da legalidade formal. Pode-se elucidar a afirmação com as comunidades urbanas que têm suas próprias organizações⁴, com as comunidades indígenas e quilombolas, e com organizações sociais.

Há expressão de Direito em âmbito comunitário, escolar, religioso, dos movimentos sociais e populares, para citar apenas alguns que não são institucionais. Assume aqui importância o terceiro momento da instituição, qual seja o da *singularidade*⁵. É nesse ínterim que se percebem as diferenças: afirmação de novos valores contrapostos ou que não são abraçados pelas expressões legais vigentes.

Dá se fala do campo fértil para múltiplas manifestações do Direito, tecendo o pluralismo

⁴ Ver: **Nota sobre a história jurídico-social de Pasárgada**. In: SOUSA, José Geraldo (Org.). Introdução crítica ao direito. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, p.42-47, 1993. (Série o direito achado na rua, v. 1).

⁵ A instituição é composta por três momentos: universalidade, particularidade e singularidade. LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Tradução de Mariano Ferreira. Vozes, Petrópolis – RJ, p. 9-12, 1995.

como a multiplicidade de práticas jurídicas existentes num mesmo espaço sócio-político, interagidas por conflitos ou consensos, podendo ser ou não oficiais e tendo sua razão de ser nas necessidades existenciais, materiais e culturais.⁶

De tal afirmação encontramos, num mesmo espaço sócio-político, a existência de diversas práticas de cunho jurídico, uma vez que há a expressão social e a luta, oriundas de necessidades humanas. Essas juridicidades independem de serem conflituosas, consensuais, e de serem ou não oficiais.

1.2.1 Novo Paradigma Jurídico: Pluralismo Jurídico Comunitário-participativo

Na perspectiva do pluralismo jurídico, as práticas oficiais, não-oficiais e extra-oficiais, para serem consideradas jurídicas, têm um corte de acordo com o sujeito produtor de direito e com a sua forma de criação. O presente estudo se centra na formulação de Direito pelos movimentos sociais, populares e comunitários, como sujeitos coletivos dotados de juridicidade. A produção de Direito desses atores se dá através da luta e da resistência pela concretização de suas necessidades.⁷

Para se delinear Direito no pluralismo jurídico comunitário-participativo, é necessário que se faça perceptível a aplicação dos seguintes princípios: **legitimidade, democracia, participação, controle comunitário, satisfação de necessidades comuns e intuito de emancipação**⁸. A importância de se destacar esses princípios na forma de criação é assentada na diferenciação do que o pluralismo jurídico comunitário-participativo considerará como Direito. Ou seja, são eles que diferenciarão as normas produzidas pelos movimentos sociais daquelas oriundas do tráfico⁹, por exemplo.

Algumas formas de pluralismo jurídico, ditos oficiais, são reconhecidas pela Constituição de 1988, como ocorre com as comunidades tradicionais (indígenas e

⁶ WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3º ed. São Paulo: Editora Alfa-omega, 2001, p. 219.

⁷ Na verdade, dizemos que a teoria tridimensional do Direito também pode ser apropriada pelo pluralismo jurídico, mas no caso estudado, haverá o controle e autonomia da comunidade/grupo nas três dimensões formuladoras de juridicidade (fato, valor e norma). Implica dizer que o Direito seria criado autonomamente e participativamente pelo movimento social na produção de um fato, bem como nas valorações e na construção de normas.

⁸ WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3º ed.. São Paulo, Editora Alf-omega, 2001.

⁹ DIÓGENES, Christianny, **Assessoria Jurídica Popular – teoria e prática emancipatória** Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

quilombolas). De acordo com a teoria do Pluralismo jurídico Comunitário-participativo, entretanto, essas práticas se constituem em juridicidades plurais oficiais, tendo em vista que o Estado reconhece, pelo menos em tese¹⁰ uma outra ordem jurídica, mas a autonomia para definir o Direito é do movimento indígena e quilombola, por exemplo.

Ademais, a conjuntura atual requer a importância desses novos sujeitos produtores de direito:

Ora, diante dos recentes processos de dominação e exclusão produzidas pela globalização, pelo capital financeiro e pelo neoliberalismo que vem afetando substancialmente relações sociais, formas de representação e de legitimação impõe-se repensar politicamente o poder de ação da comunidade, o retorno dos agentes históricos, o aparecimento inédito de direitos relacionados às minorias e a produção alternativa de jurisdição, com base no viés interpretativo da pluralidade de fontes.¹¹

A produção de jurisdição aqui centrada aponta os movimentos sociais, populares e as comunidades como centros construtores de nova cultura jurídica, semeando essa “nova” forma de pluralismo, denominada comunitário-participativa e caracterizada pela sua contra hegemonia àquilo posto em âmbito local, nacional ou global.

Apesar de a elite dominante criar uma hegemonia monista formal, o poder da máquina estatal, como já dito, não impede outras formas de expressão de Direito que semeiam o pluralismo jurídico desde tempos da invasão em terras *brasilis*¹²:

Cumprir assinalar (...) que os traços reais de uma tradição subjacente de pluralismo jurídico podem ser encontrados nas antigas comunidades socializadas de índios e negros do Brasil Colonial.¹³

Falar de práticas jurídicas em comunidades organizadas, para além do aparato estatal, definitivamente não é novidade, portanto. Isso ocorre devido à permanência factual de outras construções de Direito, independente do poder coercitivo. Podemos citar como exemplos

¹⁰ Sabemos que é uma luta contínua para que as comunidades tradicionais possam realmente se utilizar da autonomia que a elas é conferida constitucionalmente. Basta citarmos a ingerência estatal na apuração de algum fato considerado crime para a ordem jurídica brasileira.

¹¹ WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico, Direitos Humanos e Interculturalidade**. Revista SEQUÊNCIA, nº 53, p. 113-128, dez. 2006, p. 114.

¹² WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3º ed.. São Paulo, Editora Alf-omega, 2001.

¹³ Idem, *ibidem*, p.84.

diversas organizações de aquilombamentos de forte influência banta¹⁴, além de muitas organizações indígenas.

Os quilombos, por exemplo, representam uma das principais formas de resistência negra no Brasil Colônia. Eles têm raízes fincadas no Sudeste da África, não se assemelhando à organização da sociedade ocidental européia da época. Na verdade, eles existiam independentes e apesar do Direito real posto. Vale dizer que alguns desses quilombos deram origens a diversas cidades no interior do Brasil e permitiram a permanência de vários elementos que têm matriz banta, como o maracatu.

Há que se falar em pluralismo jurídico comunitário-participativo na expressão, criação e manutenção de direitos que tratam da questão afro-descendente (fundamentação rática), mesmo quando instituídos pelo Estado, uma vez que são originados pelos anseios e lutas de minorias políticas ainda não reconhecidas pelos detentores do poder formal. Com a finalidade de assegurar as manifestações de direitos que são legítimas, democráticas, construídas de forma participativa com o controle comunitário e com intuito emancipador, para a satisfação de necessidades comuns, visualiza-se o pluralismo jurídico-comunitário:

(...) na perspectiva da América Latina, para se instituir uma cultura político-jurídica mais democrática é necessário pensar e forjar formas de produção do conhecimento que partam de práxis democrática pluralista enquanto expressão do Direito à diferença, à identidade coletiva, à autonomia e à igualdade de acesso a direitos. Há, portanto, que desencadear tal processo, revendo o pluralismo como princípio de legitimidade política, jurídica e cultural.¹⁵

A expressão de direitos humanos através de tal forma de jurisdição é contra-hegemônica, portanto, por ir de encontro ao genocídio étnico-cultural. Ao mesmo tempo constitui uma crítica teórica e de práxis contra o neoliberalismo e a globalização¹⁶.

Wolkmer aponta como diferencial do pluralismo jurídico comunitário-participativo a busca da participação das massas “populares organizadas” e “dos sujeitos coletivos de base”

¹⁴ Atualmente Bantos designa os povos negro-africanos localizados no centro, no sul e no leste do continente africano. LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

¹⁵ WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico, Direitos Humanos e Interculturalidade**. Revista SEQUÊNCIA, nº 53, p. 113-128, dez. 2006, p. 114.

¹⁶ “(...) a globalização, mais que ‘a intensificação das relações sociais em escala mundial (...)’ é uma realidade em processo, que (...) atinge as coisas, as gentes e as idéias, bem como as sociedades e as nações, as culturas e as civilizações (...)’, colocando-se ‘o problema do contraponto globalização e diversidade (...)’.” Idem, ibidem. *Apud* IANNI, Octávio. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais**. In: **A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995. p. 13 – 25.).

que devem fazer valer os princípios acima elencados. O anseio por essa participação compõe uma estratégia progressista e de integração democrática de sujeitos excluídos.

É exatamente nesse contexto que se percebe a necessidade de novos sujeitos coletivos de Direito, explicitado pelos movimentos sociais organizados, para que seja possível o florescimento de direitos, a partir dos novos pressupostos do pluralismo jurídico comunitário-participativo. Desta feita, o movimento negro se coloca como um agente reivindicador de direitos que, muitas vezes, deve ir para além do Estado ou mesmo ao embate contra ele.

Ainda assim, formalmente, predomina o monismo no Brasil, fruto da tradição européia imposta em detrimento das práticas nativas de pluralismo vivenciadas. Por isso, as atuais manifestações de Direito da sociedade civil organizada sofrem dificuldades de se expressarem com mais visibilidade, inclusive as defendidas pelo movimento negro.

Obviamente a coerção do poder instituído não foi, e nem é, suficiente para extirpar de nossa cultura elementos da cultura negra, cultuados e vivenciados cotidianamente pelo povo, representando práticas de pluralismo jurídico. A mostra mais clara disso não se dá apenas por comunidades urbanas negras e quilombos remanescentes. Mas também através das incontáveis expressões de valorização e resistência negras organizadas, que criam suas regras em espaços semi-autônomos referentes a nossa cultura, com as escolas de samba, reggae, rapper, congada, maracatu, coroação do Rei Congo, capoeira etc. e a nossa política, por meio das lutas da sociedade civil organizada, que, por vezes têm partícipes que se confundem com a resistência religiosa e cultural, como não poderia deixar de ser na luta negra.

1.3 Lei nº10.639/2003

A Lei nº10.639/2003, sancionada pelo Governo Federal, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9.394/1996, pois incluiu no currículo da Educação Básica, de escolas públicas e particulares, o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras. Foi incluída a seguinte redação na letra da Lei nº9.394/96:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.¹⁷

Aos 10 de março de 2008, o Presidente da República sancionou a Lei nº11.645/08 que acresceu o ensino da história e cultura indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, senão vejamos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).¹⁸

O presente trabalho, entretanto, ater-se-á apenas aos aspectos históricos e de luta da primeira inclusão referente ao art. 26 – A, que trata a respeito da questão negra.

Inicialmente, é de bom grado salientar que a Lei nº10.639/03 é fruto de uma conquista do movimento negro que data séculos de luta e resistência. Esse movimento há muito encara a educação formal como um meio de inclusão social, porém, percebendo-a como uma

¹⁷ BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 10.1.2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acessado em 18 de maio de 2009.

¹⁸ BRASIL. Lei nº11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Publicado no Diário Oficial da União em 11.3.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em 18 de maio de 2009.

instituição-instrumento contraditória, também a vê como um engenho mantenedor e reforçador dos preconceitos raciais. Daí a necessidade de reivindicá-la com outros pressupostos.

A educação formal, pauta desde a declaração final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, no ano de 1950, foi advogada através do “estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Instituto de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”¹⁹.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais se enfraqueceram, fato que não foi diferente com o movimento negro, principalmente o combativo e democrático²⁰. Fato que tornou a pauta de reivindicações negras um tanto invisível à sociedade, principalmente por ela passar a ser considerada como questão de “segurança nacional”, de acordo com a consideração de Alfredo Hansenbalg²¹.

A pauta da educação ganhou visibilidade com a re-ascensão do movimento negro a partir de 1978²², tendo seu ápice durante a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, em 1986, que trouxe as seguintes reivindicações:

O processo Educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;

Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: ‘A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceito de religião, de raça, de cor ou classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.’²³

A partir da *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, algumas legislações estaduais ou municipais, cada uma com sua especificidade, reconheceram o ensino da História da África e dos afro-brasileiros: Estado da Bahia (1989); Município de Belo Horizonte (1990); Município de Porto Alegre (1991); Município de Belém (1994); Município de

¹⁹ NASCIMENTO, 1968:293 *apud* SANTOS, 2005:23.

²⁰ Reconhecemos que há uma pluralidade enorme no movimento negro. Na verdade, o termo mais correto seria movimentos negros, se levássemos todas as suas especificidades a cabo.

²¹ SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.636/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

²² Além da educação, tem-se, desde o final da década de 70, outras pautas como o combate ao racismo, a cultura negra, o trabalho, a mulher negra e a política internacional.

²³ CONVENÇÃO, 1986.

Aracaju (1994); Município de São Paulo (1996); Município de Teresina (1998); Estado de Alagoas (2004); além da capital da República Federativa do Brasil, Brasília (1996). A inclusão na legislação, infelizmente, não importou a devida atenção sobre o ensino afro-brasileiro e africano em algumas partes do território, como em Brasília, que até 2003, não tinha iniciado a implementação do ensino da história e cultura afro-descendentes e africanas²⁴.

Como já dito, somente em 2003 a Lei federal nº 10.639/03 reconheceu a importância de contemplar a reivindicação do movimento negro. Assim, com o intuito de combater o racismo e preconceito contra os afro-descendentes, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF, ao regulamentar a Lei nº 10.639/03, propôs:

(...) a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (...) para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos e sua identidade valorizada²⁵.

Dessa forma, o Conselho busca, por meio da educação formal, construir novas atitudes e consciências em relação ao pertencimento do negro na sociedade. É neste *locus* que se encontra o diferencial da lei nº 10.639/03, pois mexe na cultura da “branquitude”, ao quebrar os paradigmas de cunho ocidental/europeu na educação, tendo em vista a ampliação das matrizes curriculares. Frisa-se que tratamos da construção de novos valores e atitudes desde a formação dos pequenos cidadãos.

A introdução dessas novas fontes jorra da cosmovisão africana, necessitando de novas práticas pedagógicas que correm das grades da sala de aula e da poeira do giz no quadro “negro”, que é branco. Ela é ligada aos movimentos negros, tanto políticos quanto intelectuais e culturais – todos diferenciados do formato europeu. Em sentido congruente, o Conselho Nacional de Educação afirma que:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudanças nos discursos, raciocínio, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. (...).

²⁴ SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

²⁵ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília | DF | Outubro | 2004, p. 10.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.²⁶

Esses matizes africanos são importantes na educação da cultura e história africanas e afro-brasileiras para que essa lei não se torne uma lei negra de não-aplicação branca. Ou seja, realmente se buscam o conhecimento e reconhecimento da pluralidade e riqueza dos afro-brasileiros e do continente africano por meio da vivência de seus princípios, como a corporeidade, ancestralidade, integração e diversidade²⁷ – que, por sua vez, requerem uma maneira diferenciada de aprendizado. Isso posto, cita-se, à título de elucidação, a importância da interação com o meio ambiente e a vivência com danças e manifestações culturais africanas e afro-descendentes.

1.4 Lei nº10.639/03 como Práxis do Pluralismo Jurídico Comunitário-participativo

Como a Lei nº10.639/03 constituiu resultado da luta histórica do movimento negro, ela exige fontes não-estatais, que se configuram na sociedade brasileira como movimentos artísticos, intelectuais e políticos, para a efetivação consoante seus fins. Ora, falamos, então, de uma prática positivada do pluralismo jurídico comunitário-participativo, tendo em vista que a sua forma de produção jurisdicional é legítima, democrática, participativa, com controle comunitário, satisfazendo a necessidade de amadurecimento das relações étnico-raciais na sociedade, bem como a de emancipação do povo negro.

Na verdade, o movimento negro deve se apropriar desse instrumento legal, a Lei nº10.639/03, para a luta, porém dizemos que a autonomia e a autodeterminação frente ao Estado são indispensáveis. Ao mesmo tempo, reconhecemos a importância de ocupar e exigir a concretização do espaço oficial furto da luta pelas africanidades.

Cumpra dizer que ensejamos a educação da história e cultura afro-brasileira e africana, em consonância com a definição de Boaventura²⁸ e Wolkmer²⁹, como uma prática de

²⁶ Idem, ibidem, p. 11 - 12.

²⁷ OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**, 3º ed., Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

²⁸ **Nota sobre a história jurídico-social de Pasárgada**. In: SOUSA, José Geraldo (Org.). Introdução crítica ao direito. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, p.42-47, 1993. (Série o direito achado na rua, v. 1).

pluralismo jurídico oficial. Em outras palavras, a Lei nº10.639/03 é fruto de positivação oriunda de luta e de ordem já consolidada em espaços do movimento (como candomblés, grupos de capoeira, grupos políticos etc.), e o Estado apenas reconheceu formalmente essa outra ordem originada do seio negro. Na verdade, os objetivos legais já são postos em práticas nos ditos espaços informais, e conflitam com a *práxis* oficial preconceituosa estatal nas escolas e no Direito.

A insuficiência do Estado, porém, não retira sua importância na aplicação da Lei nº10.639/03, bem como não impede de reconhecermos outras práticas que não apenas as vigentes oficialmente.

O parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, esclarece os objetivos da educação para afro-descendentes:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas como objetivo de educação das relações étnicos/raciais positivadas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.³⁰

Essa nova prática educacional necessita de uma inovadora forma de proteção e criação jurídica, no caso através dos movimentos sociais, que participam conscientes e ativamente da sua implementação. Isso porque não será o Estado branco e preconceituoso que construirá, por si só, as bases de uma sociedade multicultural³¹. Daí decorre a importância de os movimentos sociais criarem direitos, positivados ou não, como uma ação político-multicultural teórica e prática.

O Direito que tem formação no bojo do movimento, tal qual ocorreu com a Lei nº10.639/03, oriunda do movimento negro, têm a sua efetivação também de forma não-convencional, uma vez que se privilegia a *práxis* e as lutas comunitárias e de movimentos

²⁹ WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3º ed., São Paulo: Editora Alfa-omega, 2001, p. 219.

³⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer normativo nº 3, de 10 de março de 2004. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Disponível em: http://www.geledes.org.br/attachments/547_parecer_03_CNE.pdf. Acessado em 18/05/2009.

³¹ Multiculturalismo é compreendido como a “coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio da sociedade (...)”. SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: SP: EDUSC, 1999. SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

sociais. Diz-se, então, que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é indissociado das matrizes africanas. Como já dito, a filosofia e cosmovisão africanas têm princípios – como a corporeidade, a ancestralidade e a integração com o meio ambiente – que só podem ser compreendidos a partir de vivências. Essas vivências, em primeiro plano, serão com os movimentos sociais, inclusive os culturais e religiosos negros.

Dissemos “em primeiro plano” porque defendemos que, ao menos a formação dos profissionais da educação, dê-se com a participação dos movimentos, o que não impede que os professores, na rede de Ensino Básico, através de suas compreensões e vivências construam outros meios de experimentar a cultura e história africana e afro-brasileira, seja em âmbito comunitário, religioso ou mesmo de agrupamentos não tão organizados, por assim dizer, nas escolas. De qualquer forma, é certo que essas vivências não deveriam se resumir apenas às salas de aulas, nem a falas dentro das paredes escolares com os mesmos atores.

É importante constatar que a produção de direito nascida do movimento social pode ser positivada ou não. Não há dicotomia do pluralismo jurídico comunitário-participativo ser positivado (oficial), tendo em vista que o Estado é uma instituição em disputa e com contradições.

Partindo da compreensão que trata como função estatal a implementação de políticas reparatórias, destaca-se a importância de o Estado se fazer presente na implementação de ações afirmativas, para que elas assumam caráter abrangente. Não quer dizer que se pode esperar de braços cruzados, indefinidamente, a implementação dessas políticas públicas. Até porque, advindo de uma conquista do movimento negro, o “Estado branco” não as implementará sem grandes resistências, tal qual tem ocorrido.

Faz-se mister construir uma forma e um meio adequado para a implementação da Lei nº10.639/03, com a presença e o controle dos movimentos negros na aplicação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Só assim, a cultura e religião negras, extremamente vivas e presentes no cotidiano de muitos negros, mostrarão sua vivacidade a todos, uma vez que há séculos estão à margem da sociedade institucional.

2 MARCO LEGAL DE POLÍTICAS REPARATÓRIAS PARA AFRO-DESCENDENTES: DO PRECONCEITO AO ENSINO DE AFRICANIDADES

“CAMPO DE FLORES

(...)

E o tempo que levou uma rosa indecisa
a tirar sua cor dessas chamas extintas
era o tempo mais justo. Era tempo de terra.
Onde não há jardim, as flores nascem de um
secreto investimento em forma improváveis.
(...).”

Carlos Drummond de Andrade

Depois de equilibrar na linha comunitário-participativa com os passos da Lei nº10.639/03, cabe agora analisar o que o guarda-chuva protegeu no passar sob o campo do Direito positivado.

É importante tecer um paralelo entre o trato legal com a educação e com os afro-brasileiros, numa mesma colcha de retalhos. A busca será compreendê-la no varal da história, onde os ventos poderão nos mostrar seus balanços de forma mais inteligível, para que possamos entender os movimentos que acompanharam a positivação e a formação dessa junção plural. Os ventos, teimosos, sopram por diversos lados, nunca se resumem às leis, pois não é delas que nascem os lírios, segundo o dizer do sábio poeta Drummond.

Iniciaremos explicitando o tratamento, datado do século XIX, dispensado ao negro e à educação, inclusive mostrando a clara exclusão que sofriam os negros e enumerando algumas constituições federais que se debruçaram especificamente no trato da educação. Seguiremos com a apresentação de princípios importantes da LDB, junto a uma discussão de proteção à educação étnico-racial. Então, finalizaremos com a inter-relação entre educação e ações afirmativas. Objetivamos, assim, expor alguns elementos legais e histórico-sociais que consideramos importantes para a construção da Lei nº10.639/03, compreendendo-a como fruto de uma grande luta.

2.1 O negro e os precedentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A coroa portuguesa, em consonância com seu modelo de desenvolvimento assentado no escravismo, tratava, no Brasil, os africanos e afro-descendentes como “coisas” e, portanto, não havia que se falar em direito para essas pessoas. Ou seja, os escravos eram tratados como objetos do direito (propriedade), e não como sujeitos de direitos³².

Podemos extrair da pesquisa da Professora Raquel que, com a coroa brasileira não foi diferente, pois até mesmo os negros libertos não eram tratados como cidadãos. Eles sofriam preconceitos positivados, uma vez que era, por exemplo, proibida, na “Lei do Rio de Janeiro, sancionada em 1837, e no ‘decreto baixado pelo presidente da província de Sergipe, em 20.3.1838’,”³³ a instrução pública para:

Parágrafo 1º - Todas as pessoas que padeçam de moléstias contagiosas,

Parágrafo 2º - Os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos.

Mesmo após a abolição da escravatura, aos 13 de maio de 1888, e considerando o passado e presentes preconceituosos bastante arraigados no desenvolvimento da República, somados a doutrina da eugenia³⁴, os afro-brasileiros continuaram sendo tratados de forma preconceituosa pela então lei brasileira. Seja pelo descaso (ao terem suas existências negras ignoradas no Brasil) ou por tratamentos humilhantes (preconceitos e vedações de ordem religiosa, estereótipos quanto a sua cor, cabelo etc.).

A educação formal, conseqüentemente, não ficou à margem da política eugênica, pois freqüentavam as escolas públicas principalmente os mais integrados³⁵ na sociedade cidadina.

³² É de suma importância destacar que o escravo adquiria status de pessoa no momento em que respondia “por atos delituosos que tivesse cometido”. Esse fato nos traz algumas indagações: para quem a legislação penal é feita? O direito penal historicamente protege a quem? E quem ele encarcera?

CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à Justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e Acertos no Caso da UERJ** Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

³³ Idem, ibidem.

³⁴ “Segundo essa doutrina, o culto à higiene era fundamental para estabelecer uma sociedade racialmente superior tanto em relação ao asseio do corpo quanto em relação ao clareamento da raça. A purificação racial estimulava as políticas de imigração européia, enquanto a purificação do corpo consistia na adoção de valores eurocêtricos da elite nacional, cada vez mais distanciados da realidade social brasileira recém-escravocrata.” (Idem, ibidem).

³⁵ SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempo de civilização. A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: UNESP, 1998. *Apud.* Jeruse Roão. *Apud.* CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à Justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e Acertos**

Assim, eram excluídos os negros, os trabalhadores pobres e os miseráveis, postos, então, à margem dessa integração. Essa exclusão, entretanto, não ocorria, pelo menos em âmbito educacional, com os imigrantes europeus, tendo em vista a tentativa de integrá-los na sociedade para “embranquecê-la”.

Depois dos primeiros anos da República e constatada a importância da educação formal, a educação passou a ter destacada previsão federal que extrapolou a esfera constitucional, através de leis extravagantes. Assume liderança a Carta Constitucional de 1934, no art. 5º, XIV, que estabeleceu caber à União fixação de diretrizes para a educação por meio de lei federal. A partir de então, as constituições subsequentes passaram a prever essa mesma competência em relação à educação nacional. Basta-se ver as constituições de 1937, em seu art.16, XXIV; de 1946, no art. 5º, XV, *d* – inovando ao definir que a competência federal no trato genérico da educação não impedia a criação de legislação estadual supletiva ou complementar específica, no art. 6º; de 1967, art. 8º, XVII, *q* – que permaneceu mesmo depois da Emenda Constitucional nº 1 de 1969; e de 1988, art. 22, XXIV. Tratam-se aqui das denominadas leis que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional³⁶.

É relevante apontar que somente em 1937, com a Polaca³⁷, a política eugênica deixou de integrar os textos constitucionais, abandonando, pelo menos em âmbito formal, a supervalorização do embranquecimento. Tal modificação foi possível porque a Constituição de 1937 reconheceu todos como “iguais perante a lei”.

E é deturpando o princípio da igualdade que nascem os germes do mito da democracia racial brasileira, extremamente cultuada pelo governo brasileiro, constituindo-se como importante instrumento para a não-implementação de políticas específicas para os grupos de negros durante infindáveis anos, ao mesmo tempo que perpetuou e acentuou o racismo na formação educacional e no trato social. É assim que no ideário de cada um de nós,

no Caso da UERJ Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003, p. 207.

³⁶ “Aqui se faz necessário distinguir entre duas modalidades básicas de leis educacionais. Aquelas que estabelecem diretrizes gerais para a educação nacional – e que são de domínio exclusivo da União – e as que dispõem suplementarmente sobre educação, cultura e ensino, que são de competência concorrente entre a União e os estados, por força do disposto no art. 24, IX da Constituição Federal” de 1988. Acrescentamos que Lopes estabelece uma diferenciação entre educação e ensino. Senão percebamos: “por educação se devem entender todos os atos pedagógicos que acontecem no conjunto das relações sociais; já o ensino é a relação sistematizada de reproduzir o conhecimento”. Dessa forma, considera-se a educação como gênero e o ensino, espécie – destacando a escola como *locus* principal para a concretização da educação. LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394 de 20.12.996: jurisprudências sobre educação**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

³⁷ *Polaca* foi como ficou conhecida da Constituição de 1937, dada a influência da então vigente Constituição da Polônia.

denominamo-nos como não-preconceituosos, contudo reconhecemos³⁸, “sutilmente” (dado o silêncio predominante), flagrantes preconceitos de terceiros que saltam aos olhos, inclusive dos próprios negros (mas nunca nossos).

A atual Constituição de 1988 enseja bastantes mudanças nos marcos educacionais, como ocorreu em relação ao financiamento e à valorização do magistério. Entretanto, há quase uma omissão no que tange à atenção real no trato voltado especificamente para a educação formal com os afro-descendentes. O que não quer dizer, de forma alguma, que ela veda a defesa e a promoção de direitos dos negros. Pelo contrário, tendo em vista os princípios da igualdade, da não discriminação, do respeito à cultura e ao culto etc., ela nos enseja e nos encoraja a dispensarmos atenção às questões étnico-raciais.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional antes da Lei nº10. 639/03

Oito anos depois da promulgação da Lei Maior de nosso país, a Lei nº9.394 de 1996 entra em vigor, apesar de as suas discussões terem início desde o término da constituinte³⁹. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 trata da educação básica, que engloba a educação infantil, o ensino fundamental⁴⁰ e médio, e o ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi bastante inovadora, pois, além de estabelecer o regime de colaboração entre estado e município, traz obrigações das escolas e dos docentes, como ocorre com a competência da “gestão democrática da escola do ensino público, da autonomia das escolas, dos níveis e modalidades de educação e de ensino, da formação e valorização do Magistério e dos recursos financeiros”⁴¹. Dessa forma, podemos apontar como características inovadoras da LDB: descentralização, flexibilidade e avaliação.

³⁸ Pesquisa feita pela Folha de São Paulo e pelo Instituto de Pesquisa Datafolha em 1995, 89% dos entrevistados afirmam que existe racismo no Brasil, e 90% dessas pessoas admitiram a sociedade brasileira como racista. Por outro lado, 96% dos entrevistados afirmam que não são preconceituosos.

³⁹ LIBERATI, Wilson Donizeti (org.). **Direito à Educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004, p. 70 – 72.

⁴⁰ De acordo com a LDB de 96, ao ensino fundamental cabe a formação básica cidadã, uma vez que mune o educando “com valores, atitudes, conhecimentos e habilidades pessoais aptas a permitir-lhe um desenvolvimento bem-sucedido e a formar uma base inicial para a compreensão dos fundamentos éticos e políticos da vida em nossa sociedade”. COSTA, Antônio Carlos Gomes da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Estatuto e LDB: direito à educação**. KOZEN, Afonso Armando (coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000. p. 289 – 312.

⁴¹ Idem, ibidem.

Ressaltamos que a LDB não tem pretensão de esgotar as disposições da educação, mas sim de traçar seus contornos gerais.

A LDB, sob um ponto de vista, amplia o entendimento por educação, em seu art. 1º, pois a define como abrangendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais da sociedade civil e nas manifestações culturais”⁴². Ou seja, a LDB extrapola os limites da escola para definir a educação, dando importância aos movimentos sociais, culturais e ao convívio familiar. Ademais, ao destacar que a educação extrapola a escola, ela responsabiliza o Poder Público pelo fomento de diretrizes para a educação não-escolar. Ou seja, deve o Estado também promover projetos, programas e técnicas para o desenvolvimento da educação, assumindo importante papel os meios de comunicação⁴³.

Uma educação participativa e atenta ao pleno desenvolvimento dos educandos se assenta na valorização de vivências extra-escolares, ensejando o aproveitamento de diversos aprendizados e experiências. Pensamos ser esse gancho da LDB uma expressão que permite o reconhecimento e a apropriação de práticas de pluralismo jurídico comunitário-participativo para os movimentos sociais.

Um outro aspecto da LDB a ser considerado logo em seu parágrafo primeiro, do artigo primeiro, trata-se da definição do seu objeto, qual seja a educação escolar em instituições específicas. Logo, concluímos que ela avançou no reconhecimento do que seja educação, mas contraditoriamente procura se limitar ao trato apenas da escola.

Há, inclusive, quem defenda que a LDB tolheu princípios humanísticos e filosóficos quando comparada a mais antiga Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Vejamos observações feitas nesse sentido:

O que ganha em especificidade e objetividade, a nova LDB perde em valorização dos aspectos filosóficos e humanísticos tão necessários para uma formação para a vida. Esta é, segundo Motta, uma das diferenças marcantes entre a nova LDB e a mais antiga, de 1961, que estabelecia princípios mais amplos para a educação escolar.

⁴² BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

⁴³ Lopes cita a importância de se utilizar as TVs educativas para se aprimorar as “manifestações culturais e educacionais”. LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394 de 20.12.996: jurisprudências sobre educação**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

Explicita o autor aludido que idéias aludidas ao desenvolvimento integral da personalidade, relacionando-se com o respeito à dignidade e à liberdade filosófica, científica, religiosa, de classe e de raça, ao fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional, à preservação, expansão e democratização do patrimônio artístico, científico e tecnológico como meios que possibilitam a todos utilizarem suas próprias potencialidade e desenvolver-se, já tinham sido impressas na lei daquela época, compondo o quadro político-ideológico em que o reformismo de esquerda e o humanismo cristão tinham grande influência⁴⁴.

Constata-se que, em relação à exposição de princípios, a antiga LDB foi mais longe, reconhecendo inclusive o respeito de raça, classe, credo religioso etc. – inclusive por materializar o princípio da igualdade. Contudo, a atual LDB é mais flexível quanto às finalidades da educação básica, combatendo a idéia central de formação técnica e profissional do 1º ao 9º ano. Na verdade, a atual legislação educacional, liga-se a formação cidadã em diversos espaços e, simultaneamente, pretende-se ligada também aos meios intelectuais do trabalho, no intento de ter o ensino ligado à realidade do sistema produtivo no qual vivemos.

Vejamos, então, na íntegra, os princípios e fins que a Lei nº 9.394/96 estabelece em seu corpo legal:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

⁴⁴ COSTA, Antônio Carlos Gomes da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Estatuto e LDB: direito à educação**. KOZEN, Afonso Armando (coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000. p. 289 – 312.

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.⁴⁵

(Grifo nosso)

Na verdade, os princípios enumerados são basicamente os expostos na Constituição Federal (art.206), que por seu turno bebeu da fonte denominada Lei nº5.692/71, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no artigo 41.

Os princípios educacionais aqui expostos não deixam de ser, obviamente, de suma importância, principalmente porque tratamos de um direito social. Ora, o próprio reconhecimento constitucional da educação como um direito social (art. 6º, CF/88), permite-nos tratar a educação como direito humano, e, desta feita, ela não se diferencia essencialmente pelos seus princípios frente a outros direitos sociais. Essa caracterização constitucional nos habilita, portanto, falar em princípios como universalidade, equidade, integralidade e intersetorialidade também para a educação ⁴⁶, mesmo que não expostos explicitamente.

A atual LDB, entretanto, poderia sim ter sido mais ousada e assumido a proteção da diversidade cultural de forma expressa na educação. Dissemos *expressa* porque, se nos ativermos, por exemplo, ao acesso e à permanência na escola, invariavelmente será importante tratar de questões da adequação das pessoas negras que são excluídas – abrangendo, conseqüentemente, a questão étnico-cultural de maneira “indireta” pela concretização principiológica.

Vejamos o que diz Eliane dos Santos Cavalleiro, em sua pesquisa na educação infantil, a respeito das conseqüências de uma educação inadequada aos afro-descendentes:

(...) foi possível comprovar que a existência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais na sociedade brasileira e, em especial, no cotidiano escolar acarreta aos indivíduos negros: auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez; pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar.⁴⁷

⁴⁵ BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acessado em 18 de maio de 2009.

⁴⁶ Diz-se que “como direito social, conforme o artigo 6º da Lei Magna, a educação deverá ser garantida para todos e de forma equânime, considerando-se, tal como dispõe o texto constitucional no art. 205, que o desenvolvimento pleno – integral – da pessoa é o objeto primordial da educação (e, secundariamente, a qualificação para o trabalho), articulando-se, portanto, com as demais áreas do saber”. Idem, *ibidem*.

⁴⁷ **EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.6369/03.** Coleção Educação para todos. Brasília, 2005, p. 12.

Só é possível termos a permanência na escola caso combatamos a evasão escolar. E para isso, temos que enfrentar o racismo na escola, efetivando o pluralismo de idéias⁴⁸ através do respeito ao culto e também à cultura e história dos afro-descendentes (outra aplicação prática dos princípios elencados pela LDB) – tudo com metodologia adequada.

Além do mais, o esforço da inclusão de pessoas negras na escola constitui exercício do princípio da igualdade, pois se busca dar condições iguais de acesso e permanência. Determina-se que “tanto acesso quanto permanência devem ser materialmente garantidos, sendo, via de consequência, ambos exigíveis do Poder Público”⁴⁹, o que implica a responsabilidade de autoridade omissa, caso haja o desrespeito ao binômio acesso/permanência.

Nesse contexto, fica explicitada a possibilidade de criação de pressupostos para uma adequada educação para os afro-brasileiros a partir dos princípios expostos na LDB. A mais, o arcabouço principiológico é capaz inclusive de ensejar a responsabilização estatal.

No mesmo esteio, o princípio da liberdade em âmbito civil, assentado na premissa de ser permitido tudo aquilo que a lei não veda, enseja o apreço pela diferença e tolerância. Assim, compreendemos que a conjugação desses princípios (liberdade, respeito à diferença e tolerância) se dá através de uma educação multicultural desde a infância, que permita a coexistência de grupos diversos – considerando a religião, a cultura, a história, costumes etc.

Advinda desse contexto, a LDB ensaiou uma preocupação mais ou menos específica com a cultura africana no currículo educacional. Senão vejamos a letra da lei:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

(...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

⁴⁸ “A educação pressupõe necessariamente a diversidade de pensamentos e de concepções posto que baseada em interpretações da realidade e dos acontecimentos e fenômenos do mundo físico, político e cultural. Indispensável, pois que se firme sobre o princípio do pluralismo de idéias e de concepções filosóficas.” LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394 de 20.12.1996: jurisprudências sobre educação**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

⁴⁹ Idem, ibidem.

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

A Lei nº9.394/96 expressa uma diretriz geral uniforme para os currículos escolares em âmbito nacional. De certo, apenas questões de suma importância estão grafadas no dispositivo retro transcrito tendo em vista à construção de uma identidade comum na educação em todo o território brasileiro que devem ser sopesadas pelas especificidades regionais e locais. Então, é considerável o destaque do parágrafo quarto do artigo vinte e seis que cita a matriz africana como formadora do povo brasileiro, e que, portanto, deve ser abordada no ensino da História do Brasil.

Entretanto, citar que se deve levar em conta a africanidade na disciplina de História do Brasil, dispondo os elementos afros ao lado dos indígenas e europeus, em um parágrafo de um artigo da LDB, num Brasil preconceituoso, nem de longe seria suficiente para ao menos gerar a discussão de impacto sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na sociedade. E realmente esse parágrafo não foi capaz de gerar debates frutíferos sobre as matrizes expostas, a exceção da européia, que há muito ocupa seu lugar nas carteiras e materiais didáticos.

A mais, esse parágrafo quarto (do art.26), que trata do ensino de História do Brasil, que levará em conta as três culturas e etnias na formação do povo brasileiro, é tirado da Constituição Federal ⁵⁰, em seu art. 242, §1º ⁵¹. Não merece, portanto, ganhar o mérito de inovar sobre a questão abordada, pois a LDB apenas repete as matrizes que devem ser consideradas para estudo, sequer se preocupou em esmiuçar a indicação constitucional. A crítica coube também ao Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno até 2003, tendo em vista que poderia ter regulamentado o dispositivo muito antes da Lei nº10.639/03.

O artigo vinte e sete da lei em discussão aborda outros elementos importantes para o exercício da cidadania, especialmente em seu inciso primeiro, que trata da disseminação de

⁵⁰ AGUIAR, Ubirajara; MARTINS, Ricardo. **LDB: memória e comentários**. Fortaleza: Livro Técnico. 2º ed., 2003.

⁵¹ CF/88: “Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”

valores fundamentais na coletividade. Essa difusão valorativa, de certa forma, tal quais os princípios elucidados no art. 2º da LDB, é aberta, porém relevante por destacar diretrizes nos currículos escolares.

Feita essa análise dos principais institutos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação à educação étnico racial, cabe-nos adentrar em alguns tópicos sobre as ações afirmativas, para compreendermos a modificação que trouxe a Lei nº10.639/03.

2.3 Ações afirmativas

Com a constituinte de 1988, o movimento negro teve importante sucesso ao garantir como um dos objetivos fundamentais da Carta Maior do Brasil, em seu art.3º, IV, a promoção de todos, sem qualquer forma de preconceito racial ou qualquer outra forma de preconceito. Durante muitos anos, entretanto, como se percebe, não se priorizaram políticas públicas específicas para a promoção dos negros.

Ainda a Lei Maior, em seu art. 4º, VIII, preceitua o combate à discriminação racial, ao definir como um dos princípios que regem as relações internacionais o repúdio ao racismo. A política de combate ao racismo se faz presente também em legislação específica, inclusive na penal – tanto que o crime de racismo é um dos dois crimes considerados imprescritíveis pela Constituição de 1988, não estando sequer sujeito à fiança.

A legislação brasileira foi mais longe e deu um passo à frente na inclusão dos afro-descendentes, pois reconheceu a necessidade de implementar ações afirmativas, adotando também, conseqüentemente, uma estratégia promocional. Desse modo, não se restringiu apenas ao combate ao racismo (estratégia repressivo-punitiva⁵²) e à enunciação de direitos cuja letra morta fosse (prática comum no ordenamento brasileiro).

⁵² Para aprofundar estudo sobre o crime de racismo, ver: CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. **Acesso à Justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e Acertos no Caso da UERJ.** Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

Flávia Piovesan, ao tratar a ação afirmativa sob a perspectiva dos direitos humanos⁵³, afirma o caráter bidimensional da justiça, que deve ser compreendida com a redistribuição e o reconhecimento. No mesmo sentido, Boaventura de Souza Santos indica que somente com esses elementos da justiça é que se pode concretizar a igualdade:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades⁵⁴.

As ações afirmativas são embasadas na nova hermenêutica constitucional que trata a justiça como equidade, não somente com a mera igualdade formal. Assim, não seria justo tratar da mesma forma pessoas diferentes e em condições diversas, tendo em vista a iniquidade de tal uniformização, bem como não é justo uniformizar as infundáveis religiões, filosofias etc., principalmente as que compõem as matrizes da sociedade.

Ademais, o conjunto de políticas públicas denominado de ações afirmativas objetiva combater práticas racistas⁵⁵ e preconceituosas⁵⁶ através de políticas públicas restaurativas, tendo em vista que a simples proibição legal dessas práticas é insuficiente materialmente e subjetivamente. Materialmente porque não enseja a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e no mundo do trabalho, por exemplo; e subjetivamente porque a simples vedação de condutas não permite a construção de valores e atitudes de respeito.

⁵³ PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos**. SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁵⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro, 2003. *Apud* PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos**. SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 37.

⁵⁵ “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira”. GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. *In*. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.636/03**. Coleção Educação Para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁵⁶ “O preconceito é um julgamento negativo dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (Idem, ibidem).

As ações afirmativas⁵⁷ têm o escopo de criar situações de reparação para determinados segmentos sociais que sofrem discriminação e são impossibilitados de ter direitos efetivados devido ao pertencimento social ou étnico-racial. E a prática de redistribuição pode ser concretizada através da inclusão imediata desses grupos em alguns espaços, como no ensino básico e no superior, além da inclusão nas relações trabalhistas ou através de reconhecimento, pesquisa, valorização e promoção de suas filosofias, culturas, religiões etc.

2.4 Ações afirmativas e Educação

O Brasil é país signatário da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965, que, em seu art.1º, IV, reconhece as ações afirmativas. Ou seja, nosso país se comprometeu, frente a mais 167 Estados, a implementar políticas públicas com o intuito de promover os afro-brasileiros – o que é totalmente recepcionado pela CF/88, no citado art. 3º, IV, cominado com o princípio da equidade.

Um aspecto de exclusão social que os negros enfrentam e que necessita ser combatido urgentemente é a educação. Os índices comparativos (entre brancos e negros) na educação básica são alarmantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: a taxa de analfabetismo entre negros (em torno de 16%) é bastante superior frente à dos brancos (cerca de 7%); a média de atrasos escolares dos negros também é maior entre negros (27% dos negros entre 18 e 24 anos ainda cursam o ensino fundamental) do que em brancos (a mesma análise nos brancos cai para 11%); e 51% da juventude negra estão em séries inadequadas com as suas idades quando chegam ao Ensino Médio, porém, para os brancos, essa realidade cai para 11%. De forma imediata, tem-se como consequência que apenas 2,5% dos estudantes que acessam universidades são negros, contra 97% de estudantes brancos⁵⁸.

As consequências da não-garantia da Educação Básica à população negra no Brasil vão ainda mais longe. Acarretam, por exemplo, a exclusão também no trabalho. No censo de 2005 do IBGE, num quadro médio da população, os negros ocupam 3% de cargos em

⁵⁷ Não sendo objeto da nossa pesquisa, mas tratando de tema importante, indicamos a leitura sobre a problemática constitucional das ações afirmativas, ver: GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro**. SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁵⁸ Todos esses dados retirados do censo de 2005 do IBGE.

diretoria de grandes empresas e 26% dos cargos relacionados a funções subordinadas, além de receberem em torno de 51,1% da receita de um trabalhador que se declare branco.

A desigualdade social entre brancos e negros é extremamente visível, para continuarmos a crer que vivemos numa democracia racial e que não precisamos de ações afirmativas para hoje. E

diante da importância da educação na construção da subjetividade e da identidade individual torna-se evidente o elevado ônus para a população negra e para a sociedade como um todo decorrente da intensidade e da estabilidade do padrão de desigualdade racial na educação.

O enfrentamento da desigualdade racial brasileira solicita uma política pública afirmativa que enfrente o desafio de integrar as perspectivas ‘universalistas’ e ‘diferencialista’ na construção de uma política educacional anti-racista orientada pelos valores da diversidade e do direito à diferença⁵⁹.

A importância dada à educação, para nós, é de ordem subjetiva e objetiva, vez que se trata do reconhecimento do negro e da redistribuição de capital entre a população, respectivamente. Assim, as ações afirmativas na educação estão em pleno acordo, portanto, com a realidade social brasileira, bem como com os princípios constitucionais e com a legislação vigente, sendo recepcionada pelo nosso ordenamento jurídico.

A Carta Constitucional, no art. 205, define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. No artigo subsequente, qual seja o 206, há a confirmação do princípio da igualdade e da qualidade. Ora, se tratamos de uma educação de qualidade para todos com a valorização da diversidade cultural⁶⁰, devemos sim nos preocupar atentamente com a população afro-descendente.

Vejamos a respeito da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural de 2002:

A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural aprovada pela Unesco, em Paris, no ano de 2001 é um documento central para os segmentos populacionais que, em todo o mundo, foram historicamente mutilados quanto à estruturação de

⁵⁹ HENRIQUES; Ricardo, CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e política públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁶⁰ CF/88: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

sua auto-imagem em seu passado e as alternativas de construção de um futuro que verdadeiramente os contemple.⁶¹

Entendemos que esse documento é central para que compreendamos a necessidade de se construir novo conceito e atitude em relação aos negros. Essa centralidade parte da previsão de que todos têm direito, na verdade necessidade, a um passado coletivo, que deve ser entendido como a história e cultura ancestral, no caso dos negros.

Ainda nesse contexto, de forma específica, no que diz respeito ao ensino, o Brasil assinou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em vigor no território brasileiro desde julho de 2003, que determina que o ato de lecionar deve respeitar os costumes e as peculiaridades da cultura da comunidade em foco, no caso em escopo, a afro-brasileira. Senão vejamos a própria letra da Convenção 169 da OIT:

Artigo 31

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

Diversas ações afirmativas podem ser citadas aqui como exemplo na esfera federal: incorporação da temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 90; proposta de desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso dos negros nos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (...)”, constante no Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH); a sanção da Lei nº10.639/03; o parecer CNE/CP3/2004, entre outras.

É importante ressaltar que a Lei nº10.639/03 supriu exigência do Plano de Ação da Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban. Essa conferência dá relevo especial à educação por considerá-la uma maneira de combater o preconceito. Uma das seções do relatório da Convenção de Durban estabelece “**Medidas de prevenção, educação e proteção** com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais, regionais e internacionais” (grifo nosso).

⁶¹ FLAUZINA, Ana Luíza Pinheiro. **Lei 10.639/03 – Direitos culturais são direitos humanos: a pressão sobre o Ministério Público**. Disponível em: <http://www.iroh.in.org.br/imp/n10/24.htm>

Por todo o exposto, constatamos a importância de o nosso ordenamento ter reconhecido e adotado ações afirmativas. Contudo, acreditamos que as previsões legais devem ser concretizadas na prática e vivenciadas pela sociedade a partir da tão importante educação, como uma forma de combater o preconceito contra o negro e de construir políticas públicas específicas para esse grupo da sociedade.

Para adentrar nessa ação afirmativa de cunho promocional, é preciso estarmos armados apenas com o amor da curiosidade e cheios de vontade de compreensão. Dizemos que não é a ausência de paredes em algumas casas que as tornam erradas, mas sim o pressuposto de que as casas necessariamente têm de ser muradas e cercadas eletricamente. As casas simplesmente podem ter “proteções” distintas, pois algumas delas apenas querem se mostrar abertas aos amigos-vizinhos como meio de proteção. O bom arquiteto e o atento morador terão a esperteza de pensar a casa a partir de como vive a comunidade.

3 DIREITO À CULTURA E À EDUCAÇÃO PLURAL COMUNITÁRIO-PARTICIPATIVA: ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

“Pra se entender
tem que se achar
que a vida não é só isso que se vê
É um pouco mais
que os olhos não conseguem perceber
que as mãos não ousam tocar
E os pés recusam pisar”

Paulinho da Viola

Depois de escalar brevemente a montanha sociológica jurídica da Lei nº10.639/03 sob o prisma do pluralismo jurídico comunitário-participativo e legal, cabe-nos agora algumas considerações para a efetivação da pedagogia da história e cultura afro-brasileira e africana.

Iniciaremos destacando alguns desafios postos para a implementação da Lei nº10.639/03, tanto em âmbito social, como legal. Depois, destacaremos a importância do direito à cultura, notadamente reconhecida em âmbito internacional.

Seguiremos caminhando nas estrelas africanas, desenhando a constelação que elas formam ao sombrearmos-la com um giz de cera. Isso para que possamos compreender a Lei nº10.639/03 não apenas como uma ação afirmativa deslocada desse belo universo.

Temos a pretensão de indicar alguns elementos da tradição africana ensejando a relação deles com movimentos políticos, culturais e religiosos. Na verdade, não nos caberá a indicação, nem a descrição de instituições ou de movimentos, mas apenas a menção a atividades por eles desenvolvidas que claramente se ligam aos princípios abaixo mencionados.

Nem de longe pretendemos esgotar, nem isolar de forma hermética os princípios aqui tratados da cosmovisão africana. Pelo contrário, indicamos o muito ainda a se estudar e pesquisar do legado desse continente, mas incorremos em algumas matrizes comuns que acreditamos ser indispensáveis no desvelar da Lei nº10.639/03.

Dessa forma, abordaremos a influência africana no Brasil até chegarmos aos pontos dos movimentos sociais negros, indicando algumas expressões que podem dar frutos para amadurecimento da implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

3.1 Desafios para a implementação da Lei nº10.639/03

A efetivação da Lei nº10.639/03 deve ser precedida da quebra de uma série de obstáculos. Alguns deles não exigem grandes esforços, porém ainda assim requerem uma soma de ações e mudanças de comportamentos que a sociedade deve tomar.

De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, a diversidade⁶² cultural constitui imperativo ético e um compromisso com a dignidade da pessoa humana, e a Lei nº10.639/03 se mostra como um dos elementos que sustenta o horizonte da multiculturalidade no Brasil. A mesma Declaração define direitos culturais como

(...) parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Conforme o exposto, a vivência da história e cultura de afro-descendentes e africanos no cotidiano escolar é indispensável para o regular exercício do direito à identidade cultural e à participação cultural dos afro-brasileiros. Compreendemos que somente preocupados em realmente conhecer respeitadamente (sem preconceitos ou estereótipos) a importância e a riqueza negra no Brasil e no mundo é que poderemos pensar na concretude da diversidade cultural e da Lei nº10.639/03.

⁶² A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

3.1.1 Sociedade, Estereótipo e Preconceito

Com o intuito de quebrar as amarras que prendem o conhecimento afro-brasileiro e africano, permitindo o florescimento das maduras sementes negras, destacamos aqui algumas estacas interpostas ao caminho do sol. A transposição desses empecilhos permitirá a semeadura de fortes raízes para a construção de uma sociedade multicultural.

De início, constata-se que a sociedade é preconceituosa, criando diversos estereótipos contra os negros. Esse fato faz decair o mito da democracia racial brasileira que trata a questão do racismo como invisível ou indiferente – outra forma cruel de preconceito racial – expresso também na nossa legislação e história:

A marca da sociedade brasileira foi sempre de um imenso reacionarismo e conservadorismo em relação à população de africanos e afrodescendentes.

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas foram de “negação do Brasil” e da europeização do país⁶³.

É perceptível a diferença entre o acesso de direitos pelos brancos e pelos negros, especialmente no que concerne à educação⁶⁴, figurando a exclusão da população negra que passa a compor a maioria pobre no país⁶⁵. Essa exclusão ultrapassa as questões econômicas, interferindo no “eu” negro dessa população, que tem sua pele, nariz, cabelo, além de crenças e filosofias, tudo estereotipado.

O estereótipo surge de uma pré-definição de mundo e, depois, da observação que gera uma interpretação da “realidade”⁶⁶. Num universo preconceituoso, a interpretação das realidades estará intrinsecamente ligada à cultura igualmente excludente. Assim, elementos da formação determinam a maneira estereotipada do mundo interno sob o mundo externo. Os estereótipos são atribuídos a pessoas pelo fato de elas fazerem parte de um grupo. E o preconceito surge a partir de uma relação intergrupar que produz representações ideológicas

⁶³ CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**, Revista Espaço Acadêmico, n° 89. Fortaleza, 2008.

⁶⁴ Ver senso IBGE de 2005.

⁶⁵ De acordo com o censo do IBGE de 2005, de 1% da elite nacional mais rica, os negros representam 15,8% dentro desse universo; enquanto dos 10% mais pobres, os negros ocupam 66,6%.

⁶⁶ PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo, SP: EPU, 2002.

que depreciam outro grupo. Aqui o grupo em questão é definido pela etnia negra que a cultura brasileira vem rechaçando há séculos.

Para exemplificar os estereótipos existem estudos⁶⁷ desenvolvidos a partir da década de 80 que mostram que as práticas preconceituosas são mais “sutis”⁶⁸. Na verdade, no campo representacional das relações raciais, não se trata de justificar expressamente a supremacia de uma raça em detrimento da outra, mas sim de sobrepor as crenças e a filosofia de um grupo, construindo uma espécie de hierarquia cultural. Esse preconceito de origem cultural, no que concerne às representações das relações raciais no trabalho, por exemplo, implica a idéia de que os negros se encaixam melhor em atividades cientificamente desqualificadas, como o esporte, o trabalho braçal; já os brancos se enquadrariam melhor em atividades qualificadas e vinculadas ao poder – conseqüentemente precisando de mais formação educacional.

Para se combater os estereótipos e, conseqüentemente, o preconceito, deve-se entrar no grupo “do outro”. Aí se encontra o maior desafio: o de sobrepujar valores negativos contra o negro em todos os espaços, reconhecendo seu valor intelectual, juntamente com o de seus ancestrais.

Não é através de uma cultura essencialmente ocidental, numa escola de formato europeu e hermético, que a manifestação cultural afro-brasileira far-se-á valer. A valorização com o ensino de uma cultura até então marginalizada pelo Estado só será possível através de pedagogias que não sejam engessadas ao modelo posto: nem de direito, nem de educação.

3.1.2 Professores, Escola e Outros Atores

Com a peleja que visa a construir uma nova educação, deparamo-nos com outra grande dificuldade para a implementação da Lei nº10.639/03, qual seja a formação dos profissionais do ensino. A carência do ensino superior é tamanha que não chega nem perto de albergar o horizonte da cosmovisão africana na graduação. Na verdade, muitas são as universidades que não têm sequer a disciplina de história da África e dos afro-brasileiros,

⁶⁷ PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Rachel Rosas; ALMEIDA, Saulo Teles. **Um estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), p 95 – 107.

⁶⁸ O termo sutil é utilizado por haver formas de preconceitos extremamente aceitas, mas, de forma alguma, mais leves. Discordamos da “sutileza” desse termo no que tange à exclusão cotidiana negra.

quicá a filosofia de matriz africana. No Município de Fortaleza, em um universo de duas Instituições de Ensino Superior públicas, uma delas, a Universidade Estadual do Ceará, não possui nem a disciplina de história das africanidades.

Tal deficiência na formação dos profissionais da educação está interligada a uma falha da lei que não estabeleceu metas para a garantia de sua aplicação. Vejamos o que diz Sales Augusto:

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para a implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é mais grave, segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem as disciplinas referentes à lei federal, indiretamente joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula.⁶⁹

No que diz respeito à formação de profissionais habilitados para implementar a Lei nº10.639/03, compreendemos dois desafios: primeiro, formar novos profissionais a partir de uma graduação adequada e multicultural; e segundo, subsidiar a formação dos professores em exercício na rede municipal e estadual de ensino para que se tornem capazes de tratar a história e a cultura africana e afro-descendente.

A incompletude legal se estende também ao não-apontamento explícito de um órgão responsável para a fiscalização, bem como ao não-estabelecimento de metas para aplicá-la. Isso não quer dizer que a letra legal é essencialmente morta, tendo em vista que cabe ao *Parquet*⁷⁰ fiscalizar a dita lei. Ainda assim, outros responsáveis institucionais podem ser apontados para a fiscalização ou implementação da Lei, como as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como o Ministério da Educação (MEC) e as próprias Defensorias Públicas, agora também habilitadas para defender direitos coletivos e difusos⁷¹.

⁶⁹ SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secad: Brasília, p. 21 – 37, 2005, p.33.

⁷⁰ Ministério Público.

⁷¹ A Lei nº11.448/07 definiu que a Defensoria Pública também é presente no rol de legitimados para a propositura de Ação Civil Pública.

As falhas da Lei nº10.639/03 não são motivos para desânimos ou climas derrotistas, porém nos remonta a reflexões basicamente de duas espécies: uma de âmbito institucional (estatal) e outra referente ao movimento, concernente à construção e à luta pelo direito à educação comunitário-participativa.

No quesito institucional, podemos provocar através de petições administrativas ou denúncias a alguns órgãos. Devemos ter o Ministério Público (MP) como principal aliado, além de devermos pressioná-lo para a fixação de Termos de Ajuste de Condutas (TAC's) com as Instituições de Ensino Superior (IES), secretarias de educação estaduais e municipais etc., com a finalidade de implementar a Lei nº10.639/03. As prefeituras e os estados, como entes federados em negociação com o MP, devem estabelecer nessas TAC's os prazos para a formação profissional dos professores, bem como estabelecer de onde advirão os recursos que garantirão formar os profissionais atuantes, seja através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁷² ou de qualquer outra fonte. Aqui indicamos o importante papel do movimento social e da Universidade como educadores para que esse processo seja realizado de forma adequada.

Ainda sobre o aliado Ministério Público, afirmamos que, caso alguma TAC não seja cumprido, é cabível a impetração de Ação Civil Pública (ACP) com base na Lei nº7.347/85⁷³, no que tange à defesa de direitos difusos e coletivos. Como o direito à cultura é considerado um direito humano e fundamental coletivo, a ACP é oportuna para a sua defesa.

Ademais, a fiscalização do MP se estende à garantia do material que versa, de forma adequada, sobre a história e a cultura negra, ensejando também o controle via ACP. Isso dito, reforçamos a existência do material já produzido e que é essencial o seu controle de qualidade no que concerne à adequada terminologia e à importância que é dispensada ao negro, livrando-se de termos preconceituosos ou estereotipados.

No que diz respeito à construção de uma pedagogia negra, é importante que o movimento negro se faça presente, com sua perspectiva cultural, política e filosófica, nas escolas e, principalmente, nas universidades. Entendemos, na verdade, que na escola as

⁷² A Emenda Constitucional nº53, aprovada em 06 de dezembro de 2006, criou o FUNDEB. Ver: <http://74.125.95.132/search?q=cache:iJ1FsnFKHSYJ:www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/cartilhafundeb.pdf+Fundeb&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a>

⁷³ BRASIL. Lei nº7.347, 24 de julho de 1985. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico (VETADO) e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 25.7.1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7347orig.htm>.

possibilidades são muitas, porém há uma grande dificuldade de transpor as barreiras de estereótipos e preconceitos. E acreditamos que a vivência e o conhecimento da cosmovisão africana pelos professores e servidores podem permitir uma mudança de conceitos das africanidades entre todo o corpo escolar.

Mesmo dentro desse contexto de dificuldades e perspectivas, podemos afirmar que

os direitos culturais são considerados parte essencial dos direitos humanos e mais, a preservação da diversidade cultural é pressuposto indissociável do respeito à dignidade da pessoa humana.⁷⁴

Acreditamos, então, ser importante fazer algumas considerações especificamente a respeito da cultura⁷⁵ africana e afro-descendente, que ainda são carentes nas escolas.

3.2 Africanidades no Brasil: necessidade de visibilidade

Para adentrar em algumas considerações na educação que envolvem afro-descendentes, devemos ter em conta a pluralidade africana em relação a povos e culturas. Acreditamos que seria mais correto falarmos em “Áfricas”, pois estamos tratando de um continente muito rico e antigo com diversas nuances. Mas toda essa pluralidade das “Áfricas” cabe em uma singular humanidade.

De acordo com Nei Lopes, podemos determinar dois grandes conjuntos de povos que vieram ao Brasil: os bantos e malês. São esses dois imensos conjuntos étnicos os maiores influenciadores da cultura afro-brasileira.

O mesmo autor diz que Banto designa as línguas das raças melano-africanas congolezas e melano-africanas zambezianas. Atualmente, o conceito de Bantos se expandiu para a indicação de grupos étnicos negro-africanos do centro, do sul e do leste do continente africano, possuindo características físicas e um modo de vida comum.

⁷⁴ FLAUZINA, Ana Luíza Pinheiro. **Lei 10.639/03 – Direitos culturais são direitos humanos: a pressão sobre o Ministério Público.** Ver: <http://www.irohin.org.br/imp/n10/24.htm>

⁷⁵ “Reafirmando que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças[2].” Ver: Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002.

Destacam-se os grupos ocidentais de línguas bantas, como o Quibundo (dos Bundos – viveres da região da Angola e do Norte do Rio Cuanza) e o Quicongo (dos Bacongos – habitantes da região do atual Zaire, Congo e do enclave de Cabinda e o Norte da Angola), devido à forte influência na formação do português falado no Brasil.

J. H. Greenberg diz que os ancestrais mais antigos dos Bantos

(...) teriam seu habitat primitivo na região do Lago Chade e do médio Benué, na Nigéria de hoje, exatamente onde teria florescido a legendária civilização de Nok que teve seu apogeu 900 a.C. até o século III da Era Cristã. De lá, teriam ido para a região do monte Camarões onde pela primeira vez se dispersaram – uma parte deles teria atravessado a floresta equatorial e se instalado nas savanas a oeste do lago Tanganica (Greenberg, cf. Deschamps, 1976:31) de onde teriam seguido em três direções: Atlântico, África Austral e África Oriental.⁷⁶

Existem idéias divergentes no sentido de afirmar que antes da Era Cristã os ancestrais dos Bantos habitavam a região entre os rios Ubangi e Chari, localizados na atual República do Chade e União Sul-Africana. De todo modo, a região dos Grandes Lagos é o ponto de partida das civilizações negro-africanas, sendo os Bantos originados da Região Norte-Occidental do continente da África. E dessas migrações decorreram importante intercâmbio de informações e conhecimentos para a construção da matriz banta.

O início do comércio de escravos tem seu marco em 1442, data de captura de negros na região da atual Maurítânia. Os portugueses passam a fazer a rota de escravos ao sul do continente africano até chegar aos territórios bantofones, provavelmente em 1482, concentrando-se entre o Cabo Lopo Gonçalves, no Luango, o Rio Coporolo, no sul da Benguela, e a costa oriental – entre Zambeze e Limpopo (atual Moçambique). Para capturar escravos, os portugueses semeavam a discórdia entre os povos africanos, criando e influenciando guerras que resultavam em escravos e no seu conseqüente comércio.

A denominação *malês*, outro grande campo de influência africana no Brasil, designa negros mulçumanos que sabiam ler e escrever em árabe. Comumente eles também eram denominados sudaneses, dada a imensidão do império sudanês que extrapolava e muito o que hoje corresponde ao Sudão.

É importante salientar que os habitantes da África Occidental, antes mesmo do advento do Islão, tinham relações com os árabes. Esses estreitos laços decorriam da forte influência árabe no comércio com a Ásia e a África – incluindo também a África oriental. Apesar do

⁷⁶ cf. Ki-Zerbo, s/d I:231 *Apude* LOPES, p.93.

grande desenvolvimento de Estados como os de Kasson, Djolof, Gana, Mali, *songai* de Gao e do Kanen; e de reinos iorubanos, Ifé, Oyó e Benin, é inegável a forte influência islâmica na África Ocidental.

Para o Brasil vieram *sudaneses* mulçumanos ou não a partir, principalmente, do século XVI até meados do século XIX. E se destaca a presença de negros não-mulçumanos advindos do Norte da África, uma vez que muitas foram as resistências e as guerras para evitar o controle do Islão, tanto que o alcorão ficou bastante enfraquecido, à grande exceção de Marrocos.

Outros autores que se debruçam sobre a origem dos africanos vindos ao Brasil destacam clara separação entre os povos *sudaneses*, tendo em vista que esse é um termo muito genérico para a denominação da riqueza e vastidão do Norte da África.

De forma sintética, destacamos os nagôs, vindos da Nigéria, do Benin e do Togo, onde há predominância de língua iorubá; e os fons ou minas, originados do antigo Daomé, hoje Benin, de predominância de língua jeje.

De certo, temos que essa grande influência dos povos africanos no Brasil ultrapassou séculos num processo de troca e aquisição com outros povos habitantes no território brasileiro. E atualmente podemos citar diversos resultados dessa interação através do movimento político negro, da capoeira, do maculelê, do reisado, do maracatu, do candomblé, da umbanda, entre outras expressões culturais e/ou políticas.

Essa riqueza cultural construída tem previsão legal para aparecer em diversos espaços, dentre eles na educação formal, conforme determina a Lei nº10.639/03. Para termos uma noção de como se dá destaque a difusão cultural, vejamos ainda a visibilidade que a cultura deve assumir na sociedade, conforme a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural:

Artigo 6 – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.

É dessa maneira que acreditamos se dar a visibilidade da cultura e da história africana e afro-descendente, inclusive sem se esquecer do cuidado de mostrar a vivacidade negra em

diversas frentes. Aqui nos preocupamos com as expressões dos movimentos sociais principalmente nas escolas, o que não exclui outros meios de intervenção educativa, como o preceituado na retro transcrita Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que prevê o uso dos meios de comunicação.

3.3 Pluralidade e unidade de matriz africana

Mesmo com toda a diversidade dos povos africanos, acreditamos, juntamente com autores como Eduardo Oliveira, que é possível falar em alguns elementos basilares comuns às sociedades africanas, principalmente no que concerne à cultura, livre da invasão europeia e de grandes influências externas. Na verdade, tratam-se de princípios da práxis comunitária e religiosa do continente africano que ensejam os contornos de múltiplas faces da sua cosmovisão. Perpassamos a tradição africana, não tratando, portanto, exatamente da África de hoje, uma vez que os princípios africanos são vividos e vivenciados atualmente de diferentes formas e de acordo com a sua história, com invasão e exploração europeia e com a diáspora negra. Ainda assim, defendemos que a tradição está presente de forma plural no mundo africano e afro-descendente.

Creemos que esses princípios da tradição africana são revolucionários, porque exigem uma quebra da realidade capitalista posta. Pensamos, então, ser importante elencar alguns desses princípios tradicionais para nos situarmos dentro das africanidades com o intuito de dar visibilidade e nos aprofundar na história e cultura africana e afro-brasileira.

Os elementos comuns compõem uma visão de mundo e uma prática até hoje em África e no mundo afro-descendente vivo através das religiões, manifestações culturais etc. que são protegidos internacionalmente.

A Declaração sobre a Diversidade Cultural determina que os Estados Membros se comprometem a providenciar medidas com o intuito de concretizar os seguintes objetivos:

3. Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados.

4. Avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais, considerados como parte integrante dos direitos humanos.

Conforme esses objetivos, é significativo que se enseje a prática de inclusão de grupos com diferentes características e histórias, tal qual ocorre com o negro e, por exemplo, com a Lei nº10.639/03, que busca alcançar a participação dos afro-brasileiros no mundo político⁷⁷ moderno.

Ainda a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural expressa:

Artigo 7 – O patrimônio cultural, fonte da criatividade

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

Tendo em vista que os princípios afro-descendentes compõem patrimônio cultural da sociedade brasileira, e que, em conformidade com os preceitos internacionais, essa riqueza deve ser preservada, valorizada e transmitida, passaremos a destacar alguns dos elementos integrantes da cosmovisão africana.

3.3.1 Ancestralidade

A ancestralidade para os povos africanos é uma das partes que compõe o conjunto de suas crenças. Apesar de muito presente, não podemos nos olvidar de que acima dos antepassados há uma força criadora. Ressaltamos que não é comum nas religiões africanas a dicotomia entre bem e mal, mas cabe a exceção do Criador, composto só de bondade.

Para os africanos, os ancestrais são donos de uma riqueza incomensurável em termos de experiência de vida, de morte e de saberes, além de serem os intermediários entre o mundo

⁷⁷ A acepção do termo “político” destacado se dá através do conceito aristotélico do homem enquanto sujeito político. Até porque Eliane dos Santos Cavaleiro, em pesquisa realizada na educação infantil, demonstra as graves conseqüências do racismo. **EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.6369/03**. Coleção Educação para todos. Brasília, 2005

visível e o invisível, intercedendo por eles e servindo de elo com *Olorum*⁷⁸, único, pois se trata de uma religião monoteísta. Os seres secundários aparecem de forma autônoma, com elevado grau de independência de *Olorum*, representando seus cultos mais imediatos, e talvez mais freqüentes. Entretanto, mesmo no culto aos intermediários, tem-se um culto finalístico a *Olorum*, porquanto Ele é a raiz de tudo.

Vejamos o que diz o Padre Raul Ruiz Assua Altuna:

O grande Deus celeste, o Ser supremo, criador e todo poderoso, não desempenha mais que um papel insignificante na vida religiosa da tribo. Está demasiado longínquo é demasiado bom para ter necessidade dum culto propriamente dito, e somente é invocado num apuro extremo.

(...)

O afastamento divino traduz na realidade o crescente interesse do homem pelas suas próprias descobertas religiosas, culturais e econômicas.⁷⁹

Os orixás, por exemplo, são os primeiros ancestrais e por isso ocupam destacado lócus dentro da cosmovisão africana. Eles têm características humanas, tendo em vista que sentem raivas, querem ser agradados e têm gostos específicos, mas são mais poderosos que os homens. Representam homens e mulheres, novos ou velhos, dotados de poderes específicos que influem na natureza.

Na verdade, é de difícil definição o apontamento da ancestralidade como tópico isolado, tendo em vista que perpassa toda a cosmovisão africana, seja na interação com a natureza, com os homens, com *Olorum* etc.

Os antepassados podem assumir, dependendo, da religião forma de humanos ou forma de elementos da natureza “que foram divinizados por sua importância para a sobrevivência do grupo humano. É bom esclarecer que os antepassados podem ou não vir a ser ancestrais, porém todo ancestral, um dia, já foi um antepassado, seja em forma humana ou em forma natural”⁸⁰. De qualquer forma, são os ancestrais quem delineiam os valores, a moral e os costumes dentro da sociedade.

⁷⁸ *Olorum* é o nome que os nagôs utilizam para se referirem ao *Deus* único. Na verdade, cada povo, de acordo com a sua língua, denomina *Deus*, portanto há diversos nomes para representá-lo. Adotamos *Olorum*, para deixar clara a distinção da noção hebraica e cristã de *Deus*. *Olorum* na tradição afro, muitas vezes, é compreendido muito mais como uma energia muito poderosa e bondosa do que como “a imagem e semelhança do homem”.

⁷⁹ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz Assua. **Cultura Tradicional Banta**. SP, Paulinas; 2006, p. 408.

⁸⁰ OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006, pp. 66– 73.

As religiões africanas são pragmáticas e interagem com a divindade em sua completude com a natureza, não com deuses isolados em sua forma. Os seres buscam um equilíbrio com a natureza, consigo mesmo e com a coletividade, e a vida em plenitude é definida como vida em comunhão com a natureza e os antepassados.

É importante destacar que a religião negra, incontáveis vezes, é e foi vista de forma estereotipada e preconceituosa. Autores positivistas e preconceituosos, como Tylor, chegam a afirmar que todas as civilizações são equiparáveis, diferindo-se apenas o grau de civilização em que se encontram. Com essa interpretação, Tylor defendia que se poderiam tratar os diferentes povos de forma homogênea, estabelecendo, inclusive, uma ordem de desenvolvimento nas religiões, que tinha início com o animismo, passava pela idolatria, depois pelo politeísmo, até se chegar ao monismo. Essa ordem supostamente determinaria o grau cultural das sociedades. Quem tivesse religião monoteísta seria considerado mais desenvolvido, e quem fosse animista seria considerado menos.

Incorreu no mesmo erro de eurocêntrismo diminuidor de outras culturas, o J.G. Frazer, considerado o criador da Escola Antropológica Inglesa. A partir da apreensão da teoria de Tylor, J.G. Frazer contesta que o desenvolvimento religioso da sociedade passou por três fases, quais sejam: Magia, religião e ciência. “Como bons positivistas, consideravam a vida mágico-religiosa da humanidade arcaica como um conjunto de ‘superstições’ pueris, fruto de medos ancestrais ou de estupidez ‘primitiva’”.⁸¹

Obviamente, contestamos veementemente a unidade de reação dos “seres primitivos” frente à “natureza” afirmada pelos estudos de J.G. Frazer e Tylor que fizeram pesquisas sem qualquer contigüidade geográfica e histórica. Atualmente, critica-se a visão eurocêntrica preconceituosa dessa escola no que concerne ao estudo e à falta de conhecimento e esforço para a devida compreensão de outras civilizações não-européias.

A religião trata da questão da fé, portanto não se podem estabelecer objetivos científicos para uma pretensa fundamentação de superioridade ou inferioridade. E não poderia ser diferente uma vez que não se pode provar o metafísico a partir de estudos racionais. A religião, principalmente a africana, é muito mais vivida e sentida do que racionalizada.

O animismo de acordo com essa escala evolucionista fazia parte do “extrato cultural” mais baixo da humanidade. Entretanto, o animismo se exprime na crença em inúmeras almas que vivificam toda a natureza, implicando a veneração das pessoas em espíritos elevados à

⁸¹ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz Assua. **Cultura Tradixional Banta**. SP, Paulinas; 2006.

categoria de divindade, o que de acordo com estudos contemporâneos não configura a religiosidade de matriz africana. Trata-se, ao fundo, de uma afirmação preconceituosa sem conhecimento que pega uma lasca da pedra e determina o seu formato completo, pois as religiões não são animistas. Na verdade, crê-se na unidade dos seres com a natureza, não havendo uma separação entre o ser e a natureza.

3.3.2 Universo

As sociedades africanas compreendem os seres como interdependentes, de tal sorte que elas existem em comunhão e, de certa forma, por causa umas das outras. O homem é um ser e, portanto, faz parte dessa inter-ação com os outros seres, sendo dependente dela na verdade. Não é possível compreendermos um ser isoladamente, mas apenas pela sua completude e interação com os outros, independentemente de eles serem do mundo material ou metafísico. O universo assim se compõe de tudo aquilo que se manifesta ou se oculta.

Dessa unidade universal é que decorrem alguns costumes africanos, como o cuidado com o meio ambiente e com o meio social, pois o meio ambiente faz parte de mim e eu dele, bem como as pessoas da comunidade em que moro estão propensas a ficarem bem se eu estiver, e eu estarei se elas assim estiverem. Ademais, o filho da minha vizinha também é meu filho, chegando a se construir em algumas comunidades uma co-responsabilidade maternal, por exemplo. Diz-se assim que o universo africano é uma teia com seus pontos fortemente interligados.

3.3.3 Religiosidade

O Homem, além de dependente e interligado a tudo que existe, é fruto da criação direta divina com uma interação de todos os elementos da natureza (animais e vegetais),

conforme enuncia a tradição bambara do Komo, no Mali⁸². Conseqüentemente, o homem, na sua essência, é composto pelo mundo natural e sobrenatural.

O Padre Raul Ruiz ressalta a importância das religiões para África, dizendo que “tentar compreender a África e o africano sem a contribuição das religiões tradicionais, seria como abrir um gigantesco armário esvaziado de seu conteúdo mais precioso”⁸³.

A religiosidade africana é algo intrínseco ligado naturalmente ao cotidiano da vida. De tal sorte que é difícil visualizar uma pessoa atéia, pois a comunicação com *Olorum* é inerente ao desenvolvimento e cotidiano da vida. As religiões tradicionais africanas têm papel estruturante na organização comunitária e social, de tal forma que buscam o bem-estar de toda a comunidade, não sendo possível se falar em castas ou grupos privilegiados em detrimento de outros de um mesmo grupo/clã/comunidade que pertençam aos mesmos ancestrais. Trata-se de uma prática religiosa que exprime socialização coletiva, essencialmente comunitária. Aqui, não há bem absoluto, nem mal absoluto, conseqüentemente é difícil pensar no elemento “culpa” que tanto apregoa o cristianismo.

São as religiões que proporcionam o equilíbrio entre as energias construtivas e destrutivas, uma vez que não existe nada essencialmente bom, nem essencialmente ruim, a exceção, como já dito, de *Olorum* que só tem bondade. A partir da prática das religiões se destacam dois princípios importantíssimos: o da integração e o da diversidade, que buscam a inclusão dos que estão passíveis de exclusão.

As religiões africanas têm como linhas temporais principais o passado e o presente, tratando-se exatamente da grande importância da ancestralidade e do pragmatismo religioso. Pragmática porque tem o fim de satisfazer as necessidades materiais e transcendentais de seus membros, e ancestral, dada à valorização do passado vivido pelos antecessores, desde os primeiros fundadores dos clãs até os mais recentes. Aqui se reforça a enorme diferença da supervalorização do tempo futuro das religiões cristãs.

São muitos os cultos e, portanto, diversas as variações. Podemos citar, entretanto, como suporte de todos, que os rituais se ligam com a natureza, muitas vezes através de sacrifícios. Normalmente, precisam de sacerdotes que devem ser conhecedores da realidade da comunidade, pois não nos esqueçamos de que a religiosidade visa ao bem-estar comunitário.

⁸² Ver narrativa mitológica desse povo na obra: OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006, p. 42 – 43.

⁸³ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz Assua. **Cultura Tradicional Banta**. SP, Paulinas; 2006.

Há muitas divindades auxiliares, sendo que, apesar da diversidade, tem-se apenas uma divindade Criadora. Os Bantos, por exemplo, não precisam recorrer a *Olorum* para tudo, tendo em vista que, para isso, existem os intermediários. A sua ligação é tão grande que a *Olorum* rogam apenas quando acontece uma catástrofe ou quando estão ameaçados de extinção.

É válido ressaltar que aqui foram apontados alguns traços gerais de religiosidade africana. Sendo necessário, para especificar e aprofundar o estudo, mergulhar em algumas religiões, conforme aponta Eduardo de Oliveira: Akan, sudanesa; Banto, do sul da África; Dinca, sudanesa; Dogon, do leste da África; Fon, de parte do Benin e da Nigéria; Ganda, sudeste da África; Iorubana, principalmente na Nigéria; Lovedu, Angola; Mbona, África Central; Mende, entre África Central e Angola; Nilótica, região do Rio Nilo; Nuer, oeste do Sudão; Shilluk, sul da África; Shona, Zande e Zulu, região do Zimbábue.

3.3.4 Força Vital

A força vital é notadamente conhecida pelos bantos, entretanto ela é comum em toda a África⁸⁴. Essa força está ligada ao ser, de forma indissociável, pois todos os seres a têm. Quando dissemos todos os seres, não exageramos, pois tantos os minerais, animais e ancestrais têm força vital. As forças desses seres, porém, organizam-se de forma hierárquica.

A força vital interfere na relação homem-natureza, homem-comunidade, bem como do homem com o mundo invisível. Em outras palavras, ela é necessária para manter a unidade entre todas as coisas do universo africano.

A palavra também é dotada de força, tendo em vista que nas descrições de criação do mundo a palavra anima e dá vida ao mundo. “Sendo a palavra dotada de uma parcela da vitalidade do preexistente, é necessariamente uma força inerente à personalidade total, daí que suas porções desprendem-se do homem e reintegram-se na natureza”⁸⁵. É importante também dizermos que as culturas africanas valorizam a oralidade, que supera a palavra e ganha formas e gestos.

⁸⁴ A força vital pode ser denominada diferente, como ocorre com os nagôs que a chamam de axé, por exemplo.

⁸⁵ LEITE, 1984, p.37, *Apud* OLIVEIRA, 2006, p.47.

Em suma, no dizer de Eduardo Oliveira, a palavra se constitui como uma expressão da força vital, pois ela atua como criadora do universo, ensejando a organização da política, família e comunidade.

3.3.5 Pessoa

“A pessoa é tida como resultante da articulação de elementos estritamente individuais e simbólicos. Os elementos herdados a situam na linhagem familiar e clânica enquanto a posicionam no ambiente cósmico, mítico e social”⁸⁶. Assim, percebemos mais uma vez como a ancestralidade é importante para a própria constituição da pessoa que herda características que a localizam em determinado grupo descendente.

O forte canal umbilical ligando às pessoas não se dá apenas no âmbito dos antepassados, mas também da comunidade e daqueles que o cercam, pois fazem parte da teia de relações sociais que interagem – não nos esqueçamos de que os seres da natureza, minerais e animais inferem-se mutuamente.

Para uma pessoa se socializar, ela passa por uma educação viva conforme as tradições e ensinamentos em seu grupo. Como já dito a noção do ser é coletivizada, tanto que a responsabilidade educacional é de toda a comunidade. Desde tenra idade as crianças fazem parte de ritos iniciáticos, que perpassam toda a construção das pessoas africanas. Esses ritos, baseados na ancestralidade, normalmente apresentam obstáculos e dificuldades, para que depois de passados se possa conseguir maior pertencimento/reconhecimento na vida comunitária e aldeã. Ademais, esses ritos são sentidos, de maneira que as pessoas sintam seus corpos em contato e comunhão com a natureza e com a ancestralidade.

Nesse contexto, a morte se apresenta como um processo de aprendizado, pois a pessoa se torna um ancestral, integrando o plano sagrado, em consonância com a sabedoria adquirida com a morte. Assim, os funerais são considerados sob dois ângulos: um como rito de passagem e outro de permanência, já que ele passa para o mundo imortal e, ao mesmo tempo, passa a se constituir como ancestral. A vida no mundo material desaparece, entretanto não

⁸⁶ RIBEIRO, 1996, p.44, *Apud* OLIVEIRA, 1972, p.52.

ocorre o mesmo com a força vital, que com a morte, de certa forma, constitui um ganho para a comunidade, que passa a ter mais um ancestral.

3.3.6 Organização

As sociedades africanas de forma geral não conhecem a terra como propriedade privada, até mesmo porque se atribui um valor de divindade a ela. Diz-se então que o homem pode apenas ocupar a terra e não se apropriar dela. Essa ocupação se dá de forma coletiva e nos moldes pactuados pelos ancestrais. Salienta-se que a organização africana é basicamente agrária e daí muito se explica a veneração da fertilidade da terra.

No que concerne à organização política, podemos dizer que a pluralidade é muito grande. Vai desde as monarquias elegíveis até a organização aldeã. Em outras palavras, a organização se dá com ou sem a presença do Estado. Nas organizações com Estado há o predomínio de uma língua e cultura. Na ausência estatal, há uma pluralidade de línguas e de ancestrais que ensejam organizações diferentes. Obviamente, esclarece-se que o foco ensejado destas afirmações é o *modus vivendi* da África antes da invasão européia.

Percebe-se que os princípios levantados são fortemente entrelaçados, muitas vezes se retro-alimentando. Isso ocorre devido à circularidade e interatividade das culturas africanas que são vivas e não estanques. Então, poderíamos organizar e dividir mais os elementos expostos para a didática no assunto, mas a verdade é que também se poderia falar tudo em apenas um tópico dada o forte entrelaçamento da teia principiológica africana.

3.4 Elementos pedagógicos que ensejam pluralismo jurídico comunitário-participativo

Partindo da compreensão de que os elementos afro-descendentes e africanos necessitam ser vivenciados e sentidos, pois assim é a cosmovisão africana, ensaiamos neste tópico alguns aspectos que devem ser considerados na efetivação da Lei nº10.639/03. Tratamos do objeto deste estudo monográfico que é a educação afro-brasileira e africana

como prática de pluralismo jurídico comunitário-participativo. Então, centrar-nos-emos em sugestões de interação que o movimento pode ter no processo de implementação legal.

Para iniciar, esclarecemos que o contato com o mundo negro, no Brasil, não está distante de nós. Esse contato não se dá apenas ao influenciar genericamente a nossa cultura, mas é vivenciado diretamente, na sua fonte, através do movimento social negro, seja por expressões culturais, intelectuais ou políticas.

Primeiramente, indicamos a expressão cultural das Congadas que ensejam a coroação do Rei do Congo. Elas vieram para o nosso país devido ao contingente de negros oriundos do Reino do Congo que passaram a festejar o “rei negro” como forma de cultivar suas origens. As congadas foram proibidas no século XIX e, portanto, sofreram muitas transformações nos seus ritos e festas. Uma de suas variantes é o Maracatu.

Uma importante vivência se dá com a capoeira. A sua origem não é muito esclarecida, tendo quem defenda que ela vem de danças acrobáticas angolanas e quem diga que é genuinamente brasileira. Os defensores dessa última hipótese crêem na possibilidade de se ter uma expressão negra de origem escrava sem origem africana. O que para nós é impensável, pois os elementos afro-brasileiros têm sim raízes em África. Por certo, afirma-se que os instrumentos utilizados nas rodas de capoeira têm origens sul-angolanas, tal qual o berimbau e a ginga, por exemplo.

Nesse mesmo esteio, temos também o maculelê que inclusive é praticado em alguns grupos de capoeira. O maculelê tem uma mistura de passos de samba e capoeira, realizado com facas ou bastões.

Conhecer as rodas e treinos da capoeira implica conhecer parte da cosmovisão africana, pois a praticamos em contato com a natureza (descalços, trocamos energia com a terra), e em equilíbrio com o nosso corpo (sentindo um pouco da corporeidade inerente à mundividência africana). Aqui há a possibilidade de se conhecer uma arte que mistura elementos de resistência negra e de valores afro-descendentes.

Podemos também nos permitir o contato com o reisado e com a religiosidade afro-brasileira, como o candomblé e a umbanda. A vivência com as religiões, conhecendo alguns princípios e desmistificando mitos, é indispensável para o respeito a pessoas que praticam as religiões de matriz afro.

Ademais, podem-se desenvolver importantes ações e debates com algumas movimentações políticas dentro da universidade, de ONG's e do movimento artístico-musical

como do rapper etc. que trabalham a questão negra especificamente e a questão de gênero e negra, entre outras. Assim ensinamos várias formas de debater preconceito, racismo, auto-afirmação, corporeidade, beleza, produções etc.

CONCLUSÃO

Constatada a exclusão social, o pouco acesso e a dificuldade de permanência na educação básica, além da baixa auto-estima a que são submetidos os negros, não nos resta dúvidas de que algo precisa ser modificado. Daí entendemos a alteração trazida pela Lei nº10.639/03 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96) como uma brecha no sistema capitalista brasileiro possível de impactar essa desafiadora realidade.

Essa alteração legal busca o trato diferenciado do ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, por meio de uma ação afirmativa, de cunho promocional. É de cunho promocional porque busca a valorização da cultura e da história negra, procurando destacar o que nelas há de rico.

Percebemos ainda o enorme potencial revolucionário que a tradição africana assume, quando posta em prática com seus princípios. Daí decorre a enorme capacidade transformadora anti-capitalista, uma vez que há a valorização de um viver comunitário livre da propriedade privada e carregado de respeito à natureza e aos semelhantes e diferentes.

Acreditamos que, implementada de forma adequada (em consonância com a oralidade, corporeidade, entre outros princípios africanos), a Lei nº10.639/03 representa singular instrumento de afirmação da negritude, ensejando seu reconhecimento na educação básica de todos (brancos, amarelos, pardos e pretos). O grande acesso que se tem à educação básica explica a animação para uma real modificação no trato e atitude com os afro-descendentes e com a África.

O ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira emerge num momento de afirmação de direitos culturais em âmbito internacional e nacional. Faz parte, portanto, da agenda governamental. Entretanto, as atitudes do Estado brasileiro não vêm ensejando grandes esperanças na sua efetivação por ele mesmo.

Fruto da luta e da práxis de muitos movimentos sociais e culturais negros, a Lei nº10.639/03 constitui uma construção de direito insurgente frente a um Estado de práticas essencialmente racistas e preconceituosas. Mesmo que esse Estado albergue formalmente políticas de ações afirmativas promocionais, sabemos que a luta para a sua efetivação ainda está no começo.

Na verdade, a essência da Lei nº10.639/03 já é posta em prática em espaços de movimentos artístico-culturais e políticos negros, não institucionais. E é por isso que destacamos o papel salutar dos movimentos que defenderam e defendem o direito de se reconhecer e de preservar seu imenso legado cultural.

O olhar ao negro, com certeza, modificar-se-á ao conhecer, sem preconceito ou estereótipos, as riquezas do legado afro. E não há ninguém mais habilitado para desvelar essa opulência cultural e histórica do que as próprias pessoas que a vivenciam. Quem melhor do que uma mãe de santo para falar dos princípios do candomblé? Quem melhor que um mestre de capoeira ou mesmo um pai de santo para explicar a corporeidade africana? Qual melhor lugar se não junto à natureza para se vivenciar o princípio da integração?

O significado de um terreiro, de uma roça, de uma roda de capoeira, de uma ONG defensora de direitos étnico-raciais, de todo o mundo negro assume uma práxis cotidiana de resistência do direito à cultura brasileira, pois o neoliberalismo com sua vertente mundializadora tratora essas expressões. Esse é o principal motivo para depositarmos grande relevância na construção de direito nesses espaços resistentes que cultuam suas regras e costumes, independente da pressão do modelo social vigente.

Como essa luta ocorre no seio do povo, e ela é legítima, democrática, participativa, de controle comunitário, satisfatória de necessidades comuns e tem intuito emancipador, ela é classificada como pluralismo jurídico comunitário-participativo, pois é o movimento negro um novo sujeito coletivo de juridicidade⁸⁷.

Lógico que não dizemos que em todas as escolas do Brasil as pessoas terão condição de vivenciar com os maracatus, reisados ou a umbanda. Mas defendemos que são essas

⁸⁷ “(...) o novo, enquanto portador do futuro, não está mais numa totalidade universalista constituída por sujeitos soberanos, centralizados e previamente arquitetados, mas no espaço de subjetividades cotidianas compostas por uma pluralidade concreta de sujeitos diferentes e heterogêneos. O amplo espectro de uma mundialidade repleta de subjetividades agrega sujeitos pessoais e coletivos que se vão definindo e construindo a cada momento num processo interativo. Por conseguinte, o ‘novo’ e o ‘coletivo’ não devem ser pensados em termos de identidades humanas que sempre existiram, segundo o critério de classe, etnia, sexo, idade, religião ou necessidade (...). Na verdade, o ‘novo sujeito histórico coletivo’ articula-se em torno ‘do sofrimento – às vezes centenário – e das exigências cada vez mais claras de dignidade, de participação, de satisfação mais justa e igualitária’ das necessidades humanas fundamentais de grandes parcelas sociais excluídas, dominadas da sociedade. Assim, a nosso ver, o ‘antigo sujeito histórico’ individualista, abstrato e universal, que na tradição da periferia latino-americana vinha sendo representado, dentre tantos, por oligarquias agrárias, setores médio da burguesia nacional, por elites empresariais e por burocracias militares, deve dar lugar a um tipo de coletividade política constituída tanto por agentes coletivos organizados quanto por movimentos sociais de natureza rural (camponeses sem-terra), urbano (sem-teto), étnica (minorias), religiosa (comunidades eclesiais de base), estudantil, bem como comunidades de mulheres, de negros de índios, de bairros, de fábricas, de corporações profissionais e demais corpos sociais intermediários semi-autônomos classistas e interclassistas.” WOLKMER, **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3º ed. São Paulo, Editora: Alf-omega, 2001, pp.236 - 237.

expressões que nos permitem realmente conhecer o patrimônio cultural africano. Então, quanto à formação e criação de diretrizes nas escolas advogamos que são esses os atores que devam formular, junto às universidades e às escolas, os traços dessa educação.

Obviamente, não há que se falar no ensino da cultura e história africana e afro-descendente apenas com canetas atômicas e livros nas carteiras das engradadas salas de aula. Os recursos pedagógicos adequados ultrapassam a mera retórica convencional dos altos muros e cadeados escolares. E é por isso que defendemos que é o movimento negro que deve orientar a disseminação do conhecimento afro, bem como continuar vivenciando essa educação em âmbito comunitário.

Concluimos com a idéia de que a luta do movimento negro e de seus militantes para a valorização de cultura e história africana e afro-descendente têm dois grandes campos de atuação: o primeiro se refere ao já praticado em seus espaços semi-autônomos (núcleos políticos, religiosos etc.), que devem continuar como focos de resistência negra, bem como de práticas e aprendizados do direito à preservação do patrimônio cultural; e o segundo diz respeito à efetivação da Lei nº 10.639/03, na qual as escolas devem ter o movimento como o seu principal aliado, seja para lutar por recursos, por formação técnica, pesquisa ou qualquer outra necessidade para concretizá-la.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ubirajara; MARTINS, Ricardo. **LDB: memória e comentários**. Fortaleza: Livro Técnico. 2º ed., 2003.

ALTUNA, Pe. Raul Ruiz Assua. **Cultura Tradicional Banta**. SP, Paulinas; 2006.

CÉSAR, Rachel Coelho Lenz. **Acesso à Justiça para minorias raciais no Brasil: é a ação afirmativa o melhor caminho? Riscos e Acertos no Caso da UERJ**. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **Estatuto e LDB: direito à educação**. KOZEN, Afonso Armando (coord.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000. p. 289 – 312).

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, nº 89. Fortaleza, 2008.

DIÓGENES, Christianny, **Assessoria Jurídica Popular – teoria e prática emancipatória** Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília | DF | Outubro | 2004.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.636/03. Coleção Educação Para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FLAUZINA, Ana Luíza Pinheiro. **Lei 10.639/03 – Direitos culturais são direitos humanos: a pressão sobre o Ministério Público**. <http://www.irohin.org.br/imp/n10/24.htm>. Acessado 13/05/2009.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Principais Mudanças em Relação ao FUNDEF. Elaboração: Assessoria Técnica – ASTEC. Recife, março de 2007. <http://74.125.95.132/search?q=cache:iJ1FsnFKHSYJ:www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/cartilhafundeb.pdf+Fundeb&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a>. Acessado 13/05/2009.

HERKENHOFF, João Baptista. **Direito e Utopia**, 5º ed. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 1999.

IANNI, Octávio. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais**. In: A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995.

LIBERATI, Wilson Donizeti (org.). **Direito à Educação: uma questão de justiça**. São Paulo: Malheiros, 2004.

LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394 de 20.12.1996: jurisprudências sobre educação**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Tradução de Mariano Ferreira. Vozes, Petrópolis - RJ, 1995.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa: René Lourau na UERJ**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2º ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Rachel Rosas; ALMEIDA, Saulo Teles. **Um estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), p 95 – 107.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo, SP: EPU, 2002.

PETIT, Sandra Haydée. **Dos produtos paralelos de uma pesquisa.** Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Niterói - Rio de Janeiro, v. 13.1, p. 125-144, 2001.

PETIT, Sandra Haydée. (Org.) ; SANTOS, Iraci dos (Org.) ; GAUTHIER, Jacques (Org.). **Prática de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - abordagem sociopoética.** 1. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2005. v. 1. 352 p

PETIT, Sandra Haydée. **Recriando o Círculo de Cultura freireano pela sociopoética: exemplos de uma trajetória de ensino em Educação Popular.** 2003. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

PETIT, Sandra Haydée. **Relato de alguns sonhos acordados.** In: Heliana Conde de Barros Rodrigues; Sônia Altoé. (Org.). René Lourau no Brasil- Implicações, transduções. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2005, v. 8, p. 54-68.

PETIT, Sandra Haydée. **Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa.** In: Kelma Socorro Lopes de Matos; José Gerardo Vasconcelos. (Org.). Registros de pesquisas na Educação. 1 ed. Fortaleza: LCR-UFC, 2002, v. 1, p. 34-48.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos.** In SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito,** 5ª ed., Editora Saraiva, São Paulo, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Nota sobre a história jurídico-social de Pasárgada.** In: SOUSA, José Geraldo (Org.). **Introdução crítica ao direito.** 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, p.42-47, 1993. (Série o direito achado na rua, v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos, A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº*

10.6369/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**, 23° ed., São Paulo, Acadêmica, 1995.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Para uma hermenêutica jurídica crítico-emancipatória**. Revista SEQUÊNCIA, nº15, Curso de Pós Graduação em Direito - UFSC, dez 1987, pp. 14-24

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3° ed., São Paulo, Editora Alf-omega, 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo Jurídico, Direitos Humanos e Interculturalidade**. Revista SEQUÊNCIA, nº 53, dez. 2006, pp. 113-128.

Declaração de Durban, 2001, Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância. Disponível em: <http://74.125.95.132/search?q=cache:W7579Qypib0J:www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf+Confer%C3%Aancia+de+Durban+2001&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a> Acessado 13.05.2009.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://74.125.95.132/search?q=cache:wcR5ODFpCNMJ:unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf+Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+sobre+Diversidade+Cultural&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a>

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em 19 de maio de 2009.

BRASIL. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acessado em 18.05.2009.

BRASIL. **Lei nº10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 10.1.2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acessado em 18.05.2009.

BRASIL. **Lei nº11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Publicado no Diário Oficial da União em 11.3.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em 18.05.2009.