

Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz

NOVE ARTIGOS SOBRE A ATUAÇÃO DA RELATORA
DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

ORGANIZADORES
NILMA LINO GOMES
ANDRÉ LÁZARO

Fundação **Santillana**



**Africanidades
brasileiras:
o legado de
Petronilha Beatriz**

© 2024 Fundação Santillana.
Todos os direitos reservados.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor Executivo

Luciano Monteiro

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

Gerente de Projetos

Karyne Alencar Castro

Assistente

Geane Caroline Costa Silva

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Preparação

Marcia Menin

Revisão

Aline Graça, Juliana Caldas e Lessandra Carvalho

Diagramação

Walkyria Garotti

Retrato da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Hermes Ursini

Impressão

Gráfica

Lote

Código

Notas: Por concisão, em geral adotamos como padrão o masculino para professores, alunos e outros atores do setor da Educação, mas sempre nos referimos a professoras e professores, alunas e alunos etc. Todos os *links* foram checados em outubro de 2024. Distribuição gratuita.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz [livro eletrônico] : nove artigos sobre o papel da relatora na construção das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana / [organização Nilma Lino Gomes, André Lázaro]. -- São Paulo : Fundação Santillana, 2024. ePub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-63489-11-1

1. Artigos - Coletâneas 2. Cultura afro-brasileira 3. Educação - Currículos - Aspectos sociais 4. Educação multicultural - Brasil 5. Negros - Educação - Brasil 6. Professoras negras - Brasil - Condições sociais 7. Professoras universitárias - Brasil - Condições sociais 8. Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e, 1942- I. Gomes, Nilma Lino. II. Lázaro, André.

24-232924

CDD-370.1170981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Professoras : Cultura e história africana : Afro-brasileira : Educação 370.1170981
Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz

NOVE ARTIGOS SOBRE A ATUAÇÃO DA RELATORA
DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

ORGANIZADORES

NILMA LINO GOMES

ANDRÉ LÁZARO

Fundação **Santillana**

 **MODERNA**

[...] ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. [...] estamos, de um lado, nos referindo ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*

* SILVA, P. B. G. e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 92.



APRESENTAÇÃO

- 8 Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz**
André Lázaro
- 32 Competência, visão política e afetividade: marcas de uma mestra**
Rachel de Oliveira
- 36 Um parecer em vista da igualdade e diversidade**
Carlos Roberto Jamil Cury
- 46 Diretrizes que parecem *ilu-minar-ações*: Educação das Relações Étnico-Raciais**
Ellen de Lima Souza
- 60 Por uma sociologia da agência negra na Educação Básica: fazendo valer a Lei nº 10.639/2003 no currículo do Ensino Médio**
Luane Bento dos Santos
- 78 Professora Petronilha e o NEAB/UFSCar: as ações afirmativas estabelecendo outro paradigma de universidade**
Ana Cristina Juvenal da Cruz
- 94 A trajetória de Petronilha Silva no GT-21/ANPED: entre a reflexão e a concretização para a EREER**
Wilma de Nazaré Baía Coelho
- 118 Trajetórias de amizade e luta antirracista: quatro décadas de colaboração vitoriosa no Brasil, nos Estados Unidos e na África**
Joyce E. King

- 136** **Petronilha: uma *griote* da Colônia Africana
(da diáspora africana)**
Valter Silvério e Dionisio da Silva Pimenta
- 158** **Dimensões provocativas e libertadoras da
Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Educação das
Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de
História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**
Nilma Lino Gomes
- 177** **Apêndice**
Lei nº 10.639/2003
Parecer CNE/CP nº 03/2004
Resolução CNE/CP nº 01/2004

Apresentação

Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz

ANDRÉ LÁZARO

Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana. Foi professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de 1987 a 2018 e atuou no Ministério da Educação de 2004 a 2010, tendo participado da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), onde foi secretário (2006-2010). Presidiu o Conselho Assessor do Plano de Metas Educativas da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) de 2010 a 2016, integra o Conselho Deliberativo do Baobá – Fundo para Equidade Racial e participa do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (sede Brasil).

Como educar cidadãos, para uma sociedade justa, por meio das relações étnico-raciais?

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹

Esta publicação é uma homenagem à professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em comemoração aos 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A professora Petronilha foi a relatora do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que instituiu as Diretrizes, sistematizadas na Resolução CNE/CP nº 01/2004 com a finalidade de regulamentar a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio da Educação nacional. O Parecer

1. SILVA, 2011, p. 156.

é um documento argumentativo, enquanto a Resolução é normativa, e ambos foram aprovados pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão de Estado responsável pelas orientações e normas da Educação brasileira.

As Diretrizes são um ponto de inflexão em nossa Educação, não porque incluam um tema adicional, visto que já constava da LDB a orientação para que os currículos considerassem as culturas que participam da formação da nação brasileira.² As inovações das Diretrizes podem ser identificadas tanto no processo coletivo e plural de sua construção quanto no modo como articulam as questões étnico-raciais ao próprio desenvolvimento de que a Educação deve nos conduzir a uma sociedade “justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

As Diretrizes são uma expressão da histórica luta do Movimento Negro pela afirmação do lugar, do papel e da relevância da presença da população afrodescendente no passado e no presente da sociedade brasileira. O combate ao racismo, no campo curricular, é parte das políticas de reparação, reconhecimento e valorização. No entanto, não basta informar; é preciso educar. Diz o Parecer:

Nesta perspectiva, [o Parecer] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 2).

Nas páginas iniciais, o Parecer define o lugar da Educação na construção da vida social e como, por meio do processo educativo, o reconhecimento e a valorização das distintas identidades são

2. “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 europeia” (LDB, art. 26, § 4º).

condição para a transformação do presente e do futuro. As mudanças necessárias não são indolores.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p. 5).

A Educação sempre esteve no centro das lutas das diferentes organizações do Movimento Negro, como lembram a professora Petronilha e seu colega Luiz Alberto Oliveira Gonçalves:

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (GONÇALVES, 2000, p. 337 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

O tema da raça negra, ao longo dos séculos 19 e 20, era percebido como uma ameaça à imagem que a sociedade brasileira buscava construir de si mesma. No período pós-abolição, teorias racistas, reconhecidas como racismo científico, vicejavam na Europa colonialista e eram abraçadas por intelectuais e pelo Estado brasileiros, criando o paradoxo de uma nação majoritariamente negra rejeitar sua constituição demográfica em favor do imaginário embranqueamento, vontade expressa na voz e nos atos de lideranças e autoridades nacionais.

A hipótese de que o branqueamento levaria ao desaparecimento da população negra no país e ao apagamento de sua presença civilizatória alimentava decisões políticas como aquela que,

em 1890, no início da República, determinava a importação de mão de obra dos países europeus e vedava o ingresso de africanos e asiáticos.³ A orientação foi renovada em 1945, no governo Getúlio Vargas.⁴ Como observa o sociólogo Clóvis Moura, “há um *continuum* neste pensamento social da inteligência brasileira: o país seria tanto mais civilizado quanto mais branqueado” (MOURA, 2019, p. 25).

As primeiras décadas do século 20 revelaram desafios imensos para as sociedades latino-americanas, visto que as teorias racistas europeias encontravam adeptos que não apenas condenavam a mistura de “raças”, como também previam um destino trágico para as nações miscigenadas. O esforço de dar legitimidade e grandeza a essa mistura de pessoas de diferentes origens está, por exemplo, na obra do filósofo, educador e político mexicano José Vasconcelos *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana*, publicada em 1925, que pretende anunciar uma nova raça, oriunda da fusão das quatro raças anteriores: europeus, negros, orientais e povos autóctones. A quinta raça, ou, como denomina, a “*raza cósmica*”, surgiria exatamente no continente sul-americano (ASCENSO, 2013). No Brasil, a obra de Gilberto Freyre é parte desse mesmo movimento de afirmação da singularidade das civilizações que nascem da miscigenação. No entanto, a “mestiçagem” como ideologia da integração social tem um preço.

O período ditatorial de Vargas (1937-1945) significou a imposição do silenciamento dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro em sua expressão política, e o avanço de iniciativas, inclusive do próprio governo, para fortalecer a tese da “mestiça-

3. O ensaio do professor Hélio Santos “Um novo acordo para equidade racial” detalha as estratégias do Estado brasileiro de oferecer “benesses para os recém-chegados europeus, tapanho penal para os negros” (SANTOS, 2022, p. 411).

4. O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, autorizava “a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho [...], exceptuados os indigenas da Asia ou da Africa” (grafia original). Já o Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945, que dispunha sobre a imigração e a colonização, estabelecia em seu artigo 2º: “Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional” (grafia original).

gem”, cujas bases ideológicas podiam ser encontradas na obra de Freyre. Nessa versão do processo histórico brasileiro, a despeito da violência racista e sexista, o encontro de europeus com negros africanos e povos originários se deu de maneira construtiva, criando outra possibilidade civilizatória.

O elogio da mestiçagem ganhou o sentido de reconstrução de uma identidade latino-americana, até então detratada pelas correntes hegemônicas do racismo científico. Daí emergiu, no Brasil em particular, o mito da “democracia racial”, testemunhada pelo olhar estrangeiro que identificava no país a convivência de diferentes “raças” supostamente sem o ódio e a segregação que marcavam o cotidiano nos Estados Unidos e na África do Sul.

Na realidade, como denunciado pelo Movimento Negro, a apologia à mestiçagem era também uma tentativa de esconder a violência colonial que se expressou com contundência durante a escravidão, persistindo, lamentavelmente e em outros moldes, sobre a população negra até os dias de hoje. A democracia racial como mito impedia que se constituísse uma legislação antirracista. A luta pela inclusão, na Constituição de 1946, de dispositivos que condenassem explicitamente o racismo foi obrigada a contentar-se com a genérica proibição de preconceitos de raça ou classe.⁵ A Lei Afonso Arinos, de 1951, será a primeira legislação antirracista do país, embora a motivação para sua criação tenha sido exótica: um hotel em São Paulo negou hospedagem à bailarina negra norte-americana Katherine Dunham (CATOIA, 2018, p. 44).⁶ Ainda que fatos como esse ocorressem com frequência contra pessoas negras brasileiras, a repercussão internacional do evento fortaleceu a iniciativa. Entretanto, a lei era frágil na caracterização do racismo e leve na penalização. A mudança viria apenas na Constituição de

5. “É livre a manifestação do pensamento, sem que dependa de censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um, nos casos e na forma que a lei preceituar pelos abusos que cometer. Não é permitido o anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do Poder Público. Não será, porém, tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe” (Constituição Federal de 1946, art. 141, § 5º).

6. Ver: <https://www.ancestralidades.org.br/marcos-historicos/caso-katherine-dunham>.

1988, com a tipificação mais precisa do crime de racismo: “inafiançável e imprescritível”.⁷

A partir da Constituição de 1988 avançaram as conquistas, como a criação, no mesmo ano, da Fundação Cultural Palmares por meio da Lei nº 7.668, primeira legislação federal em que o termo “negro” aparece com sentido afirmativo. Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, atendendo à “demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação” (BRASIL, 2004, p. 3). A nova legislação incorporou o fato político criado pelo Movimento Negro: a passagem do Treze ao Vinte (SILVEIRA, 2003). Teve grande sentido simbólico e político a mudança da data de comemoração do Movimento Negro de 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea, para 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares. Foi uma longa construção, cujo início se deu em Porto Alegre, quando um grupo de jovens negros, em 1971, organizou o Grupo Palmares e elegeu o 20 de novembro como data de referência para a celebração da luta por liberdade e da resistência negra à escravidão.⁸

A legislação antirracista pode assumir distintas dimensões no cenário de disputas por reconhecimento e valorização da presença das populações afrodescendentes no Brasil. De um lado, há a dimensão da promoção de direitos, como as políticas afirmativas, que visam a equidade; de outro, a dimensão voltada para o enfrentamento dos preconceitos e estereótipos que alimentam o racismo, tarefa que a Fundação Palmares também realiza. Por fim, a legislação traz normas que têm por objetivo punir práticas de discriminação e racismo, como pretendia a Lei Afonso Arinos e como define a Lei Caó (Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989).

7. “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei” (Constituição Federal de 1988, art. 5º, inciso XLII).

8. Afirma Lélia Gonzales: “Graças ao empenho do MNU [Movimento Negro Unificado, fundado em São Paulo em junho de 1978], ampliando e aprofundando a proposta do Grupo Palmares, o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa” (GONZALES, 1982, p. 57 *apud* SILVEIRA, 2003, p. 23).

O campo da Educação responde tanto pela dimensão da promoção de direitos quanto pela superação dos estereótipos. Contudo, foi apenas em 2003, com a Lei nº 10.639, que a questão racial no Brasil recebeu uma nova abordagem: não mais a denúncia – sempre necessária – do racismo que organiza as relações sociais no Brasil, mas a proposição de sua superação pela afirmação positiva das diferenças.

O Parecer CNE/CP nº 03/2004 alerta para a natureza dessas diferenças:

[...] o termo [raça] foi ressignificado pelo Movimento Negro, que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 5).

A luta da população negra, desde a criação do Movimento Negro Unificado (1978), alcança maior presença no espaço público brasileiro, participando dos principais debates da agenda nacional, como demonstram as conquistas obtidas na Constituição de 1988. E avançou em 20 de novembro de 1995, com a mobilização, em Brasília, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Igualdade e pela Vida”, que resgatou a relevância histórica dos 300 anos da morte do herói negro da liberdade.⁹ No ano seguinte, 1996, realizou-se, com apoio do governo federal, o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, em que se deu

9. A Marcha reuniu mais de 30 mil pessoas em Brasília e foi fundamental para um reposicionamento do governo brasileiro com relação à agenda do movimento. O documento da iniciativa, entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso, pode ser consultado em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910>. Acesso em: 30 jun. 2024.

o confronto entre defesas da “mestiçagem” e aquelas em favor da identidade étnico-racial da população negra.

Foram eventos importantes que definiram caminhos: após a Marcha, a criação do grupo de trabalho interministerial para valorização da população negra; a realização do já citado seminário internacional sobre ações afirmativas, em 1996; e a mobilização para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001 em Durban, África do Sul.¹⁰ O Brasil teve importante participação em Durban, inclusive pela atuação da brasileira Edna Roland, relatora-geral da conferência.¹¹ Entre as conquistas dessa etapa deve constar a decisão do governo federal de nomear uma representante indígena e uma pessoa indicada pelo Movimento Negro para integrar o CNE. A professora Petronilha foi nomeada para assumir tal responsabilidade, função que exerceu de 2002 a 2006.

Seguiu-se a sua nomeação uma série de ações vindas do governo federal como respostas à luta do Movimento Negro, do qual a professora Petronilha sempre fez parte. Em 2003, pela primeira vez, tivemos no país uma instância governamental voltada para a criação de políticas de combate ao racismo: a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, no interior do MEC, em 2004, uma secretaria voltada para as questões da diversidade na Educação, dentre as quais encontra-se a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Além disso, não podemos esquecer das políticas de ações afirmativas implementadas em nível federal, tais como Esta-

10. O documento final “Declaração e Plano de Ação de Durban” está disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declara%C3%A7%C3%A3o-e-plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-de-durban-2001>. Acesso em: 2 jul. 2024.

11. Ver: <https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/edna-roland>. Acesso em: 2 jul. 2024.

tuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), Lei de Cotas nas Instituições Federais (Lei nº 12.711/2012, reformulada pela Lei nº 14.723/2023) e a Lei nº 12.990/2014), de cotas raciais nos concursos públicos federais (GOMES, 2017, p. 27).

No Brasil, esse ciclo de eventos, manifestações e políticas que se avolumam desde a Constituinte traz em seu bojo um intenso debate: como interpretar a questão racial no Brasil? O mito da democracia racial é reciclado nas manifestações oficiais em resposta à posição do Movimento Negro e de intelectuais negros e brancos antirracistas de que o enfrentamento do racismo só é possível pelo reconhecimento da identidade afro-brasileira e pela superação da “mestiçagem” como versão diluidora dos embates e das violências racistas contra a população negra. Há forte resistência em reconhecer que a questão racial tem uma especificidade que não se apaga, como imaginavam os pesquisadores dos anos 1950, com a modernização da sociedade brasileira. Simplificando a questão, tratava-se de uma oposição entre a visão economicista do Brasil oficial e a visão de base cultural e política do Movimento Negro. Para aquela, Educação e elevação de renda seriam os principais mecanismos para superar o racismo e integrar o negro na sociedade; para o Movimento Negro, Educação e afirmação da identidade afro-brasileira seriam o início de processos de reparação, reconhecimento e valorização das populações afrodescendentes (ALMEIDA; SOUZA, 2013).

Se nesse debate há em comum o tema da Educação, é importante explicitar de que Educação se trata quando colocada como peça-chave na luta antirracista. É nesse ponto, exatamente, que o trabalho da professora Petronilha faz a grande diferença. Ela comenta em seu memorial:

Ao longo dos quatro anos de atuação no Conselho Nacional de Educação, esforcei-me por não desapontar o Movimento Negro brasileiro, que confiou em minha formação acadêmica, em minha postura de mulher negra, em meu comprometimento com as causas dos negros, ao indicar-me, em 2002, para integrar tão importante fórum de formulação de políticas educacionais. A função de conselheira obrigou-me a apelar para tudo o que aprendera na vida,

nos bancos escolares, na luta contra o racismo, nas funções de docente e de pesquisadora. (SILVA, 2011, p. 155).

A relevância da trajetória da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, sua atuação acadêmica e política, suas parcerias e suas criações são o tema dos artigos que compõem esta coletânea em sua homenagem. A expressão “africanidades brasileiras”, que consta do título desta publicação, é uma sugestão da professora doutora Nilma Lino Gomes, que aponta uma ruptura definitiva com os mitos da “mestiçagem” e da “democracia racial”. O trabalho da professora Petronilha resgata a presença ativa da ancestralidade africana na conformação de nossa cultura e nos valores de nossa convivência social.

O primeiro texto, “Competência, visão política e afetividade: marcas de uma mestra”, é da professora doutora Rachel de Oliveira, amiga e companheira de lutas. A autora recorda a atuação da professora Petronilha:

Sua capacidade de liderança social e política tornou-se transparente sobretudo a partir da década de 1980, quando educador@s negr@s de diferentes estados se articularam para exigir que o Ministério da Educação se posicionasse sobre a situação educacional das pessoas negras e a inclusão de sua história no currículo escolar.

Participaram, juntas, da histórica edição dos *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, dedicada ao tema “Raça negra e Educação”.¹² Nessa publicação inaugurou-se uma linha de análise da Educação brasileira que, diferentemente da maioria dos estudos anteriores, considera o tema da raça fundamental para a compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão de crianças e jovens dos bancos escolares. Ao saudar sua colega e amiga, Rachel sublinha:

As Diretrizes são resultado de propostas formuladas pelo Movimento Negro, algumas ainda antes da abolição. O êxito da sua construção

12. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, 30 nov. 1987.

e divulgação é fruto da capacidade de diálogo da professora Petronilha com os diferentes grupos de educador@s negr@s e não negr@s, mas também com as diferentes instâncias de poder.

A capacidade de trabalho coletivo é uma das virtudes que amigos, colegas e companheiros da professora Petronilha sempre destacam em suas observações. Essa é também a percepção de um dos integrantes da comissão do CNE responsável pela elaboração do documento. O professor doutor Carlos Roberto Jamil Cury, que participou da elaboração do documento, registra, em seu relato para este livro, “Um parecer em vista da igualdade e diversidade”:

[...] Desse modo, o Conselho Pleno apoiou em reunião, por unanimidade, o nome da conselheira Petronilha como relatora da elaboração das Diretrizes. [...] A presidência seria coletiva, tendo a relatora como coordenadora. Assim, o Parecer foi sendo construído: uma versão inicial, discutida pelos membros, com sugestões aperfeiçoadoras e com divulgação para todos os conselheiros e conselheiras para efeito de contribuições. Foram consultados especialistas e movimentos da sociedade civil por meio de intenso trabalho da conselheira-relatora, seja por escrito, seja por meio de audiências.¹³

Para Cury, o documento veio preencher uma lacuna na Educação brasileira ao estabelecer orientações sobre um tema até então ignorado e relevante também por incorporar as duas Câmaras – Educação Básica e Superior – orientando para uma colaboração urgente e necessária entre a formação docente e as práticas pedagógicas cotidianas. Como conclui o autor:

O Parecer comemora 20 anos. Ele nos faz vacinados contra uma amnésia histórica, para trazer à lembrança essa dialética entre igualdade e diferença. É um documento que expressa tanto o

13. Na entrevista concedida em 2023 à *Revista História Hoje* (MEINERZ, 2023), a professora Petronilha detalha com humor o amplo processo de consulta que coordenou e relata que a elaboração do documento que originou as Diretrizes é anterior à Lei nº 10.639/2003. Uma vez aprovada a lei, o documento se tornou a referência para sua aplicação.

protagonismo da relatora como o de todos que almejam a sociedade brasileira “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e vivenciando o “bem de todos”.

O terceiro artigo, também dedicado às Diretrizes, é assinado pela professora doutora Ellen de Lima Souza: “Diretrizes que parecem *ilu-minar-ações*: Educação das Relações Étnico-Raciais”. A escolha do título busca ampliar o sentido das Diretrizes a partir de um paralelo com aspectos da cultura do candomblé. Por isso, justifica a etimologia que propõe:

Neste ensaio, *iluminar* é a soma de *ilu* (tambor utilizado em especial no candomblé pernambucano, nação Nagô-Ebá) e *minar*, que significa brotar água aos poucos. Os ensinamentos da professora Petronilha são desse tipo, de *ilu* (mina/ação), ou, ainda, de *ilu* que *mina* em *ação*, diferentemente do iluminismo europeu, que coloca todos nós na condição de sujeitos não dotados de luz (*a-luno*) e que valoriza a razão acima da emoção.

O ensaio da professora Ellen promove o diálogo entre o Parecer e tradições da africanidade brasileira, assim como a interação entre a religiosidade afro-brasileira e a fé católica de nossa homenageada, por meio da aproximação entre a representação de Xangô, como orixá da justiça, e as motivações da professora Petronilha em busca de reconhecimento e valorização do povo negro.

É, portanto, no referido Parecer que a professora Petronilha descreve com maestria nossos modos de *ilu-minar-ações*, e, assim, as Diretrizes são um marco na história do país e uma instrução acerca de como aplicar essa política de reconhecimento e reparação. Nesse amálgama do “*amalá* de Petrô” há que se destacar os principais ingredientes, que são três princípios orientadores: “consciência política e histórica da diversidade”, “fortalecimento de identidades e de direitos” e “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”.

Embora enfrentando resistências que ainda hoje impedem a expansão das Diretrizes para todos os sistemas de ensino do país – públicos e privados –, as orientações são profundamente transformadoras das práticas escolares cotidianas. É o que podemos ler no artigo da professora doutora Luane Bento dos Santos, que atua na rede pública do Rio de Janeiro: “Por uma sociologia da agência negra na Educação Básica: fazendo valer a Lei nº 10.639/2003 no currículo do Ensino Médio”. Ela narra não só as lutas pela adoção de políticas de reconhecimento da população afrodescendente, mas também os enfrentamentos nas escolas para garantir que o espírito das Diretrizes transforme o cotidiano. Como mulher negra e filha de trabalhadores que não concluíram a escolarização, a autora reconhece o relevante papel das ações afirmativas tanto em sua trajetória acadêmica quanto em sua formação docente, no sentido de contribuir para uma sociedade que supere preconceitos e discriminações. Dedicando seu trabalho acadêmico para enfrentar também o racismo religioso, alerta para quão importantes são as Diretrizes para alcançar resultados e conclui:

Apesar dos muitos desafios que educadores negros e antirracistas enfrentam no sistema de ensino, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 permitiram que eles se sentissem seguros e amparados para exercer outras práticas de ensino e aprendizagem – práticas de reconhecimento do outro e de valorização das culturas negras, afrodiaspóricas e africanas. Por fim, é sempre preciso repetir que uma Educação antirracista é dever de todos e todas nós.

A construção das Diretrizes não foi um ato solitário, e sim um processo político e intelectual complexo. Em recente entrevista, a professora Petronilha relata um aspecto pouco conhecido desse trabalho:

Quando eu fui para o Conselho Nacional de Educação (CNE) eu pensava o que ia fazer ali, pois não era para ser só mais uma *cara preta*. [...] Então, eu resolvi propor e o Conselho aceitou, eu ficava um dia a mais em Brasília depois dos dias de encontro formal do Conselho e me reunia com diferentes militantes do Movimento

Negro que estavam em diferentes instâncias de governo em Brasília e que tinham relação com os temas da educação. [...]. Então, era o Ivair [Augusto Alves Santos] do Ministério da Justiça, a Rachel de Oliveira e a Maria Auxiliadora Lopes que estavam no Ministério de Educação. Em algum momento a Lurdinha Siqueira que estava na Fundação Palmares. Eu ingressei em 2002 e a gente começou logo. As Diretrizes saem depois, 2003/2004, mas a gente já tinha se reunido todo um ano. A Jeruse [Romão] estava na Unesco. O Clóvis Moura e a Lurdinha estavam na Fundação Palmares. [...] A proposta que fizemos¹⁴ para o Conselho se manifestar foi concluída em novembro e a Lei foi promulgada em janeiro. [...] Eu estava trabalhando e ia apresentar em março um projeto, ia submeter ao Conselho, quando o presidente Lula assume e promulga a Lei. [...] Quando a Lei é promulgada nós já tínhamos no Conselho a Comissão trabalhando nas Diretrizes Curriculares. (MEINERZ, 2023, p. 226-228).

A sensibilidade e o compromisso da professora Petronilha orientaram sua atuação para a agenda necessária naquele momento especial do início do primeiro governo do presidente Lula, que trazia consigo muitas esperanças de transformação na sociedade brasileira. A discussão da questão racial já havia amadurecido o bastante para se exigir uma posição oficial do Estado em reconhecimento da relevância cultural, política, social e econômica da população afrodescendente. No entanto, era preciso aumentar o lastro político para sustentar essa posição. Por isso,

foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. (BRASIL, 2004, p. 2).

14. Refere-se aos membros da Comissão do CNE que elaborou as Diretrizes: Carlos Roberto Jamil Cury, Chikinha Paresi, Marília Ancona-Lopez e a própria professora Petronilha.

A construção política foi ampla. A própria relatora relembra o papel central que desempenhou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar). A convite da comunidade negra dessa cidade, a professora Petronilha a visitou em 1986, e em 1989 ingressou no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, para então participar da criação do Núcleo em 1991, um dos primeiros do Brasil.

Esse é o tema do artigo da professora doutora Ana Cristina Juvenal da Cruz: “Professora Petronilha e o NEAB/UFSCar: as ações afirmativas estabelecendo outro paradigma de universidade”. A autora identifica em suas reflexões a expressão do “pensamento negro”, um pensamento que se revela na interação social, no diálogo e no corpo, um pensamento criado por palavras e ações. Argumenta Ana Cristina:

Essa fórmula é característica do NEAB/UFSCar [...]. Ou seja, o modelo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros traduz a função mais potente da universidade: formar pessoas para intervirem no campo social. Há, nessa fundamentação, uma profunda concepção de comunidade.

De fato, ao longo de sua trajetória, a professora Petronilha desenvolveu uma concepção de Educação que aperfeiçoou no contato com suas raízes africanas. Após o período na África do Sul, ela registra:

Educar-se, na perspectiva africana, é *aprender a conduzir a construção da própria vida*. [...] na perspectiva das africanidades, a construção de cada pessoa toma sentido no seio de sua comunidade e visa não apenas o avançar, o progredir individual [...] o valor da própria vida é apreciado pelo fortalecimento que o progresso traz para a comunidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Este princípio nossa homenageada adotou para sua própria vida pessoal e profissional. O relato da professora doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho é uma rica contribuição a esta publicação por detalhar a participação da professora Petronilha na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED),

a mais importante organização na área educacional. Seu artigo, “A trajetória de Petronilha Silva no GT-21/ANPEd: entre a reflexão e a concretização para a EREER”, “sintetiza a trajetória da professora e relaciona sua produção acadêmica ao GT-21 entre 2001 e 2020, situando seu lugar no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil”. O registro dessa atuação revela o cotidiano desse compromisso por sua ampla atuação em diferentes formatos de participação na vida institucional da ANPEd. Como conclui a autora:

A trajetória acadêmico-profissional-política de Petronilha Silva nos serve de inspiração para o aprofundamento de reflexões sobre movimentos orgânicos acadêmicos de outros(as) pesquisadores(as) que se espalham para outros espaços de debate nos quais a construção de um conhecimento intercultural, plural e diverso possa ser articulado [...].

A participação da professora Petronilha ultrapassou o âmbito brasileiro e sua contribuição também é reconhecida fora do país. A experiência internacional foi decisiva na construção de seu pensamento e no desenvolvimento de suas pesquisas sobre as formas particulares com que a ancestralidade africana alimenta modos de ser e de viver próprios da comunidade negra. Nesse particular tem especial importância sua relação com a professora doutora Joyce E. King, da Universidade do Estado da Geórgia, nos Estados Unidos. O título do artigo dá a grandeza do depoimento: “Trajetórias de amizade e luta antirracista: quatro décadas de colaboração vitoriosa no Brasil, nos Estados Unidos e na África”.

“Trajetória” é um termo forte que, neste volume, busca construir referências ao percurso pessoal, intelectual e político da professora Petronilha. No sentido estrito, é o percurso realizado por determinado corpo no espaço, com base em um sistema de coordenadas predefinido. A originalidade da professora é seu movimento-ação disruptivo com o sistema “predefinido”, pois ela abre novos horizontes ao trazer as africanidades brasileiras para constituir novas coordenadas políticas e civilizatórias. Seu movimento-ação faz um desenho: *sankofa*, um retorno ao passado que ressignifica o presente e reconstrói nova sabedoria para o futuro.

A interação entre duas pesquisadoras movidas pelo mesmo clamor por justiça e pela esperança no poder transformador da Educação é o que nos narra a professora Joyce. O artigo traz um relato de amizade e luta:

A correspondência entre mim e “Petrô” [...] foi mais do que apenas uma troca de cartas. Como duas mulheres negras que trabalhavam em espaços de hostilidade racial no Ensino Superior, compartilhamos nossas visões e esperanças que alimentaram trajetórias guiadas espiritualmente de amizade, irmandade e confiança na luta coletiva pan-africana *contra* o racismo *contra* os negros e *pela* libertação da Educação centrada na África [...].

A força do texto da professora Joyce emerge da convivência com a professora Petronilha, a princípio por carta e mais tarde pelas visitas recíprocas que faziam, entre Estados Unidos, Brasil e África. Ela identifica nessa relação um vínculo frutífero tanto do ponto de vista subjetivo, pela proximidade que se tornou familiar entre elas e amigos comuns, como da perspectiva da militância política e intelectual que as une em busca de justiça para os povos da diáspora. Ela informa:

Este capítulo discutirá três trajetórias que moldaram nosso relacionamento durante décadas de luta antirracista. Estas nos ajudaram a sustentar nossa consciência vitoriosa, a perspectiva que a teoria da Educação afrocêntrica [...] espera de nós: “Destemor”; “Colaboração acadêmica global/pan-africana”; e “Sabedoria ancestral e orientação espiritual”.

O artigo detalha como, em cada uma dessas trajetórias, a cooperação com a professora Petronilha enfrentou desafios e alcançou vitórias importantes para a compreensão do papel da Educação no fortalecimento da comunidade negra da diáspora. Juntas, elas criaram o International Research Group on Epistemology of African Roots and Education (Grupo Internacional de Pesquisa sobre Epistemologia de Raízes Africanas e Educação), inaugurando uma abordagem original da agenda.

A sintonia do trabalho da professora Petronilha com o debate global sobre Educação e diáspora é um dos temas, mas não o único, do artigo “Petronilha: uma *griote* da Colônia Africana (da diáspora africana)”, assinado pelos professores doutores Valter Silvério e Dionísio da Silva Pimenta. O uso do termo “*griote*”, feminino de “*griot*”, remete imediatamente ao papel central de contadores e contadoras de histórias, guardiões e guardiãs de memórias e saberes ancestrais das comunidades da África Ocidental. O texto narra os processos históricos que desde a metade do século 20 reorganizam, por ação política dos movimentos da diáspora, a representação e o reconhecimento do papel dos africanos tanto pelos processos de libertação vividos nas antigas colônias europeias na África como pelos movimentos organizados nos países ocidentais. Afirmam os autores:

[...] a nosso ver, uma expressão dessa conjuntura de profunda mudança no Brasil é o surgimento de uma área de estudos que tem sido chamada pelo Movimento Negro e por seus articuladores acadêmicos e intelectuais de Educação das Relações Étnico-Raciais. Compreendemos que se trata de uma expressão guarda-chuva, na qual é possível encontrar proposições políticas que transitam pela Educação antirracista e por temas como negro e Educação, religião afro-brasileira, feminismo negro etc.

A trajetória da professora Petronilha já se inicia, lembram os autores, em um contexto multicultural. Como ela narra, “nasci e me criei na Rua Esperança, no bairro Colônia Africana, em Porto Alegre”. Esse endereço é quase uma promessa, que a jovem moradora vai realizar com seu trabalho. No bairro viviam afro-descendentes, judeus de distintas nacionalidades, espanhóis, belgas e muitos outros grupos que migraram para o Sul. Para Silvério e Pimenta, foi essa combinação de formação acadêmica e vivências comunitárias que possibilitou as inovações que as Diretrizes expressam:

Em relação a nossa *griote* Petronilha, é possível argumentar que suas experiências de vida desde o nascimento, três anos antes do

final da Segunda Guerra, na Colônia Africana em Porto Alegre (hoje bairro Rio Branco), seguido de seu processo de formação, dentro e fora das universidades pelas quais passou, sua docência, suas pesquisas e sua circulação transnacional – Europa, Américas, África –, aparecem articuladas e ressignificadas na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O artigo que fecha nossa homenagem é da professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Nilma Lino Gomes: “Dimensões provocativas e libertadoras da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Amiga e companheira de trabalho, a professora Nilma atualiza temas da implementação das Diretrizes nas redes de ensino. Seu ensaio registra que, após o período recente em que a democracia foi ameaçada e as instâncias de participação social foram dissolvidas por ato do governo federal, em 2023, com a retomada do processo democrático, foi recriada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).¹⁵

Nessa retomada, a Secadi lançou, em julho de 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Instituída pela Portaria nº 470/2024, essa política pode ser considerada como o reconhecimento do MEC de que a implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, não pode ficar somente a cargo dos militantes do Movimento Negro e Quilombola, educadoras e educadores, gestoras e gestores, pesquisadoras e pesquisadores antirracistas.

15. A maior parte das comissões da Secadi já existia e estava em funcionamento até 2019, quando o Decreto nº 9.759/2019 extinguiu as instâncias de participação da sociedade civil. O retorno das comissões da Secadi é também o retorno do diálogo e da construção coletiva, marca da atual gestão.

Observa a autora que a retomada de iniciativas do governo federal não só representa de fato uma nova atitude diante do tema do racismo na sociedade e em especial na Educação, como também expressa o reconhecimento de uma questão central e secular desse debate: a negação do legado das tradições africanas aprofunda o racismo, e as soluções que apelam para o mito da democracia racial e da mestiçagem em nada contribuíram para sua superação. Em seu artigo, a professora Nilma amplia a análise das dimensões das Diretrizes:

Destacarei quatro dimensões provocativas e libertadoras presentes nesse documento que nos auxiliam na construção de uma Educação antirracista. Uma análise mais aprofundada pode revelar essas dimensões também na própria PNEERQ, uma vez que a política é inspirada nas Diretrizes. São elas: a pedagógica, a política, a ética e a estética.

Após ressaltar a complexidade e a amplitude das Diretrizes, a autora chama a atenção para a necessidade de considerar os aspectos civilizatórios que marcam a contribuição das culturas africanas que aportaram no Brasil sob a violência do tráfico humano:

O legado ético e estético das civilizações africanas deve ser recuperado pelas negras e negros da diáspora e pelas pessoas não negras antirracistas. Lutar contra o racismo, o machismo, o capitalismo, a LGBTQIA+fobia implica não nos perdermos na armadilha do ódio. Para isso, é preciso ter a coragem e a sabedoria de cultivar o amor como ato político junto com a esperança do esperar, como nos legou Paulo Freire.

O amor como ato político emerge das Diretrizes. É preciso entender, em especial a população branca, que a brutalidade do racismo não se extinguiu nem com a abolição do século 19, nem com a modernização da sociedade brasileira. Essas condições poderiam sugerir que a resposta do Movimento Negro viria marcada pelo ressentimento e pelo ódio. No entanto, não é isso que se encontra nas Diretrizes, e sim um apelo para que o Brasil reconheça,

valorize e prestigie a imensa contribuição que a população afro-descendente, mesmo vivendo sob condições adversas e cerceada em seus direitos, tem dado à construção da nação que vamos nos tornando. Como anota a professora Nilma em seu ensaio:

O Brasil precisa de iniciativas que vivam, desencadeiem e afirmem o princípio do amor como ato político, para não se deixar levar pela onda de ódio, pelo fundamentalismo religioso e pela violência extrema, reforçados pelo capitalismo e pelas desigualdades por ele produzidas.

É com a certeza de que os textos aqui reunidos contribuem na imensa e inadiável tarefa de civilizar amorosamente nossa convivência que oferecemos esta homenagem à professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Agradecemos em especial às autoras e aos autores que responderam ao nosso convite para integrar esta obra e, também, à nossa editora Ana Astiz e sua equipe, pela preciosa dedicação e cuidadosa revisão e organização dos textos que a compõem.

Para que sejam lidos, relidos e valorizados em seu poder transformador da Educação brasileira, completam este volume a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira; o Parecer CNE/CP nº 03/2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que as institui.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. A.; SOUZA, N. R. Trajetória dos argumentos sobre as ações afirmativas: da marcha Zumbi dos Palmares à conferência de Durban. *Sociologias Plurais*, v. 1, n. 2, p. 271-290, ago. 2013.
- ASCENSO, J. G. S. A redenção cósmica do mestiço: inversão semântica do conceito de raça na “Raza cósmica” de José Vasconcelos. *Estudos Históricos*, v. 26, n. 52, p. 294-315, jul./dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 03/2004*, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004.
- CATOIA, C. C. O Movimento Negro (1940-50) e a emergência do debate político sobre legislação antirracismo no Brasil. *Revista Café com Sociologia*, v. 7, n. 1, p. 30-49, jan./abr. 2018.
- GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.
- MEINERZ, C. B. Entrevista com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: Educação das Relações Étnico-Raciais, ensino de história e os vinte anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 25, p. 221-237, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1091>.
- MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- SANTOS, H. Um novo acordo para equidade racial. In: SANTOS, H. (org.). *A resistência negra ao projeto de exclusão racial: Brasil, 200 anos (1822-2022)*. São Paulo: Jandaíra, 2022. p. 408-425.
- SILVA, P. B. G. e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- SILVEIRA, O. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: SILVA, P. B. G. e.; SILVÉRIO, V. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 21-42.

Competência, visão política e afetividade: marcas de uma mestra

RACHEL DE OLIVEIRA

Professora titular do Departamento de Ciências de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (BA), linha de pesquisa Políticas Públicas e Diversidade Cultural, Relações Étnico-Raciais, com ênfase na análise da situação educacional das crianças negras e Educação nas comunidades quilombolas.

A trajetória da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva destaca-se por seu compromisso com a Educação pública, tendo como foco a inserção das Relações Étnico-Raciais no debate dos diversos campos de conhecimento. Sua capacidade de liderança social e política tornou-se transparente sobretudo a partir da década de 1980, quando educador@s negr@s de diferentes estados se articularam para exigir que o Ministério da Educação se posicionasse sobre a situação educacional das pessoas negras e a inclusão de sua história no currículo escolar. Ela, então, passou a transitar com maestria tanto nos espaços de poder como em outros completamente alijados dessa estrutura, tendo sempre olhos e ouvidos atentos para interpretar as diferentes vozes do povo negro e traduzi-las em propostas educacionais e políticas.

Nessa perspectiva, a exemplo de Dandara, Lélia Gonzales, Mãe Estela de Oxóssi e outras mulheres que estiveram à frente de grandes batalhas, a professora Petronilha parece ter sido indicada e cuidadosamente preparada por noss@s ancestrais para ser mediadora no campo da política educacional.

Para quem necessita de provas documentais, basta ler seu currículo Lattes. No entanto, para quem deseja conhecer um pouco de sua competência técnica e política, aliada a sua dedicação e amorosidade, indico a leitura de suas obras, colocando em destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que foram instituídas e sistematizadas sob sua coordenação quando integrou o Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes são resultado de propostas formuladas pelo Movimento Negro, algumas ainda antes da abolição. O êxito de sua construção e divulgação é fruto da capacidade de diálogo da professora Petronilha com os diferentes grupos de educador@s negr@s e não negr@s, mas também com as diferentes instâncias de poder.

Conheci a professora Petronilha e sua mãe, Regina, em 1986, quando estive no Rio Grande Sul para participar de um evento de Educação promovido pelo Grupo Negro intitulado “Floresta Aurora” e, ao final, fui convidada para assistir a uma defesa de tese. Era a primeira vez que assistia a uma defesa acadêmica, e

a autora da tese intitulada “Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro” era a professora Petronilha. Naquele dia, senti acender um novo farol em minha caminhada de mulher negra, educadora e militante; nasceu em mim o desejo de me tornar doutora na área da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nós nos tornamos amigas, mas, sobretudo, companheiras de luta no combate ao preconceito étnico-racial nos espaços escolares e em outros. Em pouco tempo de convivência, como outras pessoas, descobri sua capacidade técnica, política e amorosa de dialogar com os mais diferentes grupos em qualquer espaço e condição, seja de aceitação ou de negação a nossas propostas.

Em sua trajetória é possível observar que ela buscou e adquiriu os conhecimentos básicos para entender a dinâmica da estrutura do Estado, incluindo o cotidiano de escolas, universidades públicas, organizações não governamentais e sindicatos vinculados à Educação. Sua sede de saber, como também de ensinar, parece estar intimamente vinculada a um profundo desejo de minar por dentro o império do poder econômico e político da branquitude.

Entretanto, penso que dificilmente educador@s negr@s e não negr@s poderão contribuir para a transformação social se não souberem unir sua competência técnica e política à amorosidade e ao diálogo, conforme a perspectiva freiriana: “Somente o diálogo, que implica no pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.¹

Na primeira década deste século, o Movimento Negro produziu centenas de eventos políticos, entre eles a organização e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para isso, aceitamos como interlocutora entre nós e o Estado uma “ancestral” que vem cuidadosa e amorosamente nos ajudando a cumprir nossa missão no campo educacional.

1. FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1988, p. 103.

Penso que tivemos o privilégio de plantarmos um Irocô, embora tenha sido em terra pouco fértil. Entretanto, tenho certeza de que o Senhor Tempo nos dará retorno, porque @s semeador@s, junto com a professora Petronilha, seguiram e continuarão seguindo o caminho traçado pel@s ancestrais.

Um parecer em vista da igualdade e diversidade

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Professor emérito (titular aposentado) da Universidade Federal de Minas Gerais, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor honoris causa da Universidade Federal do Paraná. Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, foi membro do Conselho Nacional de Educação.

O Parecer Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 03/2004 e a respectiva Resolução CNE/CP nº 01/2004 são mais dois marcos normativos na luta pela emancipação daqueles que, ainda hoje, sofrem as sequelas do odioso estatuto que por séculos vigorou no Brasil.

O Parecer supracitado se nomeia Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aos Conselhos de Educação cabe, por lei, o estabelecimento de diretrizes curriculares para a Educação nacional, respeitado o princípio das competências federativas. As Diretrizes são orientações que devem presidir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de que, ao chegarem aos projetos pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior, possam materializar-se em atividades didáticas pertinentes.

Do ponto de vista legal, as Diretrizes se ancoram no artigo 242 da Constituição Federal, no Ato das Disposições Constitucionais Gerais, que diz, em seu § 1º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Esse mandato constitucional passou a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quando se acresceu a ela o artigo 26-A. Importa registrar que a tramitação da lei teve um longo percurso. O deputado Paulo Paim, citando o artigo constitucional 242, propôs um primeiro projeto de lei que, passando pela Câmara, foi arquivado no Senado, em 1995. Posteriormente, em 1999, a deputada Esther Grossi e o deputado Ben-Hur Ferreira, mediante projeto, apresentaram uma nova formulação infraconstitucional nos termos do artigo 242. Foi esse projeto que acabou por tramitar no Congresso Nacional, entre 1999 e 2002. Vale a pena reproduzir o artigo 26-A, acrescido pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, nos primeiros dias do governo Lula, eleito em 2002.

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 in-

cluírá 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.

Em 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação (MEC) havia exarado dimensões didáticas e de conteúdo, denominadas Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como forma de apoio às Diretrizes Curriculares Nacionais da Câmara de Educação Básica do CNE. Um de seus volumes intitula-se *Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*, do qual constam orientações para o respeito à diversidade.

Então, em 2003, o governo recém-eleito instituiu a Secretaria Especial das Políticas de Igualdade Racial (Seppir), cujo secretário-executivo era o pranteado Luiz Alberto Gonçalves, parceiro de lutas e de produção acadêmica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Por sua vez, o CNE, seja pela Câmara de Educação Básica, seja pela Câmara de Educação Superior, havia exarado as diversas diretrizes curriculares como materialização das competências a ele atribuídas pela Lei nº 9.131/1995. Já estavam homologadas as Diretrizes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e suas modalidades: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação das Pessoas em Situação de Deficiência e Educação Escolar Indígena.

Para efeito de compreensão das Diretrizes das Relações Étnico-Raciais, importa saber que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva se tornou, em 2002, membro do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Por outro lado, quando as Diretrizes se referem aos dois níveis da Educação – Básica e Superior –, elas devem ser exaradas pelo Conselho Pleno, instância mais alta do CNE.

Com esse conjunto legal e normativo, com uma conselheira com formação acadêmica sólida, produção de excelência no âmbito sociológico relativamente à igualdade e à diversidade negra,

estavam amadurecidas as condições para a montagem das Diretrizes das Relações Étnico-Raciais. Era uma das modalidades que abrangiam os dois níveis da Educação que estava em falta.

Desse modo, o Conselho Pleno apoiou em reunião, por unanimidade, o nome da conselheira Petronilha como relatora da elaboração das Diretrizes. Como a comissão deveria ter membros de ambas as câmaras, pela Câmara de Educação Superior foi aprovado o nome da conselheira Marília Ancona-Lopez e pela Câmara de Educação Básica, o da indígena Francisca Novantino Pinto de Ângelo e o de Carlos Roberto Jamil Cury. Não haveria um(a) presidente da comissão. A presidência seria coletiva, tendo a relatora como coordenadora. Assim, o Parecer foi sendo construído: uma versão inicial, discutida pelos membros, com sugestões aperfeiçoadoras e com divulgação para todos os conselheiros e conselheiras para efeito de contribuições. Foram consultados especialistas e movimentos da sociedade civil por meio de intenso trabalho da conselheira-relatora, seja por escrito, seja por meio de audiências. Em algumas ocasiões, ela foi secundada pelos membros da comissão. Um levantamento legal de cunho nacional e federativo foi feito de modo a propiciar solidez jurídica ao documento.

Esse trabalho fazia jus ao disposto na Lei nº 9.131/1995, que determina ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. Assim, após várias versões do documento resultantes de muitos debates no Conselho Pleno, não faltaram questões de fundo que envolveram as dimensões da igualdade e diversidade. Em 10 de março de 2004, foi aprovado, por unanimidade, o Parecer, com a respectiva Resolução.

Como se sabe, o Parecer é um documento oficial do CNE, mas, para que a Resolução ganhe força normativa, é preciso a homologação ministerial. A Resolução é do Conselho, porém carece da homologação do Parecer.

Desse modo, a Resolução entrou em vigor em 17 de junho de 2004 com nove artigos. Vale citar aqui o primeiro e o sétimo:

Art. 1º. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. [...]

Art. 7º. Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e a edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao Parecer CNE/CP 003/2004.

Finalmente, do ponto de vista normativo, dentro das instituições escolares, selava-se mais uma conquista, lenta e árdua na história de construção de uma cultura de reconhecimento. Nesse processo, há que se apontar, de um lado, o empenho da conselheira Petronilha e, de outro, o legado histórico que ela representava e representa de um povo lutador pelo reconhecimento de si como igual.

Esse Parecer e a respectiva Resolução significam um passo a mais na luta por maior equidade em que se cruzam redistribuição e reconhecimento, como nos assevera Fraser (2006, p. 232):

Insistirei em distinguir analiticamente injustiça econômica e injustiça cultural, em que pese seu mútuo entrelaçamento. O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Embora esses vários remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “redistribuição”. O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas. Embora esses remédios difiram

significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “reconhecimento”.¹

Esses atos normativos pretendem “uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas”. Com efeito, a redistribuição depende de políticas que alterem, para melhor, a estratificação social, mediante a (re)distribuição da renda. Entrementes, nem sempre a subida da renda e a mobilidade social implicam desconstrução de preconceitos e discriminação.

Para tanto, é preciso alterar, com o devido apoio da escola, formas de socialização contrastantes com um *ethos* sociocultural, ainda hegemônico nos padrões sociais, de preconceitos e discriminação. Aliás, esses atos normativos comungam diretamente com nossa Constituição quando esta, em seu artigo 3º, prevê como “objetivos fundamentais” da República, entre outros:

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O inciso III é diretamente ligado ao princípio da redistribuição. O verbo que rege “a pobreza e a marginalização” é forte. Trata-se de “tirar pelas raízes” as condições que, sendo reproduzidas, mantêm a situação conducente à pobreza e marginalização. Já a redução das desigualdades também está vinculada à redistribuição. Um indicador de avanço, nesse sentido, caminhando em direção à equidade, é o Valor Anual Aluno Total (VAAT), do qual faz parte o Valor Anual Aluno Resultado (VAAR), que, pela Lei nº 14.113/2020, deverá considerar “as desigualdades de resultados nos diferentes grupos de nível socioeconômico e de raça e dos estudantes com deficiência em cada rede pública. (Incluído pela Lei nº 14.276, de 2021)”.

1. FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, n. 14-15, 2006, p. 232.

O reconhecimento está explicitado no inciso IV. Há uma dialética entre o advérbio “sem”, que indica ausência, e a afirmação “bem de todos”. Além dos preconceitos listados, entre os quais origem, raça e cor, também nenhuma forma (“quaisquer outras formas”) de discriminação é aceita. Tanto que a igualdade disposta no artigo 5º insere, em um dos incisos:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

A Lei nº 9.459/1997, sancionada em 13 de maio, alterou os artigos 1º e 20 da Lei nº 7.716/1989 (Lei de Crime Racial), ambos sobre a punição aos crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescentou o parágrafo 3º ao artigo 140 do Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal), tratando também da pena a esses crimes. Já a Lei nº 10.803/2003 alterou o artigo 149 do Código Penal, sobre o crime de submissão de pessoas à condição análoga à de escravo, estabelecendo pena maior se o motivo do crime for cometido por raça, cor ou etnia, entre outros preconceitos. Então, a Lei nº 14.532/2023 incluiu na Lei de Crime Racial o seguinte artigo:

Art. 2º-A. Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional.

Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

Parágrafo único. A pena é aumentada de metade se o crime for cometido mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas.

Se o crime deve ser apurado e, caso se confirme, então deve ser punido, como atribuição da Justiça, essa, porém, não é a via do Parecer, como não é atribuição do Conselho. O caminho do Parecer é duplo: de um lado, ele desconstrói os estereótipos, na escola, pelos conhecimentos e pelas vivências; de outro, postula a criação de uma nova cultura. Essa é a tarefa das escolas à luz das Diretrizes e sob a égide da Resolução.

Para tanto, o Parecer tem um tópico sobre políticas de reparação, em articulação com o reconhecimento de ações afirmativas. Uma vez dada essa conceituação, o documento se debruça sobre a

“educação das relações-étnico raciais”, decididamente voltada para o esclarecimento de situações, até hoje existentes, que comungam com estereótipos e discriminações. Eis o que diz o Parecer:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacitem para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

Essas “posturas, atitudes, palavras preconceituosas” nasceram, sim, do ignominioso estatuto do cativo, mas se prendem também à ignorância quanto à história e cultura afro-brasileira e africana, outro tópico do Parecer.

A seguir, o documento conduz a princípios de fundo: consciência política e histórica da diversidade. Tais princípios devem orientar o fortalecimento de identidades e de direitos e se encaminhar para ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O Parecer, então, apresenta orientações relacionadas a esses princípios. Em seguida, no tópico “Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, educação das relações étnico-raciais e os Conselhos de Educação”, chamando a atenção para o sentido aberto e federativo das Diretrizes e de seu cumprimento por todos, não só pelos docentes, com “um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro”.

Em suma, esse jogo entre igualdade e diversidade pode ser conceituado nos termos lecionados por Ferrajoli (2019, p. 13, tradução nossa):

As diferenças consistem em diversidades das nossas identidades individuais: dizem respeito às “distinções de sexo, raça, língua, religião, opiniões políticas, condições pessoais e sociais” nas

quais se baseiam as identidades de cada pessoa. Por outro lado, as desigualdades consistem nas diversidades das nossas condições econômicas e materiais referem-se “aos obstáculos econômicos e sociais que, de fato limitando a liberdade e a igualdade dos cidadãos, impedem o pleno desenvolvimento da personalidade humana”. É, portanto, evidente que o princípio da igualdade é estipulado tanto porque somos diferentes como porque somos desiguais: para proteger e valorizar as diferenças e para eliminar ou reduzir as desigualdades.

O Parecer comemora 20 anos. Ele nos faz vacinados contra uma amnésia histórica, para trazer à lembrança essa dialética entre igualdade e diferença. É um documento que expressa tanto o protagonismo da relatora como o de todos que almejam a sociedade brasileira “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e vivenciando “o bem de todos”.

REFERÊNCIAS

FERRAJOLI, L. *Manifiesto por la igualdad*. Mari: Trotta, 2019.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

Diretrizes que parecem *ilu-minar-ações*: Educação das Relações Étnico- -Raciais

ELLEN DE LIMA SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. É professora adjunta na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, integrando o corpo docente da pós-graduação em Educação da mesma instituição na linha de Desigualdade, Diferenças e Inclusão. Atualmente, é pró-reitora adjunta de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas. Ekede de Oxum.

Ao receber o precioso convite/desafio da Fundação Santillana para colaborar com um capítulo para o livro que trata dos 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004), das quais a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi relatora, reforçando que o texto era, também, uma homenagem a ela, entendi que só seria possível fazê-lo na forma de ensaio, muito mais pela possibilidade de movimento que o estilo de texto traz do que por outras razões. Um texto ensaístico nos dá o direito ao espanto por flexibilizar, às vezes, a rigidez da linearidade; é um estilo que permite o movimento. E “movimento” é a palavra que define a professora Petronilha – ela é um movimento que ilumina as demais pessoas que compõem as respectivas comunidades.

Ainda em diálogo com a epígrafe de bell hooks e trazendo a “Petrô”² como inspiração, permito-me brincar com o termo/verbo “iluminar”, pois, em diferentes oportunidades, ele sempre lembra a todos nós que a forma como um povo fala é a forma como um povo pensa. Nós aprendemos brincando, nos movimentando e girando epistemologicamente para ressignificar as palavras.

Neste ensaio, *iluminar* é a soma de *ilu* (tambor utilizado em especial no candomblé pernambucano, nação Nagô-Ebá) e *minar*, que significa brotar água aos poucos. Os ensinamentos da professora Petronilha são desse tipo, de *ilu* (mina/ação), ou, ainda, de *ilu* que *mina* em *ação*, diferentemente do iluminismo europeu, que

2. “Petrô” é a forma carinhosa pela qual muitas pessoas na comunidade acadêmica se referem à Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Com ela aprendi a importância de contar histórias, então uso esta nota para descrever uma recente experiência ao lado da professora e amiga. Em janeiro de 2024, Simone Gibran Nogueira (que também foi orientanda da Petrô e atualmente é pesquisadora no Psicologia e Africanidades) e eu fomos a Porto Alegre visitá-la e vivemos momentos incríveis, mas um em relação a seu nome cabe trazer. Estávamos as três caminhando e uma senhora nos atravessou. Logo cumprimentou “Petrô” por Beatriz e não me conteve: “Nossa, Petrô, nunca tinha me dado conta ou ouvido alguém chamar a senhora de Beatriz”. A senhora sorriu e respondeu: “E eu não tinha visto ninguém chamar a Beatriz de Petrô”. Rimos um pouco e “Petronilha Beatriz” me disse que seu primeiro nome ficou mais evidente em seu cotidiano quando foi para a escola, mas amigos, familiares e vizinhos se referem a ela como Beatriz.

coloca todos nós na condição de sujeitos não dotados de luz (*a-luno*) e que valoriza a razão acima da emoção.

No entanto, quando nos entregamos à leitura dos textos da professora Petronilha, é possível sentir como se o *ilu* batesse um contagiante *alujá*,³ chegando assim àquela intensidade que caracteriza o ritmo e nos leva, e, aos poucos, vai minando outras possibilidades com vozes que ressoam familiares em seus escritos, aquele ritmo de fome de justiça, um toque denso e gentil que nos reorganiza como comunidade.

Assim é o ritmo do *alujá*, aquele toque em que os adeptos do candomblé salivam, pensando na comida ofertada ao orixá Xangô, não por acaso o *amalá*, cujo principal ingrediente é o quiabo – melhor ainda, a baba do quiabo, que serve para lembrar que precisamos nos “amalgamar”, nos juntar para nos ampliarmos. E assim minam as ações, em textos ritmados que seguem nos fortalecendo coletivamente contra o racismo e toda a ordem de desigualdade imposta por meio dele.

Um “*amalá*” preparado por Petronilha foi o texto do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ele regulamenta a alteração trazida à Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei nº 10.639/2009, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Dessa forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal em seus artigos 5º, I, 210, 206, I, 242, § 1º, 215 e 216, bem como nos artigos 26, 26-A e 79-B da LDB.

É, portanto, no referido Parecer que a professora Petronilha descreve com maestria nossos modos de *ilu-minar-ações*, e, assim, as Diretrizes são um marco na história do país e uma instrução acerca de como aplicar essa política de reconhecimento e reparação. Nesse amálgama do “*amalá* de Petrô” há que se destacar os principais ingredientes, que são três princípios orientadores: “consciência política e histórica da diversidade”, “fortalecimento

3. *Alujá*: ritmo dedicado ao orixá Xangô no candomblé de nação Nagô.

de identidades e de direitos” e “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”.

Cabe destacar que os três principais ingredientes desse *amalá* ofertado para a construção de políticas de reparação, reconhecimento e valorização são “consciência”, “fortalecimento” e “ações educativas”, ou seja, todos nos sugerem movimento, inspiram ações. É muito comum observarmos pesquisas que destacam a alteração da LDB e a descrição da Lei nº 10.639/2003 ou, ainda, os artigos 26-A e 26-B da LDB – vemos em diferentes teses e dissertações essas menções, mas nem sempre percebemos pesquisadores alimentando-se desse *amalá* que é o Parecer, em especial dos princípios orientadores:

Consciência política e histórica da diversidade

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

Fortalecimento de identidades e de direitos

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- às excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações

O princípio encaminha para:

- a conexão de objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 10-11).

Se ouvirmos a intensidade do *ilu* tocando o *alujá* pelas letras digitadas pela eminente professora Petronilha, podemos distinguir as referências teórico-metodológicas da pesquisadora. Para isso, é importante observarmos como ela fundamentou sua tese com a comunidade e como a metodologia para a construção do Parecer CNE/ CP nº 03/2004 implicou a escuta de diferentes vozes, assim identificando que há um núcleo comum.

Pretendo neste estudo descrever, a partir de conversas e reflexões feitas com pessoas do Limoeiro/RS – especialmente alunos da escola de primeiro grau, e de textos por eles escritos –, fatos, pensamentos, opiniões que possam ajudar a identificar circunstâncias, motivos que fundam, hoje, a formação da identidade – socialização de negros trabalhadores rurais, que aí vivem. Acredito que tais fatos, pensamentos, opiniões são signos, que no intercâmbio da comunicação se expõem, ao expor um jeito de ser, de viver, de enxergar as coisas, as pessoas. Não são dados isolados, mas pontos de um projeto de vida que os liga como se fosse uma rede. Rede que carrega dados passados da comunidade de destino dos que conversam, e porque passados, presentes, aqui e agora, arremessando-se para o futuro. (SILVA, 1987, p. 141).

Ao som desse *ilu*, Petronilha vai *sankofando*⁴, olhando para a experiência e trajetória de professoras negras que a inspiraram, em especial a professora Regina Silva, sua mãe. Dessa forma, mimando em espaços que não traziam nenhuma condição de acesso ao nosso povo, ela vai e continua, consistente e acompanhada, buscando apoio e encontrando-o.

São mencionados como parceiros intelectuais imprescindíveis na construção do conceito “Educação das Relações Étnico-Raciais” os movimentos construídos por professores de abrangência nacional, mas com destaque para os do Rio Grande do Sul, contando com Vera Triunfo, Zélia Amador de Deus, Jeruse Romão, Henrique Cunha Jr., Ana Célia Silva e agentes pastorais negros.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (BRASIL, 2004, p. 2).

O processo teórico-metodológico proposto pela autora historicamente preocupou-se em ouvir todos que participam da comunidade e dos processos. Trata-se de uma perspectiva humanizadora que permitiu ouvir, em 1986, estudantes do então chamado pri-

4. *Sankofando* referência ao símbolo *Sankofa* do povo Akan que orienta “olhar o passado para fortalecer o futuro”, em gerúndio para tomá-lo como uma ação contínua e não apenas um símbolo.

meiro grau, assim como, em 2004, representantes da comunidade negra e da comunidade escolar, incluindo as crianças.

Por isso, o refinamento intelectual da postura teórico-metodológica da professora Petronilha nos possibilita reconhecer a existência de um “pensamento negro em educação”, conforme sistematizado por Silva e Barbosa (2023). Neste ensaio, permito-me a licença poética de destacar como essa experiência teórico-metodológica da professora Petronilha “excorpora” Xangô: não por acaso ela nasce em 29 de junho e recebe esse nome em homenagem a São Pedro, pois sua família é católica; faz-se pertinente a analogia de que na umbanda Xangô também é sincretizado com São Pedro.

Saravá velho São Pedro, ô kizoa
 Zoa, kizoa, zoá
 Com sua chave na mão, ô kizoa
 Zoa, kizoa, zoá
 Velho São Pedro
 Tem a chave de Aruanda
 É quem abre a porta do céu
 E guia o pescador nas ondas
 Lá no terreiro ele é Xangô Aganju
 Dia 29 de junho
 Filhos de fé te dão louvor⁵

É, assim, uma percepção teórico-metodológica ritmada inspirada na fenomenologia e ancorada na afrocentricidade, que busca por mais complementariedade e menos conflito. Essa percepção, que por vezes reverbera Fanon e Merleau-Ponty, permite que a autora indique meios para ensinar-aprender-ensinar, destacando nomes preciosos para a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

- O ensino de história e de cultura afro-brasileira se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e

5. Ponto de umbanda.

estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, padre José Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).

- O ensino de história e cultura africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (BRASIL, 2004, p. 12-13).

Os nomes indicados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 destacam-se pela diversidade de diferentes orientações. Há cristãos, mas também religiosos de matriz africana; entre os mencionados, a maioria é ancestralizada, e alguns, contemporâneos.

Seja em 1986, ano de defesa de sua tese, seja em 2004, a metodologia da professora Petronilha se inspira na fenomenologia, pois se preocupa com o desdobrar do fenômeno e não apenas com o resultado. Considera fundamentais o desvelar e o processo em seu acontecer, somados à grande influência do único texto acadêmico citado no Parecer CNE/CP nº 03/2004: o livro *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercados de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 6).

Como base do conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais, o reconhecimento está presente como objetivo orientador. A noção de reconhecimento está nitidamente presente no Parecer CNE/CP nº 03/2004 por meio de descrições, entre elas (BRASIL, 2004, p. 3-4): “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais”, o que “requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras”; “requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade”; “exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos”; “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade”; “exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história”.

Assim, é perceptível a presença da reflexão de Fanon, que aponta para o reconhecimento do fracasso do projeto civilizatório europeu:

Vamos, camaradas, o jogo europeu está definitivamente terminado, é necessário encontrar outra coisa. Podemos fazer tudo hoje,

desde que não macaqueemos a Europa, desde que não nos deixemos empolgar pelo desejo de alcançar a Europa. A Europa adquiriu uma velocidade tão louca, tão desordenada, que escapa hoje a todo condutor, a toda razão, e a arrasta numa assombrosa vertigem para abismos dos quais é melhor que nos afastemos o mais depressa possível. É bem verdade, porém, que carecemos de um modelo, de esquemas, de exemplos. Para muitos dentre nós, o modelo europeu é o mais exaltante. Ora, vimos nas páginas precedentes a que insucessos nos conduzia essa imitação. As realizações europeias, a técnica europeia, o estilo europeu devem cessar de nos tentar e de nos desequilibrar. Quando procuro o homem na técnica e no estilo europeus, vejo uma sucessão de negações do homem, uma avalanche de morticínios. A condição humana, os projetos do homem, a colaboração entre os homens para as tarefas que aumentam a totalidade do homem são problemas novos que exigem verdadeiras invenções. (FANON, 1979, p. 272).

Enquanto Fanon (1979) denuncia a desumanização posta no processo civilizatório europeu e o fracasso deste, a professora Petronilha, ao se inspirar no autor, destaca que negros e negras pertencentes à diáspora africana revelam um jeito próprio de ser e de educar-se. Para negros e negras, Educação é

um processo inacabado, inesgotável que opera na experiência, nas relações com os outros, no dia a dia, e se concretiza numa maneira de se engajar no mundo, de tomar posição frente a uma situação humana. Educação é formação de identidade no seio da cultura, é assimilação e reconstrução dessa cultura, é compreensão de outras culturas. (SILVA, 1979, p. 41).

Assim, nesse movimento que *ilu-mina-ação*, Petrô expressa como nos situamos no mundo:

Estamos, aqui, para confirmar que há um modo próprio de ser negro: as famílias negras, não embranquecidas, não costumam pôr seus velhos em asilos; as crianças, os jovens, os adultos, os velhos, todos convivem, todos têm o que fazer, têm uma lida própria na

casa da família. Essa é uma maneira de ser negro. Os negros não embranquecidos, sejam candomblecistas ou não, rezam, oram, se comunicam com Deus, cantando, dançando, celebrando a vida, a natureza e toda a energia que dela vem, em meio e com a natureza. Esta é outra forma de o negro estar no mundo. (SILVA, 1990, p. 220).

Nessa forma de estar no mundo ressignificamos nossa existência, e Petrô generosamente nos *ilu-mina-ação*. Neste ensaio que lê o Parecer CNE/CP nº 03/2004 como um *amalá* para Xangô, eu entrego nossos agradecimentos à professora Petronilha por praticar aquilo que escreve, nos mostrando que Educação se faz com mais complementariedade e menos conflito, ao nosso modo próprio de ser negras e negros africanos da diáspora.

Na perspectiva africana a condução da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e vida não é apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento da pessoa tem sentido quando representa o fortalecimento para a comunidade a que pertence. (SILVA, 2010, p. 182).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 3/2004*, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HOOKS, B. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. São Paulo: Elefante, 2022.
- SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. (org.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- SILVA, P. B. G. e. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas”: situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 45, p. 7-23, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002>.
- SILVA, P. B. G. e. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.
- SILVA, P. B. G. e. Organização das mulheres negras, hoje. *Revista de Cultura Vozes*, v. 84, n. 2, p. 220-226, mar./abr. 1990.
- SILVA, P. B. G. e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005.
- SILVA, P. B. G. e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- SILVA, P. B. G. e.; BARBOSA, L. M. A. *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

Por uma sociologia da agência negra na Educação Básica: fazendo valer a Lei nº 10.639/2003 no currículo do Ensino Médio

LUANE BENTO DOS SANTOS

Doutora em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e docente de sociologia da Educação Básica (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro).

PRIMEIRAS PALAVRAS

Após 21 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, de história e cultura africana e afro-brasileira para a Educação Básica, podemos considerar que houve importantes avanços para a compreensão da dinâmica das relações raciais na Educação, sobretudo no que se refere à responsabilidade das instituições educacionais no combate às práticas de discriminação, preconceito e segregação raciais, presentes no ambiente educacional e arraigadas na sociedade brasileira.

De fato, a discriminação, o preconceito e a segregação raciais estão imbricados na estrutura social do Brasil, porém cabe ao Estado e às instituições políticas e sociais tomar iniciativas para enfrentá-los e eliminá-los de nossa realidade (BRASIL, 2004), principalmente porque o Estado brasileiro teve um importante papel para a persistência sistemática das desigualdades sociais e das discriminações raciais na sociedade. Vale lembrar que o Brasil, do final do século 19 a meados do 20, importou teorias racistas da Europa, onde já estavam entrando em desuso, e as colocou como políticas públicas de Estado em áreas como a Educação, a saúde e o direito. Para a socióloga Andrea Costa (2022), as teorias racistas foram difundidas aqui ao longo do século 20 e largamente exploradas nas obras de intelectuais mestiços como Oliveira Vianna e Nina Rodrigues e brancos como Sílvio Romero. Lilia Schwarcz (1994) observa que tais teorias foram muito bem recebidas no país, principalmente nos estabelecimentos de ensino e pesquisa. Sem dúvida, as ideologias e falácias propagadas por intelectuais como Nina Rodrigues (1932) sobre uma aptidão dos mestiços e dos negros para o exercício de atividades criminosas são percepções que permanecem enraizadas em nosso imaginário social. Além disso, transparecem em ações e decisões de nossos governantes.

Maria Aparecida Bento (2022) destaca a circulação das teorias eugênicas e racialistas oriundas do período mencionado. A pesquisadora cita uma infeliz passagem ocorrida no Rio de Janeiro envolvendo um dos ex-governadores do estado:

Nos últimos anos foi possível acompanhar uma sequência de prisões de políticos da elite carioca, todos envolvidos em esquemas de corrupção. Em menos de cinco anos, foram presos cinco governadores e um prefeito. Um desses ex-governadores se referiu à Rocinha, famosa favela carioca, como “fábrica de produzir marginal”. Ele está preso há anos, acusado de ter lavado milhões de reais de propina obtida com fornecedores do estado, mas propõe para a população favelada e negra o aborto como política de prevenção da criminalidade. Em suas palavras: “Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana, é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal”. Os bairros cariocas que, segundo o ex-governador, têm padrão sueco, não por coincidência, são os de classe média e alta, cujos moradores são majoritariamente brancos. (BENTO, 2022, p. 45-46).

Dessa maneira, argumento que as práticas de discriminação racial existentes no Brasil estão ancoradas em perspectivas oriundas das teorias racialistas e eugênicas, bem como no longo período de escravização da comunidade negra e africana, o que nos deixou um horrendo legado de normatização das violências perpetradas sobre os corpos de pessoas negras e indígenas. Nesse contexto, ou seja, nessa estrutura de sociedade que tardiamente adotou políticas de ações afirmativas em processos seletivos para ingresso nas universidades e no serviço públicos,¹ está inserida a instituição escolar. Apesar de não ser nessa instituição que se origina o racismo, a discriminação e o preconceito raciais, a ela se atribui (em tempos democráticos) o papel de exercer o combate para a eliminação de tais práticas em seu espaço. Como preconiza o Parecer Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 03/2004, escrito pela eminente intelectual e militante política Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

1. Como medida recompensatória pelos efeitos perversos das políticas de discriminação racial.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 14-15).

De fato, a Educação formal veiculada pela escola tem um valor social, cultural e político nas sociedades contemporâneas. Ou seja, a escola ocupa um lugar importante para a formação da cidadania dos indivíduos. Ela possibilita que os estudantes adquiram conhecimentos científicos, literários e filosóficos; é responsável por promover práticas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento intelectual, nas habilidades motoras, nas percepções sensíveis e, sobremaneira, no convívio em grupo; e contribui para o fortalecimento dos laços de sociabilidade e para o processo socializador. Por esses motivos, as disputas políticas em torno dessa instituição são múltiplas e partem de vários grupos da sociedade.

Além disso, preciso dizer que a presença da população negra na escola é resultado de um longo processo histórico de luta das comunidades negras pelo direito fundamental e humano à Educação. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), no texto “Movimento Negro e Educação”, elencam uma série de iniciativas das organizações negras² brasileiras ao

2. Os autores abordam uma série de iniciativas da população negra para acessar a instituição escolar desde o período que antecedeu e sucedeu a abolição da escravatura.

longo dos séculos 19 e 20 que tiveram como foco a integração e a ascensão da população negra por meio da escolarização.

É relevante lembrar, ainda, que o político profissional, militante e artista plástico negro Abdias do Nascimento, em diversos momentos de sua trajetória de vida, denunciou o apagamento do legado cultural e da história da África e dos africanos anteriormente ao período que sucedeu o tráfico humano e a escravização das populações africanas nos territórios colonizados das Américas. Como nos lembra a pesquisadora Bibiane Goes (2023), quando ele foi “deputado federal, apresentou, há mais de trinta anos, em 1983, um Projeto de Lei (PL 1.332/83) que defendia o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis de educação. No entanto, o projeto não foi aprovado” (GOES, 2023, p. 50).

Na atualidade, temos a vigência da Lei nº 10.639/2003 na Educação Básica, e o debate sobre as questões étnico-raciais no contexto das novas tecnologias informacionais ganhou maior amplitude na sociedade, como outrora reivindicavam as organizações negras (GONÇALVES; SILVA, 2000). Há o crescimento de canais em plataformas *online* como o YouTube e de perfis em redes sociais como o Instagram e o Facebook e outros veículos de comunicação que pensam e disseminam práticas e projetos político-pedagógicos para aplicação da legislação nos sistemas de ensino, formas ou modos de conhecimento que tinham maior repercussão nas instituições de pesquisa e ensino localizadas em territórios estrangeiros.

Dito isso, pretendo abordar, neste texto, por quais caminhos e ferramentas teóricas e práticas tenho aplicado conteúdos relativos à legislação federal nº 10.639/2003 no currículo de sociologia do Ensino Médio. Informo que farei uma breve apresentação das atividades pedagógicas que costumo realizar com turmas de Ensino Médio regular, Ensino Médio técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Apoio minhas reflexões em estudos dos campos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, feminismos negros e ensino de sociologia. Os métodos e técnicas deste trabalho são: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, registros pessoais (caderno de anotações da docente) e imagens. Os nomes dos estudantes mencionados são fictícios para manutenção da privacidade.

Apresentei, inicialmente, as questões políticas, culturais e sociais que levaram à adoção da legislação como uma ação afirmativa para o reconhecimento e a valorização intelectual e da agência política negra e africana. A seguir, trago um breve relato do processo de me tornar docente da disciplina sociologia na Educação Básica; depois, abordo uma das práticas pedagógicas que efetuo com turmas do Ensino Médio; e, por fim, traço minhas considerações finais.

DOCÊNCIA FEMININA NEGRA E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Trabalho como professora regente da disciplina sociologia na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) desde 2013. Atuei por seis anos consecutivos em uma escola de grande porte com cerca de 1.500 estudantes localizada no bairro do Alcântara, município de São Gonçalo (RJ), que oferecia as seguintes modalidades de Ensino Médio: formação de professores, Ensino Médio regular e EJA. Nos últimos cinco anos, tenho trabalhado em escolas da rede estadual na zona norte do município do Rio de Janeiro, apenas com turmas do Ensino Médio regular.

Sou uma mulher negra filha de pais negros pertencentes à classe trabalhadora, duas pessoas que não tiveram a chance de concluir sua escolarização. Meu pai, profissional metalúrgico, estudou até a 5ª série (atualmente o 6º ano escolar); minha mãe, diarista e empregada doméstica, até a 2ª série (1º ano escolar). Ambos, como muitas pessoas negras e pobres deste país, tiveram dificuldades econômicas, sociais e culturais para se manter na instituição educacional. Contudo, eu e meu irmão fomos extremamente incentivados a concluir a Educação Básica e também a ingressar em uma faculdade, apesar das inúmeras barreiras impostas aos grupos racializados nesse nível de ensino (econômicas, coloniais e epistêmicas).

Como muitos docentes negros da minha geração, tenho acesso à formação de nível superior devido às políticas de ações afirmativas para a população negra. Integro a primeira turma com reserva de vaga racial do país, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ingresso no curso de Ciências Sociais do período matutino e acompanho os debates sobre as questões raciais em

espaços da universidade e da militância negra (coletivos negros, eventos acadêmicos, oficinas, cursos de extensão e minicursos sobre a temática racial negra e história e cultura africanas).

Durante a graduação em Ciências Sociais, passo a fazer vários questionamentos com outros colegas negros sobre a ausência de autores negros na grade curricular (COSTA, 2022), assim como sobre a inexistência de uma formação que abarque as recomendações para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Para Nilma Gomes (2020), esse movimento caracteriza-se como uma descolonização dos currículos:

Numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil. (GOMES, 2020, p. 223).

Em 2010, concluo o curso de graduação. No ano seguinte, passo para a primeira turma do curso de mestrado em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e componho o grupo dos estudantes que utilizaram a política de ações afirmativas para negros(as). No contexto do curso de mestrado, tenho acesso institucional a literaturas, debates e reflexões sobre o protagonismo negro e africano, temas que outrora acessava em espaços que não eram a sala de aula do curso de graduação, e muito menos suas disciplinas obrigatórias.

Antes de finalizar o mestrado, em dezembro de 2013, começo a lecionar na instituição escolar anteriormente citada, em São Gonçalo. No primeiro mês de aula, no processo de ambientação com o espaço e com as sete turmas, sou questionada por alunas do 2º ano do curso de formação de professoras por abordar, em minhas aulas, os saberes tradicionais das comunidades de terreiro, das religiões de matrizes africanas, uma temática que foi abordada para discorrer sobre a diversidade cultural brasileira. Esse episódio me marca subjetivamente como uma tentativa de silen-

ciamento de um corpo estudantil pertencente a setores conservadores e fundamentalistas religiosos da sociedade – em outras palavras, a tentativa de um grupo composto por cinco alunas de coibir minha liberdade de cátedra. Nesse momento, enxergo a situação como tão lastimável que passo com frequência a trabalhar com minhas turmas temas de pesquisas que emergem no contexto da sala de aula em situações de conflito social.

É importante ressaltar que o episódio relatado tem sido nomeado conceitualmente como racismo religioso. O intelectual Wanderson Nascimento (2017) explica que o conceito de racismo religioso surge devido à ineficiência da terminologia “intolerância religiosa” para interpretar o que ocorre nos ataques violentos sofridos pelos praticantes de religiões de matrizes africanas:

[...] chamaremos de racismo religioso [...], apontando para a insuficiência da categoria da intolerância religiosa para compreender o que acontece no contexto de violência aos territórios e pessoas que se vinculam aos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, tendo como hipótese de que tanto o caráter de resistência desses povos como a problemática do racismo são fundamentais para compreender os atuais ataques sobre os quais nos referimos. (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 57).

Cabe destacar que, além de ser uma pessoa do grupo étnico-racial negro e de cor preta, também pertenço a uma religião de matriz africana (candomblé) e tenho por hábito usar em meu corpo e vestuário insígnias que remetem à minha pertença religiosa e cultural. É óbvio que esse pertencimento, associado ao fenótipo no contexto escolar, tão marcado por práticas racistas, não passaria despercebido. Ao contrário, como nos diz a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2001, p. 147): “Ao se acharem igualitárias, livres do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuação de desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças”.

Assim, um dos primeiros trabalhos que ministrei para minhas turmas foi sobre o evento da intolerância e do racismo religioso no Brasil. Posteriormente, construí atividades sobre relevância das

ações afirmativas, estética negra, participação política feminina negra e indígena, autores negros e indígenas, intelectuais negros e indígenas, dentre outras ações necessárias para refletir sobre conflitos sociais, colonialidade, racismo epistêmico, agências negras no ambiente da sala de aula. Na próxima seção, descrevo uma das atividades realizadas com turmas de Ensino Médio regular, formação de professoras e EJA.

POR UMA SOCIOLOGIA DA AGÊNCIA NEGRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

É fato que o currículo mínimo de sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro até 2021 não atendia de maneira satisfatória às recomendações das DCNERER (BRASIL, 2004).³ Mencionei tamanha discrepância em outro texto:

[...] é preciso destacar que o currículo mínimo da área de Sociologia até o ano de 2019 não enfocava a presença dos negros e negras na sociedade brasileira como sujeitos de história. O que se via eram as orientações para que fossem trabalhadas as questões referentes às desigualdades e discriminações raciais. (SANTOS, 2023, p. 20).

Trata-se de uma problemática que ocorre também em outros estados brasileiros, como é o caso da Bahia (GOES, 2023). O currículo é uma idealização dos temas centrais que cada disciplina deve abarcar e, como um elemento abstrato, uma seleção política sobre quais conteúdos privilegiar. Nesse sentido, é importante perguntar: quais conteúdos são vistos como fundamentais para ensinar sociologia e outras ciências humanas na Educação Básica?

Além do currículo mínimo de sociologia, as obras didáticas também não fornecem um debate sobre a agência negra e africana. Temáticas como as diversas formas de manifestações das práticas de discriminação racial na sociedade nem sequer são

3. E segue sem atender, após a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM).

mencionadas, e as questões dos preconceitos, discriminações e segregações sociorraciais são inseridas apenas em uma breve caracterização do que vem a ser cada conceito. Dessa maneira, temas que creio serem urgentes e que emergem durante conflitos no contexto da sala de aula e na sociedade não estão pautados nas discussões sociológicas desses materiais. As questões de ordenação religiosa são colocadas em uma discussão que se alinha a uma idealização de que vivemos em plena harmonia social no que se refere à liberdade religiosa – há nos livros somente uma abordagem sobre o quantitativo dos grupos religiosos. Esse enfoque costuma ser recorrente nos livros distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), mas o desrespeito à liberdade religiosa não é mencionado, tampouco mobilizações sociais como a Caminhada contra a Intolerância Religiosa, que ocorre nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Sergipe e Ceará⁴. Nesse caso, os docentes precisam fazer um esforço para discorrer sobre tais temáticas em habilidades e competências (do currículo mínimo de sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro que vigorou em 2012-2021) como as do 1º ano do Ensino Médio, em que se orienta para que sejam explicados os conceitos e assuntos cultura, etnocentrismo e relativismo cultural, e as do 2º ano, em que se solicita que sejam abordados os temas cidadania, direitos humanos e movimentos sociais. Ou, ainda, cabe aos professores regentes da disciplina romper com o currículo mínimo adotado pela Seeduc-RJ e aplicar pesquisas sobre essas temáticas para dar conta de situações que vulnerabilizam indivíduos que não comungam das ideias e falácias dos grupos conservadores e fundamentalistas religiosos. Ademais, o trato de temas como o racismo religioso possibilita que alunos pertencentes às tradições religiosas de matriz africana se sintam convidados a relatar os efeitos nefastos das práticas de discriminação religiosa, as quais atravessam seu corpo e sua trajetória de vida e são inevitáveis em seu cotidiano.

4. Como disse, o racismo religioso e a intolerância religiosa são temáticas que não constavam nas obras didáticas de sociologia que foram distribuídas pelo PNLD de 2018-2020.

A pesquisadora da temática Educação em Terreiro, e doutoranda em Educação pela Unicamp, Marta Silva (2015), explica que as crianças e os jovens de terreiros aprendem de maneiras bem lúdicas os códigos e signos culturais de um enorme repertório cultural afrodiaspórico que está presente e é mantido a muito custo (resistência cultural) nos espaços dos terreiros:

Nesse misto de brincar e professar a fé, as crianças e jovens desse terreiro, com as oralidades que circulam nesse espaço por meio dos cânticos, dos *itàn* [relatos sobre a vida dos Orixás] contados, das explicações sobre as *aduras* [rezas], das histórias sobre as experiências dos mais velhos e seus registros vão propagando, legitimando e dinamizando tradições, mantendo vivas heranças ancestrais. (SILVA, 2015, p. 355).

Como apresenta a autora, os estudantes de terreiro carregam consigo os mais variados saberes e fazeres. No entanto, o espaço escolar só reconhece aqueles produzidos pela elite, majoritariamente por homens brancos, heterossexuais e pertencentes às religiões do tronco ocidental (judaísmo, cristianismo e islamismo).

O desconhecimento da escola acerca das religiões de matrizes africanas é um indicativo do não reconhecimento do repertório cultural que o alunado possui, questão que reforça ainda mais o preconceito e o racismo religioso enfrentado por esse grupo. Os saberes ancestrais africanos e afrodiaspóricos vividos por crianças e jovens de terreiro não são valorizados no contexto escolar e muito menos vistos como elementos importantes para compreender a construção social, individual e cultural dos estudantes. Todavia, as práticas de intolerância e racismo religiosos fazem parte de um ritual pelo qual esses alunos sabem que podem passar ou já passaram em algum momento nos espaços de Educação institucional e formal.

Dito isso, agora tratarei da prática pedagógica de trabalhar a temática do preconceito e da liberdade religiosos por meio da atividade de pesquisa “Intolerância e racismo religioso no Brasil”. Tenho realizado essa atividade com minhas turmas do Ensino Médio ao longo de meus 11 anos de atuação no magistério públi-

co e a utilizo como instrumento de avaliação. Dessa maneira, colocarei adiante fragmentos de relatos de estudantes de turmas e anos distintos.

A atividade de pesquisa consiste em um levantamento de informações acerca dos conceitos e palavras-chave que se relacionam com o tema tratado. Devido à precarização da estrutura escolar, todos os anos preciso escrever as perguntas e normas do trabalho no quadro branco, pois não posso esperar que a escola forneça folhas impressas para aplicação da atividade.⁵ Dessa maneira, uso sempre pincel marcador, apagador e quadro branco. Solicito aos estudantes que respondam a uma série de perguntas após lerem o enunciado do trabalho: “A partir de pesquisa em *sites*, jornais, *blogs*, canais de reportagem, responda às questões abaixo”.

1. O que é intolerância religiosa?
2. O que é racismo religioso?
3. O que é Estado laico?
4. O que é religião, religiosidade e liberdade religiosa?
5. O que é democracia? Que tipo de sistema democrático vivemos no Brasil?
6. Pesquise cinco notícias sobre intolerância religiosa no país. Coloque a fonte e o ano da informação.
7. De acordo com as notícias sobre intolerância religiosa no Brasil, quais são as religiões que mais sofrem ataques?
8. O que devemos fazer em caso de sofrermos intolerância ou racismo religioso? Quais providências legais devem ser tomadas?
9. O que é a Caminhada contra a Intolerância Religiosa? Em quais estados brasileiros ocorre?
10. Você conhece alguém ou já sofreu intolerância ou racismo religioso? (Resposta individual.)
11. De que maneira a intolerância e o racismo religioso interferem na existência de um Estado laico e democrático? (Responda com suas palavras.)

5. O uso de folhas impressas ocorre somente quando há provas. Os testes e outros instrumentos de avaliação são realizados sem esse tipo de recurso.

12. O que você aprendeu com essa pesquisa e o que mais lhe chamou atenção?⁶

Como se trata de um trabalho extenso e realizado em grupos de no mínimo quatro e no máximo cinco integrantes, o prazo para a entrega da atividade de pesquisa é de 30 dias consecutivos. Além da pesquisa, os grupos também devem elaborar cartazes com as informações sobre notícias de intolerância e racismo religioso e os conceitos de Estado laico, democracia e liberdade religiosa, além de colocar o número de telefone de canais governamentais para denúncias.

No dia da entrega do trabalho escrito, o que deve ser feito em papel almaço com pauta quando manuscrito ou em sulfite A4 quando digitado e com outras regras inspiradas na ABNT 6023, os estudantes também participam de uma roda de conversa sobre o que acreditam ser importante trocar entre si. Luiz Oliveira e Mônica Lins (2012) explicam a função de partilha desse tipo de metodologia na sala de aula:

Na concepção da partilha que as rodas trazem, temos a ideia de retorno à pessoa, onde são produzidos significados e aprendizados. A partilha pode ocorrer via canais: o oral, com o conversar, e o escrito, com registros do vivido que podem alargar as possibilidades do compartilhar, além de oferecer uma condição privilegiada para a reflexão. As rodas são ricas experiências daquilo que nos acontece, com narrativas que se renovam em contatos repetidos. A palavra *conversar* quer dizer “dar voltas”, as ideias circulam e cada um dos parceiros pode mudar seu ponto de vista durante a conversa. (OLIVEIRA; LINS, 2012, p. 334).

Nas rodas de conversa, os estudantes expõem o que aprenderam e as reflexões que elaboraram com base na pesquisa e nos diálogos promovidos no contexto do grupo. Na turma 3004 do turno matutino de 2015, o grupo de Camilo chegou à seguinte conclusão:

6. Diário de anotações da docente Luane Bento, agosto de 2013.

Professora, olha que interessante! Tanta intolerância, mas o nosso grupo tem a representação de cinco religiões: eu sou evangélico, Paula é umbandista, Mateus é candomblecista, Jessé é católico e Camilo é espírita. A gente fez o trabalho de boa, sem um invadir o espaço do outro, com respeito. No Brasil poderia ser assim, né?. (Camilo, turma 3004, maio de 2015).

Na turma 2007, Joyce comentou seu espanto com as notícias sobre intolerância religiosa. De acordo com seu depoimento, o desrespeito às religiões era uma questão que ela pensava ocorrer fora do território brasileiro, em países como Palestina e Israel:

Eu juro que eu não sabia, eu sou criada na igreja, mas nunca imaginei que houvesse tanta violência assim no Brasil. Eu chorei quando li as reportagens, fiquei espantada. Acho que essa pesquisa ajuda muito para a gente não ficar por aí dizendo coisas que levantam mais ainda o ódio. (Joyce, turma 2007, outubro de 2015).

Nesse contexto de debate, duas estudantes expuseram em seus depoimentos as situações de intolerância e racismo religiosos que viveram. Primeiro, apresento o relato de Beatriz, que foi verbalizado em sala de aula no dia da roda de conversa; em seguida, o de Isabel, que foi manuscrito no trabalho para responder à pergunta 12.

Eu sou católica, eu vou à Igreja, faço catequese e todo ano meus colegas da sala implicam comigo porque uso escapulário de Santa Maria. Dizem que é instrumento do demônio, que não tem nada aqui. Este ano, eu distribuí doces com minha mãe e novamente ouvi que eu estava agindo a favor do Diabo. Eu já discuti muito aqui, mas estou cansada. Aqui na sala tem umas meninas que são agressivas para mostrar a fé delas. (Beatriz, turma CN 1005, 1º ano do Curso Normal, setembro de 2013).

Eu sou espírita (*candomblecista*), toda a minha família é do santo, eu cresci dentro do terreiro. Não conto isso a ninguém, eu amo a minha mãe Oxum e meu pai Oxóssi. Mas se eu falar a religião que minha família tem, ninguém vai querer falar comigo na sala e eu

fico com vergonha e medo de ficar sozinha. Eu gostei de fazer este trabalho porque nunca fiz algo assim na escola. (Isabel, turma CN 1004, 1º ano do Curso Normal, setembro de 2013, grifo nosso).

Os dois depoimentos trazem questões pertinentes sobre as práticas de intolerância e racismo religiosos no Brasil. No entanto, chama a atenção que Beatriz se sintia mais à vontade para abordar como membros do catolicismo têm seus signos atacados em discursos e práticas violentas de intolerância à fé. Já Isabel escolheu como seu “espaço seguro” (COLLINS, 2019) abordar os efeitos nefastos do racismo religioso em seu trabalho escrito, pois foi o lugar em que se sentiu segura para verbalizar as observações que faz acerca das práticas de preconceito.

A socióloga afro-americana Patricia Collins (2019) explica que, nos Estados Unidos, as mulheres negras tiveram poucos espaços seguros para verbalizar as dores, humilhações, violências e tantas outras formas de opressão racial e social pelas quais passavam na sociedade. A autora destaca a música e as igrejas como espaços seguros para as mulheres racializadas contarem suas percepções, trocarem sobre suas experiências e fortalecerem suas redes. Nesse caminho, penso que a estudante Isabel, ao expor no texto escrito da atividade seus medos, anseios e conflitos sobre a pertença religiosa, pode ter identificado esse espaço seguro para declarar suas reflexões acerca do racismo religioso, por acreditar que não seria atacada por expor seus pensamentos e emoções. Afinal, ela sabia que a docente pertencia ao candomblé e percebeu que a proposta do exercício era combater e enfrentar, no contexto educacional, as formas de discriminação racial e racismo, conforme sugerem as DCNERER (BRASIL, 2004).

É pertinente comentar que a segurança que tenho para ministrar esse tipo de atividade de pesquisa nas aulas da disciplina sociologia da Educação Básica ocorre somente devido ao amparo legal que o advento da legislação federal nº 10.639/2003 trouxe para professores militantes negros e docentes antirracistas. Como abordou nossa ilustre intelectual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em uma das mesas do I Encontro Nacional de Bibliotecárias(os) Negras(os) e Antirracistas (I ENBNA), que ocorreu em Florianópo-

lis (SC), em julho de 2019: “A lei é uma garantia para professores negros que já faziam um trabalhado racializado, uma segurança para não serem penalizados por aplicarem suas práticas de valorização da cultura negra”.⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procurei trazer algumas das reflexões que tenho realizado como negra, mulher e docente da Educação Básica acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo de sociologia escolar. Apresentei um breve panorama da Educação para as Relações Étnico-Raciais e as recomendações das DCNERER (BRASIL, 2004) para efetivar a legislação na Educação. Fiz uma breve narrativa dos efeitos positivos que as ações afirmativas proporcionaram em minha trajetória de vida e profissional. Descrevi por quais instrumentos tenho enfrentado as práticas racistas no contexto da sala de aula e como as atividades realizadas com a juventude negra e periférica possibilitam a circulação de informações e a partilha de experiências.

Apesar dos muitos desafios que educadores negros e antirracistas enfrentam no sistema de ensino, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 permitiram que eles se sentissem seguros e amparados para exercer outras práticas de ensino e aprendizagem – práticas de reconhecimento do outro e de valorização das culturas negras, afrodiaspóricas e africanas. Por fim, é sempre preciso repetir que uma Educação antirracista é dever de todos e todas nós.

7. Registro da docente Luane Bento dos Santos no I EIBNA, julho de 2019.

REFERÊNCIAS

- BENTO, M. A. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/Seppir, 2004.
- CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COSTA, A. L. Ações afirmativas e transformações no campo intelectual: uma reflexão. *Educação & Sociedade*, v. 43, n. 21, 2022.
- FLOR DO NASCIMENTO, W. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. *Revista Eixo*, v. 6, n. 2, 2017.
- GOES, B. O. S. *Direito de ouvir e falar de si: questões raciais no ensino de sociologia*. Curitiba: Appris, 2023.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set./out./nov./dez. 2000.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Eu e o outro: o professor como arteção de interculturalidade. In: MIRANDA, C.; LINS, M. R. F.; COSTA, R. C. R. (org.). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Quarter/FAPERJ, 2012.
- RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010.
- SCHWARCZ, L. M. Espetáculo de miscigenação. *Estudos Avançados*,

v. 8, n. 20, 1994.

SANTOS, L. B. Relações étnico-raciais no ensino de sociologia do ensino médio. *Intratextos*, v. 13, n. 1, p. 15-33, 2023.

SILVA, M. F. Os cadernos diários nos cotidianos do Ilè Asé Omi Larè Ìyá Sagbá. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 348-365, 2015.

Professora Petronilha e o NEAB/UFSCar: as ações afirmativas estabelecendo outro paradigma de universidade

ANA CRISTINA JUVENAL DA CRUZ

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora adjunta na UFSCar, diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH/UFSCar) e coordenadora do GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Algumas pessoas carregam em si a capacidade rara de alargar horizontes. Há, nessa ação de abertura, a projeção plástica do corpo, a forma de ecoar a voz, o modo como as palavras adquirem densidade. Elas nos levam a outras texturas, a outros afetos. Abordar a relação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar), no interior do histórico das políticas de Ação Afirmativa nessa instituição, consiste em uma grande tarefa. Portanto, este texto não realiza uma fotografia do presente, nem apenas reproduz uma história documentada da trajetória da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, do NEAB e das Ações Afirmativas na UFSCar, mas estabelece um método afirmativo de maneira a articular elementos da trajetória intelectual da professora Petronilha ao histórico do núcleo.

O NEAB/UFSCar foi criado em 1991 em meio à ascensão de um pensamento intelectual no qual pautas em debate sobre reconhecimento e reparação adquiriam ressonância global. No caso das demandas por reconhecimento, no campo da filosofia política, sua efetivação se daria fundamentalmente para a garantia do respeito mútuo nas relações subjetivas e, sequencialmente, para as formas de cunho material e simbólico, as quais exigiam modos de garantir a apresentação real de todas as pessoas em suas histórias e diferenças.

Nesse contexto, emergia uma forma de debate com base nos meios limitados de acesso das pessoas às instituições e ao campo dos direitos. Foi nessa atmosfera que “a universidade, em especial pública, no Brasil foi chamada a participar da correção dos erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes” (SILVA, 2023, p. 41). Tratava-se de colocar o Ensino Superior como uma medida de acesso material que se traduziria em uma justiça social, dando vazão, assim, a uma história de longa duração de mulheres, homens e crianças, cada qual a seu modo, em luta pela vida, discutindo e propondo a consagração real da igualdade.

“ESTÁ NA HORA DE A GENTE CRIAR INSTITUCIONALMENTE UM ÓRGÃO”

Em diferentes ocasiões, a professora Petronilha descreveu sua chegada à UFSCar em 1989, na culminância de um momento efervescente da universidade, com a atuação do grupo de Cultura Negra, já articulado em atividades de extensão em São Carlos. Participavam estudantes e servidoras(es), majoritariamente negras e negros, sendo intensamente pautados no campo da Educação, com práticas nas escolas da cidade e um desenvolvimento interno de formação política e intelectual com estudos de textos. Nesse período, o professor Álvaro Rizzoli, na constituição do Arquivo de História Contemporânea da UFSCar, encontrou documentos sobre o cotidiano do tráfico de pessoas negras escravizadas.¹ Desse contexto, com a finalidade de vinculação do ativismo do grupo de Cultura Negra e de mapear a presença negra na cidade, surgiu o NEAB, em uma conjunção de pessoas e de propósitos, como explicou a professora Petronilha em conversa sobre os 30 anos do núcleo:

“E essa pesquisa que vai se desenvolvendo pelo professor Álvaro e o nosso interesse trazendo diferentes pessoas para se discutir a questão racial na educação, a história dos negros, vai criando um clima e vai criando uma consciência que nos diz: ‘está na hora da gente criar institucionalmente um órgão’. Como ele vai se chamar? Ficamos discutindo e achamos que era Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, que era NEAB, então aí está na... Está o nascimento do NEAB”. (CRUZ; MEDEIROS; RODRIGUES, 2023, p. 40).

As atividades na forma e encontros² foram dando impulso ao NEAB/UFSCar, levando à elaboração do livro *O pensamen-*

1. Cf.: BRANDÃO, M. A. L. *São Carlos do Pinhal: nos tempos da Casa Grande e Senzala*. Notas de pesquisa.

2. Dentre os nomes que participaram em diferentes momentos encontram-se Irene Sales, Maria de Lourdes Santos, Clóvis Moura, Helena Theodoro, Ana Célia da Silva, Jeruse Romão, Vera Triunfo, Ivan Lima, Joyce E. King, Joel Rufino, Nilma Lino Gomes, Henrique Cunha, Carlos Moore, Oliveira Silveira, Boubacar Barry e Ademil Lopes.

to negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro, publicado em 1997 e oriundo de seminário ocorrido dois anos antes na universidade. O seminário teve por objetivo “aprofundar e consolidar estudos a respeito do pensamento negro nas diversas áreas de conhecimento” (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 10). Organizado pelas professoras Petronilha e Lucia Maria de Assunção Barbosa, teve como questão central a seguinte formulação: “Como o Movimento Negro interpreta o processo educativo do seu povo?”. Atribuía-se ao Movimento Negro a capacidade de intérprete de seu povo e, em vista disso, de criador de saberes. Em prefácio à segunda edição, realizada em comemoração aos 30 anos do NEAB, em 2023, as autoras apontam a importância do alcance do livro, indicando que, na contemporaneidade, seus textos ressoam “para a edificação do movimento coletivo, da intelectualidade e, sobretudo, da sabedoria ancestral africana e de seus desdobramentos para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais em diferentes espaços do país, e talvez, também, em outros espaços e culturas da Diáspora Africana” (SILVA; BARBOSA, 2023, p. 10).

“PRODUÇÃO ACADÊMICA COM INTERVENÇÃO SOCIAL”

“Então intervenção social e produção acadêmica, qual o sentido disso para o NEAB?” (SILVA, 2023, p. 54). O avanço do percurso do pensamento intelectual da professora Petronilha e sua trajetória intelectual se coadunam com o debate e a consolidação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil como proposição de um campo científico. O modelo científico que caracteriza a concepção de um conjunto de estudos de epistemologia afro-brasileira e que fundamenta o modelo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (e na articulação com os estudos indígenas) é o da projeção de um tipo de conhecimento e de saber que se origina na ideia de um pensamento ancestral. Assim como os coletivos de estudantes, constituem-se em espaços de formação intelectual e de atuação política, sendo, portanto, uma maneira de articular formação acadêmica e intervenção social. Um dos eixos centrais que abarcam a proposição de formação

acadêmica com intervenção social é a Educação e, com isso, a formação de docentes.³

O reconhecimento do trabalho da professora Petronilha vai paulatinamente adquirindo outro nível de projeção nacional no momento em que ela passa a atuar no Conselho Nacional de Educação.

“O suporte do NEAB, das pessoas do NEAB, os estudos do NEAB, os pontos de discussão, o Parecer 3/2004 teve a colaboração de muitas pessoas, quer dizer, não só da universidade, como fora do Movimento Negro, as pessoas que colaboraram [...]. Quer dizer, é importante então que a experiência do NEAB, as discussões do NEAB, elas nutriram decisões e pontos que o parecer deveria tratar.” (SILVA, 2023, p. 45).

Afirma: “Eu acho que o NEAB deve fortalecer essa perspectiva e este caminho. Intervenção social e produção acadêmica. Talvez a ordem deva ser produção acadêmica e intervenção social ou produção acadêmica com intervenção social” (SILVA, 2023, p. 53).

“Então por que pensamentos negros? Ora, pensamentos eles se revelam não só quando falamos ou escrevemos, mas quando a gente se relaciona com as pessoas, quando a gente age, então pensamento é criado e é produto de palavras e de ações, os pensamentos se criam nas interações entre as pessoas e o ambiente em que elas vivem e entre os grupos sociais, então por meio das nossas ações, a gente revela pensamentos.”⁴

3. Experiências como a Sala de Africanidades, espaço que continha materiais didáticos, literários, brinquedos com temáticas negras e recebia visitas de escolas da cidade, ou, ainda, o projeto Tesouro Vivo da Cultura Afro-Brasileira, cuja criação tinha por intenção homenagear as pessoas vivas que contribuem para a história e a cultura africana e da diáspora, indo na contramão das formas comuns de homenagens, em geral, póstumas. Tal proposição apresenta a descrição da professora Petronilha que abre este texto: “Tu és um tesouro e nós te reconhecemos enquanto vives”. (SILVA, 2023, p. 59).

4. Palestra realizada no Seminário Internacional “Ensino, pesquisa e inovações curriculares para as relações étnico-raciais no Ensino Superior”, derivado do projeto “Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-

Essa fórmula é característica do NEAB/UFSCar e, de algum modo, é a marca particular dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros inseridos em instituições de Ensino Superior como modelo de fundação de outra forma de elaboração acadêmica no âmbito das universidades. Assim, o modelo de constituição científica dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros configura formação intelectual no sentido mais pleno, que agrega a produção acadêmica a uma ação política de intervenção no campo social no qual a instituição está inserida. Ou seja, o modelo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros traduz a função mais potente da universidade: formar pessoas para intervirem no campo social. Há, nessa fundamentação, uma profunda concepção de comunidade. Em outras palavras, a forma de projeção dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de formação científica e ação social, insere um propósito de comprometimento que exige responsabilidade.

ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA AGENDA DE PESQUISA EM CURSO

“Assim sendo, a presença numericamente significativa de jovens das classes e grupos até então impedidos de frequentar os bancos universitários deve levar a que as ideologias, teorias e metodologias que sustentam e dão andamento à produção de conhecimentos sejam questionadas e, em decorrência, as atividades acadêmicas e científicas sejam redimensionadas.” (SILVA, 2011, p. 147).

A trajetória intelectual da professora Petronilha foi adquirindo outros contornos quando das discussões sobre a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil. O nível que as ações afirmativas alçaram ao debate público nas formas pelas quais as uni-

-racial no Ensino Superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes”, aprovado em edital vinculado ao Programa Abdias do Nascimento, coordenado pela professora doutora Tatiane Cosentino Rodrigues na UFSCar, em 2016. A palestra foi proferida pela professora Petronilha na mesa “Estudos Negros e Ensino Superior” e partilhada com a professora doutora Joyce E. King. A transcrição foi feita pela professora doutora Tatiane Cosentino Rodrigues.

versidades passaram a se ver são evidentes e colocam, no atual momento histórico, uma outra agenda de pesquisa. As ações afirmativas, como inegavelmente a política mais revolucionária da Educação superior brasileira, alcançam agora outro estágio. Em pouco mais de duas décadas de experiências efetivas, consolidaram-se como política exitosa, porque não apenas permitiram a presença corpórea de pessoas que não adentravam em massa as universidades, mas outorgaram um novo campo de questões para o meio acadêmico.

Como espaço de crítica e de formação, a presença dessas pessoas questiona as perspectivas teóricas tomadas como irrefutáveis, pluraliza os procedimentos metodológicos, desvela a estrutura cristalizada e irrelevante de algumas práticas de institucionalização, enfim, faz com que a universidade possa colocar-se a si mesma como objeto de estudo, análise e discussão. Esse é um dos elementos mais vigorosos da agenda contemporânea das universidades que se apresenta como estímulo para nós. Isso porque a universidade é, talvez, a única instituição social que atesta sua continuidade se “aceitar as críticas” (SANTOS, 2007, p. 147).

Desse modo, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros estabeleceram um modelo de formação científica cuja crítica compeliu a universidade a se demonstrar em seu caráter de constituição como uma instituição de formação de nível superior. Em outras palavras, a universidade, ao ser exposta nos modos como suas origens e formas iniciais foram gestadas para um pequeno agrupamento de pessoas e de projeção de si mesma como emblema de *status* social, viu-se diante do abismo que a separava da sociedade brasileira. É a vitalidade dessas críticas elaboradas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nas instituições de Ensino Superior que as forçou a reconhecer esse formato cuja introdução ocorreu pelo caráter autônomo dos núcleos (SILVÉRIO, 2023).

O NEAB da UFSCar, como um dos mais antigos do Brasil, impulsionou esse modelo em consonância com outros que foram surgindo, em grande parte após as primeiras experiências de adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades. As ações afirmativas foram abrindo uma agenda de pesquisa capitaneada

pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, levando a uma exigência de mudança da institucionalidade na gestão do Ensino Superior. No caso do NEAB/UFSCar, tal atuação pedagógica exerceu na universidade um papel primordial ao oferecer, de maneira inovadora, um currículo epistemologicamente diverso para a questão racial, que ainda hoje não se concretizou nos cursos iniciais da própria instituição. Aplica, há mais de três décadas, uma metodologia de formação integrada à ação social que, no atual contexto, é exigida nas regulações aplicadas da graduação e da pós-graduação. Assim, esse modelo de formação carrega em si algo que poderia ser descrito como fator de impacto ou impacto social tal qual se exige na produção acadêmica contemporânea. No entanto, isso é feito de outra maneira, posto que o que o impulsiona é a articulação em conjunto e o propósito em uma pauta comum. Isto é, o NEAB/UFSCar, junto a outros núcleos, caracteriza-se como um paradigma de proposição de formação acadêmica brasileira que coloca o processo de aquisição de conhecimento em articulação com a ação social.

Durante o II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, realizado na UFSCar, em São Carlos, em 2002, criou-se a Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras (ABPN), espaço de referência científica nacional e de produção acadêmica. Desse modo, os números do NEAB/UFSCar se consolidam em cerca de 70 monografias, 80 dissertações de mestrado, 40 teses de doutorado e 160 textos publicados pelas pessoas do núcleo, em todas as áreas do conhecimento. Se observarmos alguns desses temas, notam-se questões relacionadas a formação continuada, cultura afro-brasileira ou diáspora, escolarização, crianças, infância(s) e juventude(s), intelectualidade negra e Movimento Negro, educação antirracista e ações afirmativas (CRUZ; MEDEIROS; RODRIGUES, 2023, p. 61). Essa ação e essa formação acadêmica em dados cientificamente sólidos apresentam uma atuação que resultou na criação de todo um campo normativo novo na Educação brasileira, tendo a diversidade como temática central, não como apêndice da política. Tal medida de atuação se consolida com a participação da professora Petronilha, como integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE), na relatoria das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que em 2024 comemora 20 anos!

Atualmente, é comum ouvirmos a juventude negra universitária empunhar sua presença coletiva nesses espaços como aquilombamento, empregando, assim, a experiência histórica dos quilombos como um tipo de personificação (NASCIMENTO, 2021). Observa-se a conversão do nome “quilombo” em verbo: “aquilombar”. Transformado assim, o verbo ressoa as experiências de solidariedade que sempre fizeram parte da história da diáspora negra. Trata-se de um gesto afirmativo por excelência: transformar em ato um nome.

“QUE DIMENSÕES TOMA A EXCELÊNCIA ACADÊMICA NO QUADRO DA IGUALDADE RACIAL?”⁵

Com o questionamento da professora Petronilha, de como se configura a excelência acadêmica no âmbito da igualdade racial, acompanhamos a evolução do debate. O que podemos verificar é que os conhecimentos produzidos e a maneira de engajamento oriunda dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros estabelecem, necessariamente, novas reflexões sobre o que é excelência acadêmica. Tal debate requer considerar o legado de pessoas que têm construído um modelo de formação que cria uma Educação antirracista, apresentando o que isso qualifica no que se refere à formação superior, tanto em termos locais como globais (CRUZ; MEDEIROS; RODRIGUES, 2023). Em vários trabalhos, a professora Petronilha abordou a abrangência do termo “Educação”. Ao procurar sua compreensão entre tradições de pensamento nas matrizes africanas, ela encontrou a atribuição de “construir a própria vida” (SILVA, 2010, p. 186). Nessa formulação, a professora Petronilha aponta os elementos que constituem a Educação como processo

5. SILVA, P. B. G. e. O NEAB da Universidade Federal de São Carlos: uma roda de conversa sobre os 30 anos de atividades. [Entrevista]. In: MEDEIROS, P. M. et al. (org.). *E agora falamos nós: os 30 anos de história do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar*. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

de conduzir a própria vida, que se expressam nas formas africanas e da diáspora cuja centralidade está no corpo. “Dançar”, “ouvir”, “falar”, “transmitir com a boca e os gestos”, “livrar-se do sofrimento causado pela opressão e pelo descrédito”, “defender direitos”, “edificar a nós mesmos”: esses termos aparecem na constituição conceitual aplicada ao sentido de educar-se (SILVA, 2010, p. 187). Nota-se que todos eles estão intrínsecos ao corpo. São atributos com designação direta ao corpo, que se dão no e com o corpo, em seu movimento. Embora pareça, à primeira vista, que tal assunção do corpo seja individualizada, as descrições desse corpo em movimento fazem referência ao coletivo, para que os espaços da formação sejam para “encontrar o elo” e nos permitir “decifrar este mundo” (SILVA, 2010, p. 190).

Ao abordar dessa maneira o lugar do corpo, a professora Petronilha acompanha as diferentes formas de elaboração intelectual da diáspora negra nas diferentes tradições de pensamento africano e de suas descendências, buscando interrelações – as “raízes do Mundo Africano” (SILVA, 2011, p. 25). Ao dar centralidade ao corpo, encontramos a atribuição de Léopold Sédar Senghor, que se desloca do logos ocidental do “Penso, logo existo”, de Descartes, centralizando o corpo como um “puro campo de sensações”, do “Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou” (SENGHOR, 1964, p. 259). Vê-se tal elaboração de outras formas, como afirmou Fanon: “[...] para nós (os pretos), o corpo não se opõe àquilo que vocês chamam de espírito. Nós estamos no mundo” (FANON, 2008, p. 116). Ou seja, o corpo estabelece um “ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor” (SENGHOR, 1964, p. 259). Essa forma criadora de pensar é visível na construção intelectual da professora Petronilha no interior do NEAB/UFSCar. Ao estabelecer o conceito de africanidades brasileiras, no sentido de ser, ao mesmo tempo, uma continuidade “de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros” (SILVA, 2011, p. 92). É com o termo “enegrecer”, um ato que implica o corpo, que a professora Petronilha esboça outra forma de compreensão das relações étnico-raciais, ao expor que “enegrecer é a face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser o que cada um é” (SILVA, 2011, p. 91). Ela afirma:

“Estive uma vez na Ilha de Gorée e as pessoas escrevem, deixam mensagens, e uma mensagem que me chamou a atenção era a seguinte: Eles pensaram, foram levados contra a sua vontade e achavam que estava tudo perdido, mas eles não sabiam que estavam construindo outro povo, então é esse outro povo que somos nós, que convivemos com outros povos que pra cá vieram, e cada um de nós, no jeito de ser e viver, no jeito de se relacionar, vai reconhecendo, identificando pensamentos que vêm de diferentes raízes [...]”. (SILVA, 2006, p. 7).

“OLHA, EU TE VI E TU ÉS UMA PESSOA COMO EU”⁶

Ao finalizar este artigo sobre a trajetória da professora Petronilha e do NEAB/UFSCar, peço licença para fazer um brevíssimo relato pessoal e escrever em primeira pessoa.

Como aluna dedicada a estudar a questão racial, o que, na verdade, consistia em procurar modos de habitar o mundo com uma forma corpórea negra, deparei com a produção da professora Petronilha logo no início da graduação. Enquanto me formava historiadora, me encontrava com a forma da narrativa da história brasileira e dos modos limitados e restritos pelos quais a presença negra aparecia naquilo que nos era ensinado. Os textos da professora Petronilha, junto de outros da intelectualidade da diáspora negra, foram uma ferramenta afirmativa contra o apagamento. Ao me formarem, me engrandeciam, impunham em mim o brio inerente à dignidade. Iniciei este artigo falando da capacidade rara de algumas pessoas de alargar horizontes. Foi como aqueles gestos de escrita que se fazem a si. No impulso que nos atravessa e nos faz dizer o que precisa ser dito. Como a força da voz que irrompe no ar. Podemos sentir a raridade dessas pessoas na forma da fala que quando proferem atravessam o tempo e, ao fazê-lo, dilatam-no, contraindo o tempo no instante de um sopro. De outra forma,

6. SILVA, P. B. G. e. O NEAB da Universidade Federal de São Carlos: uma roda de conversa sobre os 30 anos de atividades. [Entrevista]. In: MEDEIROS, P. M. et al. (org.). *E agora falamos nós: os 30 anos de história do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar*. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

é possível perceber a fala dessas pessoas no modo como expandem o tempo. As palavras que essas pessoas proferem, me mantêm no sentido estrito do que é Axé: a energia vital. O sopro da vida que habita em nós. Essa forma vívida e visceral provoca em mim um novo encontro com a Educação. Esse encontro, já há algum tempo como professora, se dá com a certeza, cotidianamente exercida e sempre repetida, de jamais esquecer a tarefa de honrar as pessoas que nos precederam por aquilo que impulsionaram em nós e de abrir o caminho para quem ainda virá. Optei, ao escrever este texto, por utilizar em alguns intertítulos frases da professora Petronilha, sempre generosa e disposta à fala e à escuta: algumas tive a oportunidade de ouvir; outras encontrei relendo sua obra. Sou profundamente grata a quem, antes de nós, permitiu que isso ocorresse, a quem me deu um nome e um propósito: o de ser um corpo que se faz em nós todos os dias para “construir o futuro em real libertação” (SILVA, 2011, p. 91).

REFERÊNCIAS

- CRUZ, A. C. J.; MEDEIROS, P. M.; RODRIGUES, T. C. 30 anos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar: breve histórico de seu legado de resistência crítica na pesquisa e extensão universitária. In: MEDEIROS, P. M. et al. (org.). *E agora falamos nós: os 30 anos de história do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar*. São Carlos: EdUFSCar, 2023.
- FANON, F. *Pele Negra, Máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- NASCIMENTO, B. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Organização: Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- RIZZOLI, A. *A escravidão em São Carlos: inventário analítico*. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- SANTOS, M. A universidade barra as novas ideologias. [Artigo publicado no *Suplemento ABC Domingo*, em 3 set. 2000]. In: LEITE, M. A. F. P. (org.). *Encontros: Milton Santos*. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.
- SENGHOR, L. S. *Liberté 1: Négritude et humanisme*. Paris: Ed. du Seuil, 1964.
- SILVA, J. C. *Vozes quilombolas: uma poética brasileira*. Salvador: UFBA; Ilê Aye, 2006.
- SILVA, P. B. G. e. Ações afirmativas na UFSCar: em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. *Políticas Educativas*, v. 2, n. 1, p. 41-53, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Polled/article/view/18350/10805>. Acesso em: jul. 2024.
- SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G. e.; SILVÉRIO, V. R. (org.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- SILVA, P. B. G. e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- SILVA, P. B. G. e. O NEAB da Universidade Federal de São Carlos: uma roda de conversa sobre os 30 anos de atividades. [Entrevista]. In: MEDEIROS, P. M. et al. (org.). *E agora falamos nós: os*

30 anos de história do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. A. (org.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA, P. B. G. e; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/540>. Acesso em: jul. 2024.

SILVÉRIO, V. O NEAB da Universidade Federal de São Carlos: uma roda de conversa sobre os 30 anos de atividades. [Entrevista]. In: MEDEIROS, P. M. *et al.* (org.). *E agora falamos nós: os 30 anos de história do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar*. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

A trajetória de Petronilha Silva no GT-21/ANPEd: entre a reflexão e a concretização para a ERER¹

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), professora titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Nível 1D e pesquisadora do SOU Ciência. Docente dos programas de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA, em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão e do Educanorte. É diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

1. Adaptado de: COELHO, W. B. A trajetória de Petronilha Silva no GT-21/ANPEd: entre a reflexão e a concretização para a ERER. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 5, n. 10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.61389/rbecl.v5i10.6496>.

Os negros não querem ser meramente incluídos, integrados a uma sociedade que secularmente os exclui, desqualifica. Querem receber Educação que lhes permita assumirem-se cidadãos autônomos, críticos, participativos. Rejeitam eles Educação de baixa qualidade, direcionada para a docilidade, obediência, negação e desconhecimento de suas raízes africanas.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²

INTRODUÇÃO

Fora do Brasil ou não, muitos são unânimes em defender que sem professor(a) a Educação se fragiliza (AYERS, 1995), especialmente quando entendida como prática social e emancipação (VEIGA, 2009). Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998, p. 55) afirmam a relevância dos(as) professores(as) para o trabalho com a Educação e a diversidade, pois a Educação intercultural visa criar “oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos independente do grupo social, étnico-racial”. Afinal, nos tornamos professores(as) em um processo constante, na expressão que António Nóvoa (2013, p. 230) chamou de “aprendizagem na profissão”, pois assumimos de alguma forma a responsabilidade pelo mundo no qual vivemos por meio da Educação, tal qual pontua Hanna Arendt (2005).

Nessa direção, a professora Petronilha Silva (2003) defende que a Educação se associa ao processo de construção de vida, que se desenvolve na relação entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento e comunicar experiências, no sentido de subverter uma Educação para a “docilidade, obediência, negação e desconhecimento de suas raízes africanas” (SILVA, 2004, p. 387), tal como anuncia a epígrafe deste artigo, ou seja, transitar para uma Educação antirracista, e, por conseguinte, em busca de uma pedagogia intercultural.

Defendo neste artigo que a trajetória de Petronilha Silva encaminhou – e encaminha – contribuições na formação para uma Educação antirracista, com impacto em diversos setores da academia no Brasil, sobretudo por meio da relatoria do Parecer CNE/CP nº 003, de 2004, o qual encaminha as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Como representante do Movimento Negro para compor a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2002 a 2006, Petronilha Silva atuou nos processos de regulamentação da alteração trazida à Lei nº 9.394/1996 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – por meio da Lei nº 10.639/2003, na condição de relatora do Parecer CNE/CP

nº 003/2004. Tal condição lhe confere, com outros(as) agentes acadêmicos(as) no campo, um lugar relevante na luta em favor de uma Educação antirracista no Brasil.

As DCNERER assumiram um lugar estratégico nesse contexto, posto que demandaram uma alteração epistemológica inédita nos processos formativos da Educação Básica e da Educação Superior, de abrangência nacional. Tais alterações desencadearam uma série de outras legislações, de caráter inclusivo, as quais, além das etapas, níveis e modalidades educacionais, impactaram também a pós-graduação e os processos seletivos atentos às políticas de ação afirmativa Brasil afora.

Nesse panorama de alterações, as discussões se ampliam em diversos espaços acadêmico-profissionais, conferindo visibilidade a uma demanda historicamente silenciada. Ainda que tais debates tenham sido – e sejam – pontuados por tensões e dissensões, houve avanços significativos no enfrentamento do racismo e da discriminação no Brasil, embora saibamos – parece oportuno reiterar – que estamos longe do cenário almejado. Em 2021, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT-21), entre tantos outros espaços de fortalecimento do tema e de novas proposições, foram comemorados 20 anos de luta por meio da produção do conhecimento sobre Educação e Relações Étnico-Raciais. Neste artigo, tratarei do percurso desse GT por meio de uma de suas integrantes: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Assim, este texto sintetiza a trajetória da professora e relaciona sua produção acadêmica ao GT-21 entre 2001 e 2020, situando seu lugar no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil. Convém ressaltar que sua trajetória não se restringe nem a esse espaço social, nem a esse recorte temporal. A adoção deles para este artigo ocorre em razão, reitero, da ênfase conferida aos 20 anos do GT-21. Esta “Introdução” situa o objetivo do texto, a relevância da escolha do nome da pesquisadora e seu lugar no campo da ERER, a razão do recorte temporal e a importância da ANPED e do GT-21 para tratar do tema de estudo da ERER.

Na seção “O inevitável e a trajetória acadêmico-profissional” são demarcados aspectos de sua trajetória de formação inicial, pau-

tada nas experiências familiares e em sua conexão profissional engajada, bem como nas reflexões de algumas produções destacadas neste artigo. A abordagem sobre “Inquietação e representatividade: a trajetória político-profissional” relaciona-se aos diálogos havidos no âmbito da ANPEd/GT-21 e suas conexões com o Brasil e o mundo.

A dimensão política está com maior ênfase nas “Considerações finais”, em face da natureza do GT-21. As demais dimensões da trajetória da pesquisadora são organicamente atravessadas pela dimensão política, sem a qual a ideia de trajetória se tornaria linear e desprovida de sentido. É bom reforçar que em todas as seções não se dissocia a dimensão política da trajetória de Petronilha Silva. A última delas faz ainda a conexão entre suas reflexões e as ações concretas encaminhadas no curso de sua trajetória em diversos setores sociais, evidenciando como o pensamento da autora ganha materialidade no que tange a uma Educação antirracista.

O INEVITÁVEL E A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Mas por que eu queria ser professora? Então, eu me criei em um ambiente do trabalho da minha mãe, vendo-a dar aulas particulares, e boa parte das amigas dela eram professoras também.

Petronilha Silva³

O inevitável que figura no título desta seção remete à constelação familiar que concorreu para que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ingressasse no magistério. A gaúcha, filha de professora normalista, também atuou⁴ na escola pública e como supervisora escolar, e, tal como se depreende da epígrafe, entendia a docência como inevitável em seu fazer profissional. Como afirmou na mesma entrevista: “Tinha sempre essa aproximação com o que era ser professora e acho que isso influenciou a minha decisão”.

Por meio da graduação em português e francês, integrou, entre 1965 e 1989, o quadro docente da Secretaria da Educação do Rio

3. Entrevista concedida à autora em 12 de abril de 2021.

4. Informações disponíveis na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>.

Grande do Sul. Nesse período, além da Educação Básica, iniciou a docência na Educação Superior, entre 1974 (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS), 1985 (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS) e 1989 (Universidade Federal de São Carlos, UFSCar). Em 1996, realizou estágio pós-doutoral na África do Sul. As docências voluntárias iniciaram-se em 2012, na UFSCar (na qual é professora emérita), e em 2015, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No curso de sua trajetória, sua contribuição foi celebrada por diversas instituições e países. Em 2001, recebeu reconhecimento da Câmara Municipal de Vereadores de São Carlos (SP), por seu compromisso na promoção e desenvolvimento de ações por uma Educação de alta qualidade e pela luta por uma convivência tolerante, harmoniosa e sem preconceitos em nossa sociedade, e outro da Coordenadoria de Assuntos da População Negra, da Prefeitura Municipal de São Paulo, intitulado Prêmio Luiza Mahin. Em março de 2011, a então presidenta da República, Dilma Rousseff, em reconhecimento a sua contribuição para a Educação brasileira, concedeu-lhe a inserção na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro. No mesmo ano, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), por meio de sua ministra, Luiza Helena de Bairros, a homenageou com o prêmio intitulado Educação para a Igualdade, pelos relevantes serviços prestados ao país e pela valiosa contribuição para a Educação brasileira no combate ao racismo. Em 2013, o chefe do povo Songai, no Mali, a indicou como *Wandadu-Weyo*, o equivalente a uma conselheira, integrante do Conselho do El Hadj Amiiru Dr. Hassimi Maiga.

Nesse íterim, representou a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) como conselheira da World Education Research Association (WERA) e integrou o International Research Group on Epistemology of African Roots and Education, da Universidade do Estado da Geórgia, Estados Unidos. No Brasil, integrou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) e foi coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da mesma instituição. Participou do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade

Racial e da Fundação Cultural Palmares, em ambos na condição de conselheira. Entre 1996 e 2019, Petronilha Silva desenvolveu atividades como professora visitante na Universidade da África do Sul (1996), na Universidade Autônoma do Estado de Morelo, em Cuernavaca, México (2003), na Universidade Stanford, Estados Unidos (2008 e 2015), e na Universidade de Maputo, Moçambique (2019).

Em sua trajetória acadêmico-profissional, ela desenvolveu – e desenvolve – ações nos âmbitos nacional e internacional. Sua atuação se espalhou por todos os níveis e etapas de ensino, da formação inicial e continuada de professores à interlocução entre a universidade e a Educação Básica, entre o movimento social e a universidade, e entre as instâncias e organismos que fomentaram a EREER no Brasil e no mundo, promovendo uma aproximação, por várias perspectivas, das demandas por igualdade e por uma Educação intercultural.

Destaco alguns diálogos, tecidos com pesquisadores do campo da EREER, no curso de sua trajetória acadêmico-profissional, por meio dos quais Petronilha Silva confere os sentidos e as proposições para uma Educação intercultural.

No artigo “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” (SILVA, 2007), ela destaca os desafios de ensinar e aprender a Educação das Relações Étnico-Raciais e a formação para a cidadania, ressaltando, sobretudo, as razões históricas e ideológicas que comprometem o intento. A autora nos instiga a refletir sobre duas dimensões desses desafios: a primeira consiste na promoção de uma Educação antirracista que envolva as redes de ensino e todos(as) os(as) agentes que da escola fazem parte; a segunda, no desenvolvimento de competência e coragem para combater as discriminações imputadas a nós, na condição de docentes. Tal convite nos remete àquilo que António Nóvoa (2000) pontua como o acúmulo da dimensão profissional, possibilitando a compreensão da experiência pedagógica.

Acompanhada de Douglas Verrangia, Petronilha Silva ressalta também, no artigo “Cidadania, relações étnico-raciais e Educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências” (VERRANGIA; SILVA, 2010), articulações possíveis e concretas a partir de campos específicos do conhecimento que possibilitam a promoção da

ERER como direito humano fundamental. A defesa dos autores se pauta, sobretudo, nos processos de formação de professores de ciências, ressaltando que, mais do que conhecedores da ERER, tais agentes precisam estar comprometidos com a Educação de cidadãos críticos e engajados em lutas por equidade social. Eles defendem ainda que, no ensino de ciências, há necessidade de definir, de antemão, valores e posturas que serão desenvolvidos pelos estudantes para então definir os procedimentos de ensino: o como ensinar e o que ensinar.

Tal qual Flávia Caimi (2009) ao tratar sobre o ensino de história destacando que, para ensinar história, se faz necessário saber de história, saber de ensinar e saber para quem vai ensinar, Petronilha Silva, na reflexão conjunta com Douglas Verrangia, encaminha as duas primeiras dimensões, nesse caso, para a ERER: as dimensões do saber ensinar e do que ensinar.

No texto “Crianças negras entre a assimilação e a negritude” (SILVA, 2015), a autora argumenta para quem ensinar. O debate considera a necessidade de a escola e os(as) docentes atinarem para o fortalecimento do trabalho pedagógico com a diferença, mas, principalmente, na respeitabilidade do momento sobre o qual as crianças negras desenvolvem suas identidades. As ações práticas que conformam esse trabalho pedagógico exigirão dos(as) docentes pensar e agir sobre o posicionamento em relação ao racismo e as crianças negras; sobre propostas pedagógicas de enfrentamento; sobre desconstrução de pedagogias eurocêntricas; sobre desenvolvimento de ações cotidianas; sobre valorização da identidade; sobre posicionamento pedagógico contra ações discriminatórias; e sobre cultivo de empatia e acolhimento.

Nessa concepção, a identidade da criança negra parece encaminhar uma dimensão importante para seu processo de aprendizagem. Para Petronilha Silva, o maior avanço no campo da ERER concentra-se no reconhecimento do racismo e de suas consequências, do etnocentrismo e de discriminações de toda natureza, presentes na vida de todos(as) os(as) agentes escolares. Essa afirmação advém de um estudo bibliográfico cuja reflexão final diz respeito ao conhecimento daqueles que atuam no campo educacional em relação à Resolução CNE/CP nº 001/2004 e ao Parecer

CNE/CP nº 003/2004 (SILVA, 2018). Para a autora, a ausência desse capital impede que esses(as) mesmos(as) agentes escolares identifiquem ações discriminatórias na escola e na sala de aula e intervenham adequadamente.

Em três produções, as políticas de ação afirmativa ganham maior relevância. Em duas delas, Petronilha Silva, acompanhada de Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (GONÇALVES; SILVA, 1998) e de Valter Roberto Silvério (SILVÉRIO; SILVA, 2004), destaca o debate sobre multiculturalismo e Educação, do protesto de rua a propostas políticas, evidenciando que essa discussão implica o reconhecimento da diferença e do direito à diferença. Com esse reconhecimento, impõe-se a percepção do tratamento conferido às diferentes identidades nas sociedades democráticas. O tratamento em questão definirá a adoção de propostas voltadas para essa perspectiva ou seu silenciamento. Nesse diapasão, o texto “Ações afirmativas, sim” (SILVÉRIO; SILVA, 2004) contempla as demandas de negros e negras brasileiros(as) por reparações historicamente negadas, e os autores defendem ações afirmativas com vistas a corrigir distorções de tratamento conferidos à população negra no país. Por último, a pesquisadora concretiza o que defende anteriormente, explicitando o programa de Ações Afirmativas na UFSCar (SILVA, 2008), destinado a estudantes negros, negras e indígenas, objetivando o alcance da excelência acadêmica e do compromisso social da instituição.

No artigo “Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?”, publicado em 2019, Petronilha Silva aponta que o problema permanece tanto para a Educação como para a formação da cidadania, no âmbito das instituições de ensino e no seio das comunidades e das famílias. A insistência das reflexões da autora justifica-se por essas permanências e pela necessidade de subverter esse panorama.

Tais desdobramentos analíticos constituem a concretização daquilo que Montagner (2007) chamou de sedimentações, sobretudo em um cenário de ações múltiplas, diversas e abrangentes, ultrapassando a linearidade, uma vez que as experiências acadêmico-profissionais produzidas por Petronilha Silva nos oferecem elementos para conformar uma experiência pedagógica que a co-

loca em uma dimensão singular no âmbito do campo da EREER. Explícito: a professora não apenas recebeu mais de 20 títulos e prêmios, como participou – e participa – ativamente desse campo na Educação (com outros(as) agentes), também por ter desenvolvido uma pedagogia intercultural por meio de um debate pedagógico, político, sistemático e contínuo, que impactou – e impacta – a Educação no Brasil e a vida dos(as) brasileiros(as) negros(as) e não negros(as).

A trajetória acadêmico-profissional encaminhada nas múltiplas ações demanda situar a interlocução com os pares para além dos destaques registrados sobre os artigos anteriormente citados. Importa mencionar o percurso de Petronilha Silva no âmbito de outras plataformas de discussão, dentre as quais destaco o GT-21 da ANPED. O Grupo, na ponderação de Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019, p. 460), se constitui “como um espaço no qual os debates e os encaminhamentos específicos da área das relações étnico-raciais e Educação conformariam o funcionamento do Grupo, quais sejam, questões de interesse particular da Educação dos afro-brasileiros”. Assim, a inquietação e a representatividade que caracterizam a trajetória político-profissional de Petronilha Silva são abordadas a seguir.

A INQUIETAÇÃO E A REPRESENTATIVIDADE: A TRAJETÓRIA POLÍTICO-PROFISSIONAL

A história tem mostrado que, mesmo que de vez em quando, parece que fica quieto, parece que houve acomodação, na verdade não é acomodação, é que tá fervendo. Então, esperem. Então, fiquem atentos.

Petronilha Silva⁵

A inquietação que nomeia esta seção reflete o espírito problematizador, combativo, reflexivo e, ao mesmo tempo, acolhedor de Petronilha Silva. A epígrafe demonstra que a aparente “acomoda-

5. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em entrevista concedida à autora em 12 de abril de 2021.

dação” do campo sobre a ERER, sobretudo no cenário de perdas de conquistas históricas, em verdade, significa preparação para o bom combate.⁶ Os espaços para isso são vários. De maneira especial, situo aqui as atividades havidas no âmbito da ANPED, no período privilegiado por este artigo, como oportunidades de exercício para a reflexão sobre o campo da ERER. Assim, mencionarei a interlocução de nossa mestra com o GT-21/ANPED, que em 2021 completou 20 anos de criação. Para tanto, agrupei quatro grupos de atividades: as Sessões Especiais; as Outras Atividades; as Sessões de Conversas e Mesas-Redondas; e os Minicursos e Reuniões.

As Sessões Especiais objetivam, segundo normativa da ANPED, o desdobramento do tema central da reunião nacional e abordam tópicos emergentes e relevantes da área, promovendo discussões transdisciplinares com outras subáreas. Nessa interlocução coletiva, Petronilha Silva atravessou sete reuniões nacionais (Figura 1), nas quais emprestou um volume de capitais, ao lado de outros(as) pesquisadores(as),⁷ para qualificação do debate no âmbito da ANPED.

6. A expressão “bom combate” surgiu no campo religioso no sentido de enfrentar as adversidades para alcance da glória espiritual (LEÃO, 2021). Tal perspectiva foi inserida em diferentes discussões que tratam das lutas para a conquista de direitos sociais no campo educacional. Em 2015, Isabel Bilhão publicou um artigo tratando do “bom combate” pela Educação dos operários com base no debate acerca da disputa entre católicos e anarquistas na Primeira República brasileira. Em 2019, Renato Nogueira e Luciana Pires Alves publicaram um texto que aborda o “bom combate” no enfrentamento do racismo na Educação Infantil; para tanto, apresentam dez teses problematizadoras acerca dessa questão. Neste artigo, utilizo o “bom combate” como perspectiva de uma preparação para a luta dos(as) negros(as) contra o racismo na sociedade brasileira.

7. Destaco alguns(mas) agentes que constituíram essa interlocução entre 2004 e 2017. Na 27ª Reunião Anual: Helena Freitas (Unicamp/Anfope), Mérión Bordas (UFRGS/Forundir) e Maria Luce (UFRGS/CNE) (disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br>); na 29ª Reunião Anual: Selma Pimenta (USP) e James Bank (Universidade de Washington, Estados Unidos) (disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br>); na 34ª Reunião Anual: Anderson Ferrari (UFJF) e Lucimar Dias (UFPR) (disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br>); na 36ª Reunião Anual: Maria Corrochano (USP) e Claudia Jacinto (UBA, Argentina) (disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br>); na 38ª Reunião Anual: Conceição Paludo (UFRGS) e Maria César (UFPR) (disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br>).

FIGURA 1
INTERLOCUÇÕES TRANSDISCIPLINARES COM PARTICIPAÇÃO
DA PROFESSORA PETRONILHA SILVA NO ÂMBITO DAS SESSÕES
ESPECIAIS DA ANPED, 2004-2017

SESSÕES ESPECIAIS	Perspectivas atuais da formação de profissionais da Educação (27ª Reunião Anual, 2004)
	Estudos culturais, cultura escolar (28ª Reunião Anual, 2005)
	A Lei nº 10.639/2003 e suas implicações na formação dos profissionais da Educação (29ª Reunião Anual, 2006)
	Compromisso social na pesquisa em Educação: gênero, meio ambiente e etnia (30ª Reunião Anual, 2007)
	Formação de professores, Educação Infantil, relações étnico-raciais e de gênero: desafios e perspectivas (34ª Reunião Anual, 2011)
	Sujeitos, trabalho e processos educativos (36ª Reunião Anual, 2013)
	Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em Educação (Educação Popular e Pessoas Jovens e Adultas) (38ª Reunião Anual, 2017)

Fontes: ANPED (<https://anped.org.br>) e currículo Lattes da pesquisadora (<http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>).

O percurso político-acadêmico da pesquisadora nas sete reuniões nacionais destacadas na Figura 1 evidencia o exercício transdisciplinar na interface entre – e com – diversos temas, abordagens teórico-conceituais e instituições nacionais e internacionais, ultrapassando a junção de áreas ou temas de conhecimento. Caracteriza-se, principalmente, por aquilo que José Dias Sobrinho (2014) chamou de ampliação de intercâmbios de experiências.

No caso de nossa mestra, as ampliações ocorrem sobretudo quando esses intercâmbios propiciam outras plataformas de discussão, em diálogo com diferentes agentes acadêmicos, em esfera nacional, com possibilidades de divulgação do debate, conferindo-lhe ainda mais visibilidade, do Brasil para o mundo.

No segundo grupo, de Outras Atividades, Petronilha Beatriz interagiu⁸ e situou uma fala individual que traduziu um sentimento coletivo. Essas atividades compreenderam relatos de experiências sobre a Coordenação do IV Concurso Negro e Educação, discussões sobre políticas de cotas étnico-raciais, consultorias *ad hoc*, coordenação e debate de trabalhos (Figura 2).

FIGURA 2
OUTRAS ATIVIDADES COM PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA
PETRONILHA SILVA NO ÂMBITO DAS REUNIÕES ANUAIS DA
ANPED, 2006-2017

SESSÕES ESPECIAIS	Coordenação do IV Concurso Negro e Educação promovido pela ANPED (29ª Reunião Anual, 2006)
	TE – Universidades brasileiras e políticas de cotas étnico-raciais: perspectiva (32ª Reunião Anual, 2009)
	Consultora <i>ad hoc</i> da análise de trabalhos, pôsteres e minicursos (33ª Reunião Anual, 2010)
	Debatedora de apresentação de trabalhos (34ª Reunião Anual, 2011)
	Coordenação de apresentação de TE – GT-21 (35ª Reunião Anual, 2012)
	Coordenação da atividade Memória do GT-21 (38ª Reunião Anual, 2017)

TE: trabalho encomendado. Fontes: ANPED (<https://anped.org.br>) e currículo Lattes da pesquisadora (<http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>).

Nesse segundo grupo, os diálogos encaminhados durante as reuniões nacionais entre 2006 e 2017 articulam-se com a pedagogia intercultural, que Petronilha Silva defende em seu percurso político-acadêmico e no que ela preconiza sobre a necessidade de considerar “as demandas políticas, sociais e educacionais, no-

8. Nas múltiplas atividades contempladas nesse grupo, a pesquisadora Petronilha Silva interagiu nas seguintes reuniões: 29ª Reunião Anual: Márcia Aguiar (ANPED e UFPE), Iolanda Oliveira (ANPED e UFF) e Rachel Oliveira (ANPED e SMESP-NAE) (disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br>); 32ª Reunião Anual: Maria A. Gonçalves (UERJ) e Wilson Mattos (UNEB) (disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br>); 34ª Reunião Anual: Michele Doebber (UFRGS), Shirley Miranda (UFMG), Sônia Lima (UEMS) e Arleandra Amaral (UFPR) (disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br>); 35ª Reunião Anual: Joyce King (Universidade do Estado da Geórgia, Estados Unidos) (disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br>).

tadamente dos negros/as, fizeram [fazendo] convergir a atenção dos educadores para a necessidade e importância de examinar a Educação de todos os brasileiros, sob a perspectiva étnico-racial” (SILVA, 2016, p. 33). Essa defesa converge para a representatividade do coletivo de pesquisadores(as) negros(as) no contexto do debate emergente e relevante na circunstância das reuniões e para os desafios enfrentados por tais pleitos. Durante esses encontros, em especial o Concurso Negro e Educação⁹ e a Política de Cotas¹⁰ protagonizaram o debate.

O terceiro grupo de atividades envolve as Sessões de Conversas e Mesas-Redondas. As primeiras se constituem em espaços nos quais os relatos de pesquisas, depoimentos e debates sobre diversos temas vinculam-se a políticas públicas e seus impactos por uma Educação pública e de qualidade. Nesses espaços, pesquisadores(as) brasileiros(as) e estrangeiros(as)¹¹ dialogam sobre temas estratégicos e emergentes que estejam em pauta nacional e sejam de interesse nacional no âmbito da Educação brasileira.

A Figura 3 evidencia a participação da professora Petronilha Silva nas Sessões de Conversas e Mesas-Redondas realizadas no âmbito das reuniões anuais da ANPED (2005-2016).

9. O Concurso contou com financiamento da Fundação Ford e apoio da ANPED/GT-21 e Ação Educativa. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>.

10. Alguns pesquisadores que empreenderam discussões sobre ações afirmativas, sob perspectivas distintas, tiveram – e têm – vinculações diferenciadas com o GT-21. Destaco Valter Silvério (UFSCar), Sales Santos (UnB), Moema Poli (Cesgranrio), Delcele Queiroz (UNEB), Ahyas Siss (UFRRJ), Paulo Vinícius Silva (UFPR) e Nilma Gomes (UFMG).

11. As atividades envolveram pesquisadores(as) da temática, instâncias e órgãos governamentais: 28ª Reunião Anual: Iolanda Oliveira (UFF) (disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br>); 29ª Reunião Anual: Maria W. de Oliveira (UFSCar), Iolanda Oliveira (UFF), Ricardo Henriques (secretário da Secad/MEC), Iolanda Oliveira e representante da Fundação Ford (disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br>); 32ª Reunião Anual: José Ferreira (SPCE) e Naura Ferreira (UFPR e UTP) (disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br>); 38ª Reunião Anual: Homero Colinas (Unisal) e Reinaldo Fleuri (UFSC) (disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/_relatorio_de_atividades_2016_versao_para_portal_28.09.17.pdf).

FIGURA 3
SESSÕES DE CONVERSAS E MESAS-REDONDAS COM
PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA PETRONILHA SILVA NO ÂMBITO
DAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED, 2005-2016

SESSÕES DE CONVERSAS E MESAS-REDONDAS	Formação continuada dos bolsistas dos Concursos Negro e Educação (28ª Reunião Anual, 2005)
	Compromisso político-social e a ética na pesquisa em Educação (29ª Reunião Anual, 2006)
	Formação continuada dos bolsistas dos Concursos Negro e Educação (29ª Reunião Anual, 2006)
	MR II Seminário teórico da IV Edição do Concurso Negro e Educação (29ª Reunião Anual, 2006)
	Formação continuada dos bolsistas dos Concursos Negro e Educação (30ª Reunião Anual, 2007)
	II Colóquio ANPEd/SPCE I Colóquio ANPEd/WERA Ensino Superior (32ª Reunião Anual, 2009)
	MR Política e Educação Popular (38ª Reunião Anual, 2016)

MR: mesa-redonda. Fontes: ANPEd (<https://anped.org.br>) e currículo Lattes da pesquisadora (<http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>).

Nesse terceiro grupo, as ações de Petronilha Silva, dentre várias outras, se conectam à compreensão de lugares e ambiências acadêmico-políticos, sejam eles “movimentos, comunidades, família, clubes negros, associações, nos quais, em diálogo com outros pertencimentos, e em diálogo consigo mesmo, buscamos construir estratégias para compreender e respeitar o outro”. Nesse diálogo, a “persistência é importante. É o que te fortalece, pois ninguém se fortalece sozinho”.¹² Nessas reuniões nacionais, entre 2005 e 2016, nossa mestra produziu reflexões sobre formação continuada dos(as) mais de 45 bolsistas¹³ do Concurso Negro e Educação e imprimiu nessas conversas, ao lado de outros(as)

12. Petronilha Silva, em entrevista concedida à autora em 12 de abril de 2021.

13. Em 2004, Maria Clara Di Pierro produziu estudo no qual indica, até aquele momento, a inserção de 44 bolsistas. O programa ainda contou com uma quarta versão, em 2006.

agentes, compromisso político-profissional, visibilizando ainda mais um programa de abrangência nacional cujos impactos residem naquilo que Maria Clara Di Pierro (2004, p. 3) considerou como “um conjunto expressivo de experiências e aprendizagens”, resultando, dentre outros aspectos, na ampliação da inserção de pesquisadores(as) negros(as) nas universidades e em organizações não governamentais.

No quarto e último grupo, mas não menos importante, as atividades centraram-se nos minicursos ministrados pela professora e nas reuniões nas quais os encaminhamentos de ordem política responderam à chamada de modo proeminente. A proposta da ANPEd consiste em que os minicursos tenham uma finalidade formadora, enquanto as atividades relativas a reuniões ou atividades análogas debatam e construam posicionamentos coletivos acerca de uma agenda nacional vinculada às demandas dos envolvidos, sempre em prol de uma Educação pública e de qualidade.

Constam na Figura 4 os Minicursos e Reuniões que tiveram a participação de Petronilha Silva no âmbito da ANPEd (2004-2009).

FIGURA 4
MINICURSOS E REUNIÕES COM PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA
PETRONILHA SILVA NO ÂMBITO DAS REUNIÕES ANUAIS DA
ANPEd, 2004-2009

MINICURSOS E REUNIÕES	Colóquio ANPEd/Clacso (27ª Reunião Anual, 2004)
	MC A formação de educadores na perspectiva da diversidade humana e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (28ª Reunião Anual, 2005)
	Integrante da diretoria da ANPEd como membro suplente do Conselho Fiscal (30ª Reunião Anual, 2007)
	MC Educação, africanidades e diversidade étnico-racial: perspectivas para a formação de professores(as) (31ª Reunião Anual, 2008)
	Reuniões de intercâmbio científico (32ª Reunião Anual, 2008)
	Integrante da diretoria da ANPEd na condição de membro suplente do Conselho Fiscal (32ª Reunião Anual, 2009)

MC: minicurso. Fontes: ANPEd (<https://anped.org.br>) e currículo Lattes da pesquisadora (<http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>).

Nesse quarto grupo, a participação de Petronilha Silva e do grupo de pessoas que a acompanhou nas reuniões nacionais de 2004 a 2009 denota um compromisso que não se restringe a um desenho idealizado de sociedade que combate o racismo e a discriminação. Muito ao contrário, a relação estabelecida pela pesquisadora engajada concretiza a reflexão produzida, seja na forma de documento legal, seja em ensaio acadêmico, e se espalha naquilo que ela assevera sobre a necessidade de mobilizar, dentre outros, “processos acadêmicos e científicos em busca de reconhecimento da sabedoria, história, cultura e ciência produzidas pela diversidade étnico-racial dos brasileiros” (SILVA, 2016, p. 21).

Petronilha, por meio dos MC, debate sobre a história, a cultura e a ciência produzidas pela população afro-brasileira e africana, para os(as) iniciados(as) e os(as) iniciantes, com o mesmo nível de profundidade e compromisso político-social – compromisso percebido também sobre outras premissas aliadas a essas e encaminhado por meio dos resultados dos debates havidos nas reuniões nas quais esteve presente naquele contexto.

O olhar sensível da pesquisadora em relação à defesa de uma pedagogia intercultural se pauta em um debate pedagógico, político, sistemático e contínuo e na descolonização do conhecimento monocultural a fim de concretizar aquilo que ela defende como fortalecimento de “nossos distintos modos de ser brasileiros” (*ibidem*, p. 20). A pesquisadora articula também, em minha compreensão, movimentos orgânicos no âmbito da academia e de outros espaços de debate sobre o tema, como o GT-21 da ANPEd, para democratizar, reconhecer e valorizar os conhecimentos de todos os povos que constituem a nação brasileira, o que, para ela, tem sido identificado como a valorização das distintas histórias dos povos que vêm construindo a nação (*ibidem*).

Dentre os muitos movimentos orgânicos que identifico nessa trajetória político-profissional, nossa mestra pontua, com veemência, a articulação da universidade com os movimentos sociais; a correção de desigualdades entre negros(as) e não negros(as) por meio de políticas públicas; a garantia de igual direito à história e à cultura; a reformulação de currículos de formação

de professores(as) no sentido de capacitá-los(as) para o trabalho pedagógico com crianças negras; a inclusão do debate, de maneira circunstanciada, no âmbito escolar, no sentido de desenvolvermos uma formação na – e para a – vida, como cidadãos e cidadãs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício realizado neste artigo para sintetizar – e a palavra é mesmo *sintetizar*, pois seria impossível produzir um texto que traduzisse, em sua inteireza, a trajetória de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – e para relacionar as contribuições da pesquisadora buscou concretizar a relevância de sua atuação no campo da ERER, para além do que foi – e do que é – produzido. Essa atuação se conforma nos diálogos transdisciplinares entre a universidade, os movimentos sociais e outros espaços de debate sobre a temática, entre eles o GT-21 da ANPEd.

No curso de 20 anos, o Grupo¹⁴ tem produzido interlocuções e encaminhado a agenda que essa temática demanda. Para enfrentá-la, congrega movimentos sociais, pesquisadores(as) negros(as) e não negros(as) que debatem de modo a assegurar que as conquistas que foram objeto de lutas históricas sejam ampliadas, reformuladas e fortalecidas no âmbito desse coletivo. Petronilha Silva esteve e está presente nesse espaço.

O exercício possibilitou ainda estabelecer a conexão entre suas reflexões e as ações concretas encaminhadas no curso de parte de sua trajetória em diversos setores sociais, incidindo sobre uma experiência na qual seu pensamento ganha materialidade no campo da ERER.

14. Coordenaram o GT-21 da ANPEd no período mencionado: 2001-2002 – Iolanda Oliveira (UFF) e Maria L. Müller (UFMT); 2003-2004 – Iolanda Oliveira (UFF); 2004-2005 – Iolanda Oliveira (UFF) e Regina Pahim (FCC); 2006-2007 – Ahyas Siss (UFRRJ) e Maria L. Müller (UFMT); 2008-2009 – Ahyas Siss (UFRRJ) e Paulo V. Silva (UFPR); 2010-2011 – Paulo V. Silva (UFPR) e Nilma Gomes (UFMG); 2012-2013 – Nilma Gomes (UFMG) e Paulo V. Silva (UFPR); 2014-2015 – Erisvaldo Santos (UFOP) e Cândida Costa (UFMT); 2015-2017 – Wilma Coelho (UFPA) e Julvan Oliveira (UFJF); 2018-2019 – Eugenia Marques (UFGD) e Lucimar Dias (UFPR); 2020-2021 – Eugenia Marques (UFGD) e Ana C. Cruz (UFSCar). Disponível em: <https://anped.org.br/gt/gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais>.

A trajetória acadêmico-profissional-política de Petronilha Silva nos serve de inspiração para o aprofundamento de reflexões sobre movimentos orgânicos acadêmicos de outros(as) pesquisadores(as) que se espraiam para outros espaços de debate, nos quais a construção de um conhecimento intercultural, plural e diverso possa ser articulado, tal como esta síntese nos mostra. Trajetórias com tal organicidade nos inspiram a continuar, com veemência, na luta por uma Educação antirracista, sobretudo em circunstâncias atuais, desde 2023, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – temos um sopro de *esperança*, no sentido que Paulo Freire empregou em seu livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, publicado em 1992.

Sigamos na Luta!

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- AYERS, W. *To become a teacher: making a difference in children's lives*. New York: Teachers College Press, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BILHÃO, I. Pela Educação lutaremos o bom combate: a instrução operária como um campo de disputas entre católicos e anarquistas na Primeira República brasileira. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 141-157, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/HxD8j7NmfxsnQv3ZYxKmwBL/?format=pdf&lang=pt>.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pergorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 6. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; CONTIJO, R. (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.
- COELHO, W. N. B.; BRITO, N. J. C. Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT-21/ANPEd (2003-2013). *Revista Cocar*, Belém, v. 13, n. 25, p. 458-482, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2169/1090>.
- DI PIERRO, M. C. *Concurso Negro e Educação: avaliação de processo*. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2303/1/avaliacao-processo.pdf>.
- DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bpfj9GZV4GtLj98vtXn8GKg/?format=pdf>.

- FREIRE, P. (org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LEÃO, E. C. Combati o bom combate: em homenagem a Hermógenes, ao combatente ontológico. *Aoristo*, Toledo, v. 4, n. 1, p. 23-24, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/aoristo/article/view/27598/17432>.
- MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdesiana. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>.
- NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/s6MZxwSx8PGL9hppMfP6FPF/?format=pdf&lang=pt>.
- NÓVOA, A. Entrevista com o professor António Nóvoa. [Entrevista concedida a] Lucíola Licínio Santos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6637/2742>.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Tradução de Maria dos Anjos e Manuel F. Ferreira. Porto: Porto Editora, 2000.
- SILVA, P. B. G. e. Ações Afirmativas na UFSCar: em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. *Políticas Educativas*, Campinas, v. 2, p. 41-53, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18350/10805>.
- SILVA, P. B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: SILVÉRIO, V. R.; SILVA, P. B. G. e.; BARBOSA, L. M. A. (org.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 181-199.

- SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>.
- SILVA, P. B. G. e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 5, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>.
- SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, p. 161-188, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>.
- SILVA, P. B. G. e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, p. 123-150, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123.
- SILVA, P. B. G. e. Entrevista *on-line* com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. [Entrevista concedida a] Wilma de Nazaré Baía Coelho. Belém, 12 abr. 2021.
- SILVA, P. B. G. e. Projeto Nacional de Educação na perspectiva dos negros brasileiros. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (org.). *Conferências do Fórum Brasil de Educação*. Brasília: Unesco Brasil, 2004. v. 1, p. 385-395.
- SILVA, P. B. G. e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, W. N. B.; OLIVEIRA, J. M. *Estudos sobre relações étnico-raciais e Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).
- SILVA, P. B. G. e.; GONÇALVES, L. A. O. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas políticas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 29, p. 109-125, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27902>.

- SILVÉRIO, V. R.; SILVA, P. B. G. e. Ações afirmativas, sim. *Revista Adusp*, São Paulo, v. 33, p. 25-29, 2004. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp_artigo_2004_VRSilverio_PBGesilva.pdf.
- VEIGA, I. P. A. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e Educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 705-718, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04.pdf>.

**Trajetórias de
amizade
e luta antirracista:
quatro décadas de
colaboração
vitoriosa no Brasil,
nos Estados Unidos
e na África**

JOYCE E. KING

PhD, Universidade do Estado da Geórgia.

Os oprimidos, sim, podem perceber o absurdo da realidade. Sua condição existencial é o que cria a necessidade e a possibilidade de rebelião. Os poderosos não podem se rebelar. Eles podem se dar ao luxo de ser realistas.

Rubem Alves¹

Na ascensão de um povo da opressão à graça, um momento decisivo ocorre quando pensadores determinados a interromper o declínio se reúnem para estudar as causas de problemas comuns, pensar em soluções e organizar maneiras de aplicá-las.

Ayi Kwei Armah²

Transformar a educação para e sobre pessoas de ascendência africana a fim de ir além da “inclusão em uma casa em chamas”, como disse James Baldwin, é uma tarefa formidável. Para atacar as raízes da nossa má educação, aniquilação cultural e subordinação econômica, precisamos desfazer o sistema de pensamento arraigado que justificou nosso infortúnio.

Joyce E. King

1. Alves, Rubem. *Tomorrow's Child: Imagination and the Rebirth of Culture*. Nova York: Harper and Row, 1972.

2. Armah, Ayi Kwei. *Osiris rising: A novel of Africa, past, present and future*. Poppinguine, Senegal. Per Ankh.

INTRODUÇÃO

Depois de obter o doutorado em Fundamentos Sociais da Educação, em 1974, enquanto integrava o corpo docente da Faculdade de Educação da Universidade Stanford, de 1978 a 1980, “conheci” a dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Inicialmente nos relacionamos por correspondência, por intervenção de duas amigas dela, também educadoras de Porto Alegre, que estudavam em Stanford. Beatriz Fisher, que era minha aluna em “Inovação Educacional e o Problema da Mudança”, conversou com o marido, Nilton Bueno Fisher, sobre mim e o que eu estava ensinando. Ele era aluno do programa de doutorado em Estudos em Educação Internacional e veio me visitar. Eu lecionava para alunos de pós-graduação em Stanford sobre as possibilidades de mudanças radicais na Educação e incluí o trabalho do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) no curso. Beatriz e Nilton estavam interessados em minha abordagem educacional. Quando Nilton me encontrou, disse que gostaria de me apresentar a uma amiga e colega da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, uma educadora afro-brasileira militante que era ativa no Movimento Negro, a dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

A correspondência entre mim e “Petrô” depois que Nilton Fisher nos apresentou foi mais do que apenas uma troca de cartas. Como duas mulheres negras que trabalhavam em espaços de hostilidade racial no Ensino Superior, compartilhamos nossas visões e esperanças que alimentaram trajetórias guiadas espiritualmente de amizade, irmandade e confiança na luta coletiva pan-africana *contra* o racismo *contra* os negros e *pela* libertação da Educação centrada na África em nossas vidas profissionais e pessoais. Este capítulo discutirá três trajetórias que moldaram nosso relacionamento durante décadas de luta antirracista. Estas nos ajudaram a sustentar nossa consciência vitoriosa, a perspectiva que a teoria da Educação afrocêntrica (Asante, 1998) espera de nós: “Destemor”; “Colaboração acadêmica global/pan-africana”; e “Sabedoria ancestral e orientação espiritual”.

Durante os anos de correspondência antes de, por fim, nos conhecermos pessoalmente – em 1991, quando ela me convidou para ir ao Brasil –, Petronilha e eu desenvolvemos um vínculo tão for-

te de confiança baseado em nossa negritude e nosso senso de irmandade que, quando aceitei sua proposta de ministrar um curso de curta duração na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), levei comigo meu filho Jabari, de 17 anos, e minha filha Yetunde, que estava com 16. Ficamos hospedados na casa de Petronilha, não em um hotel. Amigos daqui me perguntaram: “Você vai levar seus *filhos* para lá sem sequer *conhecê-la?*”. Os amigos de Petronilha a questionaram: “Você vai deixar essa mulher trazer os filhos dela para sua casa sem sequer *conhecê-la?*”. Gostamos de rir disso porque, na verdade, nos conhecíamos profundamente. Sabíamos que tínhamos confiança uma na outra como mulheres negras e essa confiança se tornou o alicerce de uma amizade duradoura e de uma irmandade amorosa que alimentou experiências vivas e dinâmicas de colaboração acadêmica global e pan-africana e de *networking*. Nossa rede abrangeu nossas famílias, amigos, alunos, colegas e outros acadêmicos ativistas desde a década de 1980, trabalhando juntas em três continentes.

As três trajetórias de amizade e luta antirracista que discuto brevemente neste capítulo também são definidas por mutualidade e reciprocidade, valores africanos que nos sustentaram durante os muitos anos de imaginação compartilhada, produção educacional criativa e solução de problemas, enquanto avançávamos em nossas carreiras como pesquisadoras, professoras e acadêmicas ativistas engajadas na comunidade, trabalhando no Brasil, nos Estados Unidos e em contextos africanos. Neste artigo, tenho a honra e o privilégio de participar da celebração de nossa amada professora Petronilha, apresentando alguns destaques do que realizamos juntas ao longo de nossa luta antirracista vitoriosa. A primeira trajetória que quero discutir é “Destemor: perspectivas negras sobre ensino, aprendizagem e ativismo”.

DESTEMOR: PERSPECTIVAS NEGRAS SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E ATIVISMO

Alguns anos depois de deixar meu cargo de professora na Universidade Stanford, tornei-me diretora de formação de professores e também professora da Universidade de Santa Clara, na Califórnia.

Acredito que uma qualidade que Petronilha e eu compartilhamos é o destemor. Adotamos as perspectivas negras em nosso ensino, pesquisas e estudos ativistas que desafiavam essencialmente o racismo institucional da supremacia branca. Mas, como observou o educador e escritor brasileiro Rubem Alves (1933-2014), nossa “condição existencial” cria a “necessidade e a possibilidade de rebelião” – e de destemor.

Além de fazer a palestra inaugural de um novo programa de metodologia de pesquisa criado por Petronilha, ministrei uma aula na UFSCar por iniciativa dela. O curso foi fundamentado em minha pesquisa ativista e na teorização de Estudos Negros usando a produção acadêmica da filósofa e escritora cubana criada na Jamaica Sylvia Wynter (Wynter, 1968/1969). Também participei de vários programas educacionais públicos sobre racismo na Educação organizados por Petronilha na cidade – incluindo seminários noturnos de uma semana para professores e um *workshop* para pais na cidade de São Carlos. Esses eventos apresentaram tópicos muito desafiadores com base nas perspectivas de educadoras ativistas em movimentos sociais: os direitos dos povos indígenas na Amazônia, a Teologia da Libertação e minha contribuição focada nos Estudos Negros. Os seminários noturnos apresentaram pela primeira vez o problema da raça e da discriminação na Educação em um programa de desenvolvimento profissional para educadores na cidade de São Carlos. Alguns dos educadores brancos na plateia eram céticos, ou abertamente hostis. Mas Petronilha não se intimidou. As professoras afro-brasileiras que compareceram aos seminários ficaram gratas pela oportunidade de se reunirem como educadoras negras.

Um dos momentos mais memoráveis para mim ocorreu durante o *workshop* de sábado para pais (principalmente mães) que Petronilha e eu realizamos no histórico Clube Flor de Maio da comunidade negra.³ Durante o encontro, quando fiz uma apresen-

3. Nota dos organizadores: o Grêmio Recreativo Familiar Flor de Maio, uma organização ligada à causa negra, foi fundado em 4 de maio de 1928 por funcionários da antiga Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

tação sobre a história e a cultura da África e dos afro-americanos, uma das mães fez uma pergunta sincera e profunda: “Mas por que não resistimos?” Foi um momento marcante que desafiou o mito da “democracia racial”. Fiz uma pausa para compartilhar com o grupo o que eu sabia sobre a história do líder quilombola brasileiro Zumbi dos Palmares (1655-1695). A expressão de dor daquela mãe negra por sua desinformação é inesquecível. Duas décadas depois, o Brasil estabeleceu 20 de novembro como o feriado do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.⁴

Petronilha está na vanguarda da mudança da Educação no Brasil, preenchendo a lacuna entre a lei, a formulação de políticas, o ensino e o conhecimento, a consciência e a agência das pessoas comuns. Foi uma honra apoiá-la sempre que solicitada. Em 2004, ela me convidou para participar de uma conferência internacional que organizara na UFSCar. O foco do encontro eram as estratégias para implementar a nova lei aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, do qual ela fazia parte: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Minha contribuição foi compartilhar algumas experiências na luta contra o preconceito e a distorção curricular nos Estados Unidos, especialmente o modo como a escravidão é ensinada (King, 1996, 2002, 2004). Foi uma tarefa desafiadora para nossos colegas no Brasil começar a implementar essa nova lei histórica, porque tanto os materiais didáticos eram escassos como os educadores e membros da comunidade precisavam saber muito mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Petronilha representou de maneira competente e destemida o longo engajamento do Movimento Negro com esses desafios. O impacto de sua perseverança e de suas contribuições para transformar a política educacional e ajudar os educadores e ativistas comunitários a colocarem essas novas políticas em prática continua. Seu exemplo de dedicação incansável e focada, sua habilidade de comunicação e sua

4. Nota dos organizadores: a Lei nº 25.519/2011 instituiu 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e Dia da Consciência Negra. Em 2023, a Lei nº 14.759/2023 tornou esse dia feriado nacional.

visão de possibilidades democráticas fora da insanidade do racismo influenciam e inspiram educadores, famílias, crianças e jovens.

Testemunhei evidências do impacto das formidáveis realizações de Petronilha quando a visitei em Porto Alegre durante o Mês da Consciência Negra em novembro de 2023. Foi maravilhoso voltar a sua cidade natal e visitar o bairro originalmente chamado Colônia Africana, onde eu havia visitado sua mãe em 1991, e me reconectar com membros da família. Depois de dar aula na UFSCar, fui para Porto Alegre, onde a mãe dela e membros do Movimento Negro local me receberam. Durante a nova visita, repetimos o ritual de comer juntos, aproveitar a companhia uns dos outros, rir muito e trabalhar um pouco. Visitei com Petronilha uma exposição cultural afro-brasileira na cidade e participei de vários programas comunitários comemorativos em reconhecimento às contribuições dela para a Educação – programas que incluíam crianças apresentando conhecimentos sobre sua cultura e herança como afrodescendentes. Pais, professores e alunos comemoravam com alegria, nas escolas, o Mês da Consciência Negra com música, performances e apresentações que incluíram homenagens à professora Petronilha. Foi emocionante testemunhar essas celebrações fundamentadas na história e na cultura afro-brasileira três décadas depois de eu, uma visitante estrangeira, ter contado a um grupo de mães afro-brasileiras reunidas no Clube Flor de Maio sobre a herança de Zumbi dos Palmares. Em 2023, quando subi a palco ao lado de Petronilha em uma reunião da comunidade em Porto Alegre, havia, atrás de nós, uma foto grande e colorida dela ao lado da imagem icônica da guerreira quilombola Dandara dos Palmares (1654-1694)!

Alunos e pais de uma escola que visitamos estavam aprendendo sobre Zumbi, e até as crianças mais novas se entusiasmaram colorindo imagens da “superguerreira” Dandara. Esta é uma evidência impressionante e incontestável da influência duradoura do trabalho de Petronilha na transformação do currículo e no progresso da mudança das políticas e práticas educacionais. Sua liderança transformadora foi vitoriosa e o papel incomparavelmente importante que ela desempenhou no estabelecimento e na disseminação de diretrizes para a implementação da Lei nº 10.639/03 contribuiu, sem dúvida, não apenas para mudar o ensino e a aprendizagem, mas também para

melhorar o Ensino Superior e a formação de professores no Brasil.

Também constatei o quanto Petronilha tem sido fundamental na inserção das perspectivas dos Estudos Negros sobre conhecimento e epistemologia tanto no âmbito acadêmico como nos ambientes comunitários e na consciência popular. O compromisso epistemológico de seu trabalho valorizou e institucionalizou o patrimônio, a cultura e o conhecimento da comunidade afro-brasileira como recursos intelectuais válidos para a formação de professores, a pesquisa, o desenvolvimento de currículos e a formação e a qualificação de alunos de pós-graduação. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFS-Car), manifesta essa dimensão da atuação de Petronilha. A incorporação destemida da herança africana e afro-brasileira e de métodos de pesquisa culturalmente embasados em seu ensino tem sido fundamental no trabalho com os alunos. Na verdade, tenho compartilhado suas abordagens pedagógicas inovadoras com meus grupos ao longo dos anos. No início do nosso relacionamento, fiquei muito impressionada com o estudo que ela realizou em uma comunidade empobrecida, quando desenvolveu uma metodologia pedagógica que capacitou crianças de diversas origens étnico-raciais a criar os próprios materiais de aprendizagem. Suas famílias moravam perto de um cemitério, e ela usou o ambiente local como foco das experiências de aprendizado. Esse caso foi estudado por seus alunos na universidade, pois a abordagem levou as crianças a escreverem e produzirem os próprios livros. Sua orientação fez com que as crianças escrevessem histórias e produzissem os próprios livretos para ler depois. Aproveitando as experiências vividas em caminhadas pela comunidade, elas puderam “se ver” na própria experiência educacional. Precedendo ideias e práticas da Educação articulada com o território e da pedagogia centrada no aluno, seus métodos foram revolucionários na década de 1980 e continuam sendo até hoje.

COLABORAÇÕES ACADÊMICAS GLOBAIS/PAN-AFRICANAS

Outra trajetória de nossa amizade e de nossas lutas antirracistas consiste em colaborações acadêmicas globais/pan-africanas nas quais nos envolvemos ao longo dos anos, incluindo

participação em conferências, publicações acadêmicas e intercâmbios estudantis. Quatro dos alunos de doutorado de Petronilha na UFSCar foram aos Estados Unidos para estudar comigo e com outros educadores negros (Wade W. Nobles, 2023; Mwalimu J. Shujaa, 1994). Nossa rede de colaborações globais com alunos também incluiu dois mestrandos que receberam a bolsa Abdias Nascimento⁵ e um aluno de doutorado do doutor Valter Silvério, colega de Petronilha no Departamento de Sociologia da UFSCar que estudou comigo em Atlanta (ver p. 136). Esses ex-alunos de doutorado de Petronilha hoje são professores e estão implementando o que aprenderam com ela e conosco. A comunidade educacional antirracista agora conta com a colaboração da segunda e da terceira geração de acadêmicos ativistas que foram influenciados e inspirados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Uma de nossas colaborações acadêmicas com alunos e ex-alunos tem dimensão global/pan-africana. Trata-se do capítulo “Pesquisadores engajados, currículo transformador e política de diversidade para formação de professores nas Américas: Estados Unidos, Brasil e Belize”, no livro de 2011 *Universities and Global Diversity: Preparing Educators for Tomorrow* (Universidades e diversidade global: preparando educadores para o futuro). O texto inclui um estudo de caso de pesquisa-ação sobre a política para a diversidade em São Carlos. Petronilha e seus coautores descrevem “como um município e acadêmicos-ativistas do Movimento Negro baseados na universidade se associaram para apoiar políticas que promovem a Educação para as Relações Étnico-Raciais” nessa comunidade brasileira (Silva *et al.*, 2011, p. 213). Os coautores são três ex-alunos: Regina Conceição, Tatiane Consentino Rodrigues e Evaldo Ribeiro Oliveira. Em outro exemplo, uma das ex-alunas de doutorado da professora Tatiane que estudou comigo em Atlanta,

5. Nota dos organizadores: o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento tem o objetivo de propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de Educação Profissional e Tecnológica e centros de pesquisa de excelência, no Brasil e no exterior (MEC, Portaria nº 1.191, de 27 de junho de 2023).

Ivanilda Amado, escreveu sua tese sobre “mulheres negras insurgentes” e incluiu Petronilha e a mim no estudo. Ivanilda continua a colaborar comigo na implementação do programa educacional comunitário *Guardians of Heritage* (Guardiães do Patrimônio), com meninas de Salvador (BA) que estão envolvidas com a Odara, uma organização local de mulheres negras. Ivanilda e eu, com um grupo de ex-alunos meus, publicamos um artigo sobre o programa na *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, uma revista de Educação da França. Essa oportunidade surgiu da colaboração com um acadêmico da Universidade de Orleans, na França, que participou do programa de bolsa Abdias Nascimento com a professora Tatiane e o NEAB/UFSCar. A rede de Educação e socialização de colaborações acadêmicas globais/pan-africanas que Petronilha tornou possível continua a gerar efeitos poderosos de oportunidade, consciência e agência. Desde minha primeira visita à UFSCar, em 1991, Petronilha facilitou numerosas outras oportunidades para que eu participasse de importantes reuniões de pesquisa em vários locais do Brasil, incluindo conferências com pesquisadores afro-brasileiros, tais como o 3º Seminário Internacional Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais, em 1996, patrocinado pela Prefeitura de Porto Alegre; reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Congresso Nacional sobre Questões Raciais na Educação no Brasil promovido pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb; que em 2019 passou a se chamar Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira, Penesbi) da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói (RJ); o Colóquio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais/ Penesb, em Minas Gerais, em 2003; o 5º Congresso de Pesquisadores Afro-Brasileiros em Goiânia (GO), em 2008; o 8º Congresso Bienal de Pesquisadores Negros na Universidade Federal do Pará, Belém (PA), em 2014; e a conferência A Universidade do Século 21 – Descolonizando o Conhecimento/Ensino, no evento sobre inovação curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio, realizado na UFSCar em 2017.

Nossas colaborações acadêmicas também incluíram o ativismo acadêmico em apoio ao movimento pela ação afirmativa no

Ensino Superior no Brasil. A convite de Petronilha e de colegas dela, participei de vários programas voltados para esse debate. Fui convidada a fornecer informações com base em nossas experiências nos Estados Unidos e proferi a palestra “Ação afirmativa nos Estados Unidos: perspectivas históricas e possibilidades para a justiça social” na Conferência sobre Ação Afirmativa no Brasil, na Universidade Metodista de Porto Alegre, em 2004. Em 2011, apresentei o trabalho “Ações Afirmativas Curriculares: A próxima etapa da luta” no Seminário Internacional da Afrodescendência – 20 Anos do NEAB/UFSCar. Infelizmente, a Suprema Corte dos Estados Unidos decidiu que a ação afirmativa no Ensino Superior agora é ilegal. A luta continua.

Além das minhas muitas visitas para trabalhar com Petronilha no Brasil, ela viajou diversas vezes a meu convite para apoiar atividades de Educação e pesquisa que organizei na Califórnia, em Nova York e em Atlanta. Foi professora visitante na Universidade do Estado da Geórgia e fez várias apresentações acadêmicas nas reuniões anuais da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA), em sessões que desenvolvemos juntas quando a reunião foi realizada nos Estados Unidos, nas cidades de São Francisco, Chicago, San Antonio (Texas) e também no Canadá, nas cidades de Toronto e Montreal. Nossa amizade e colaboração na luta intelectual contra o racismo dos supremacistas brancos fez com que, sempre que uma pedia ajuda, a outra não hesitasse em participar do enfrentamento, fosse no Brasil, nos Estados Unidos ou em qualquer outro lugar. Esse também foi o caso quando liderei a iniciativa da Comissão de Pesquisa sobre Educação de Negros da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA, na sigla em inglês) em 1999 e a convidei para fazer uma contribuição.

A Comissão da AERA de Pesquisa sobre Educação de Negros foi um espaço de luta dentro da organização. A AERA é a maior organização profissional de pesquisadores e acadêmicos em Educação, com mais de 25 mil membros em todo o mundo. Os acadêmicos negros da associação reconheceram que a política e a pesquisa em Educação nos Estados Unidos falharam em abordar o paradoxo de que, embora o país seja uma sociedade culturalmente diversa, os alunos negros são incentivados a adotar comportamentos e

crenças culturais euro-americanos para serem “bem-sucedidos”, em vez de afirmar sua africanidade. Ou seja, a ênfase está em metas educacionais e pessoais individualistas para escapar das comunidades de origem, em vez de alcançar realizações para contribuir com elas e manter o senso de pertencimento de um povo. Além disso, o trabalho da comissão não se concentrou na Educação e na pesquisa dos negros em nível global, conforme proposto inicialmente. Por outro lado, a Educação centrada na África incentiva e abraça tanto a democracia cultural quanto a identidade e a força do grupo para os afrodescendentes. Petronilha não hesitou em se juntar a nós para transpor a abordagem da AERA para a pesquisa e para os estudos em Educação negra. Além de Terezinha Juraci Machado da Silva, outra educadora/ativista brasileira, participaram também acadêmicos do Mali, do Senegal e do Reino Unido.

Na seção da publicação de referência da comissão, *Black Education: A Research and Action Agenda for the New Century* (Educação dos negros: uma agenda de pesquisa e ação para o novo século) (King, 2005), intitulada “Globalizing the Struggle for Black Education: African and Diaspora Experiences” (Globalizando a luta pela Educação dos negros: experiências da África e da diáspora), o poderoso capítulo de Petronilha descreveu as influências históricas e contemporâneas da raça sobre os afro-brasileiros na pesquisa e na prática da Educação. Seu capítulo, “A New Millennium Research Agenda in Black Education: Some Points to Be Considered for Discussion and Decisions” (Uma agenda de pesquisa para o novo milênio na Educação dos negros: alguns pontos a serem considerados para discussão e decisões) (Silva, 2005) apresentou uma questão que estava no centro das preocupações da comissão. *“O que devemos fazer para persuadir não apenas as escolas, mas toda a sociedade, de que a educação dos negros, bem como outras questões relativas ao bem-estar dos africanos e afrodescendentes, são problemas muito sérios que envolvem toda a sociedade?”* (itálico no original). Ela também pediu uma “ação comunitária militante como foco e contexto para a disseminação popular do conhecimento produzido a partir de uma perspectiva negra sobre a Educação dos negros como um campo de estudo” (Silva, 2005, p. 283). A participação de Petronilha como membro do corpo docente visitante no Minicurso de Treinamento e Desenvolvimento Profissional

on-line da comissão em 2000 a inspirou a pedir um envolvimento transnacional mais profundo para os alunos de pós-graduação em instituições da África e da diáspora em um programa também *on-line*. Ela imaginou um curso que permitiria que eles superassem as barreiras do idioma, trocassem ideias e aprendessem uns com os outros em experiências de pesquisa colaborativa internacional. Sua visão da pesquisa e do ensino da Educação negra continua sendo pan-africanista, pedagogicamente inovadora e inspiradora.

SABEDORIA ANCESTRAL E ORIENTAÇÃO ESPIRITUAL

Uma terceira trajetória que tem sustentado nossa amizade e irmandade na luta antirracista é a sabedoria ancestral e a orientação espiritual que vivenciamos de várias maneiras ao explorar, afirmar e relembrar nossa herança africana compartilhada, aprendendo uma com a outra enquanto conduzíamos nossas agendas acadêmicas de pesquisa e ensino em diferentes contextos nacionais. Em 2013, por exemplo, viajamos para o Mali, na África Ocidental, a fim assistir à cerimônia de entronização do Dr. Hassimi Maiga, quando sua comunidade o escolheu como chefe supremo songai. Sentimos que recebemos orientação e proteção ancestrais, ajuda invisível, que nos permitiu viajar com segurança durante dois dias de carro de Bamako, capital do Mali, até Gao, o berço do Império Songai no extremo norte do Sahel. Lá, representamos com sucesso a diáspora durante os rituais históricos da cerimônia tradicional de chefatura. Petronilha é uma *Wandadu-Weyo*, uma conselheira do El Hadj Amiiru Dr. Hassimi Maiga, chefe supremo songai.

Fomos acompanhados em nossa jornada por membros da família do chefe. Conhecemos um vilarejo da etnia dogon no caminho para Gao. Durante nossa estada ali, visitamos e aprendemos sobre outros locais históricos importantes com significado espiritual e cultural, como a famosa e enorme montanha de areia A Duna Rosa, do outro lado do rio Níger, que dizem ser onde os magos se reuniam. Visitamos a tumba do imperador songai Askia, Patrimônio Mundial da Unesco que é considerado o vestígio mais significativo e mais bem conservado da última grande civilização clássica da África Ocidental, o Império Songai, que se estendeu por

essa região nos séculos 15 e 16, abrangendo dez estados africanos modernos (Maiga, 2010). Também tivemos o privilégio de ver uma coleção particular de manuscritos antigos que foram preservados por famílias da região de Gao durante séculos. O conhecimento que adquirimos sobre nossa herança influenciou profundamente nossa compreensão da pesquisa que é urgentemente necessário realizar e o que podemos ensinar sobre a África e a diáspora. Nossa colaboração com o Dr. Maiga ao longo dos anos incluiu a incorporação, para docência e pesquisa em ambientes universitários e comunitários, de materiais educacionais que ele produziu, incluindo maneiras de usar o idioma songai-senni para desbloquear nossa consciência histórica. A pesquisa do Dr. Maiga documentou as origens do songai e as conexões linguísticas no antigo Egito. Seu pôster “Our Africana Heritage” (Nossa Herança Africana), que oferece a educadores e alunos uma vasta gama de estudos históricos em uma perspectiva africana organizados cronologicamente, começando com as origens da humanidade no continente, está disponível em português.

Outro exemplo memorável de sabedoria ancestral e da orientação espiritual que vivenciamos juntas ocorreu em 2019, quando Petronilha e eu viajamos pelo Egito com o professor Molefi Kete Asante, um dos principais estudiosos do mundo de Educação afrocentrica. Petronilha saiu de São Carlos e me encontrou em Nova York. Depois, fomos juntas para o Egito, em uma viagem cultural incrível que incluiu um cruzeiro pelo rio Nilo. O tempo que passamos juntas foi muito precioso para nós e a transformação da consciência que experimentamos nesses dias muitas vezes parecia fruto de mensagens e orientação espiritual dos antepassados. Aprendi com Petronilha aparentemente por acaso algo que não sabia sobre Zumbi e Dandara, mas é assim que a sabedoria ancestral e a orientação espiritual funcionam. Enquanto estávamos sentadas no saguão do hotel na cidade de Luxor esperando para embarcar no ônibus de turismo, reparamos em um cartaz anunciando um passeio a um templo na margem oeste do Nilo: o Complexo de Templos de Dendara (Dandara ou Hathor). Petronilha comentou que Dandara era o nome da mulher de Zumbi. Eu não sabia. No entanto, ficamos ambas surpresas e maravilhadas ao constatar que

o antigo templo egípcio de Hathor realmente leva o nome de Dandara. Vale a pena observar que se trata de um exemplo de aprendizado e troca de conhecimento que só podem acontecer quando os afrodescendentes se reúnem com os africanos para explorar nossa história e cultura compartilhadas. Há muito conhecimento que precisamos recuperar e reafrikanizar. O trabalho conjunto permite reunir as várias peças que faltam no quebra-cabeça para lembrar e recuperar nossa herança.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, compartilho três trajetórias de amizade e luta antirracista que a dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e eu vivenciamos durante mais de três décadas de colaboração no Brasil, nos Estados Unidos e na África: ensinar e fazer pesquisas de uma perspectiva de Estudos Negros sem medo, em colaboração acadêmica global/pan-africana, e receber sabedoria ancestral e orientação espiritual. Nossa história é uma jornada única de irmandade amorosa e fraterna, mutualidade e reciprocidade – valores africanos que moldaram e sustentaram nosso relacionamento e nos permitiram fazer contribuições para a luta contra o racismo, transformando a pesquisa educacional, o ensino, a prática engajada em escolas e comunidades e em nossas próprias vidas. Iniciamos nossa colaboração trocando cartas na década de 1980, antes da existência da internet. As amizades duradouras que fizemos com colegas e alunos beneficiaram muitas outras pessoas, pois demonstramos a realidade de que os afrodescendentes são uma grande família, onde quer que estejamos.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, M. K. (1998). *Afrocentricity*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- KING, J. (Ed.). (2005). *Black education: A transformative research and action agenda for the new century*. Nova York: Routledge.
- KING, J. (2004). Como a pesquisa na educação do negro pode-se tornar uma forma de luta pela liberdade humana? Brandão, A. A. (Ed.). *Cadernos Penesb 5: The Program on Education, Blacks and Brazilian Society* (89-117). Editora da Universidade Federal Fluminense.
- KING, J. (2002). Usando o pensamento Africano e o conhecimento nativo da comunidade. (Using African thought and indigenous community knowledge). In: Gomes, N.; Silva, P. G. e (Eds.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (79-93). Belo Horizonte: Autêntica.
- KING, J. (1996). The Middle Passage revisited: Education for human freedom and the Black Studies epistemological critique. In : Silva, L. H. da et al. (Eds.), *Novos Mapas Culturais: Novas Perspectivas Educacionais* (75-101). Sulina.
- MAIGA, H. (2010). *Balancing written history with oral tradition: The legacy of the Songhoy people*. Nova York: Routledge.
- NOBLES, W. W. (2023). *SKH: From Black Psychology to the science of being*. Nova York: Universal Write Publications.
- SHUJAA, M. (1994). *Too much schooling, too little education: A paradox of Black life in white societies*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- SILVA, P. B. G. e. (2005). A new millennium research agenda in Black education: Some points to be considered for discussion and decisions. In: J. E. King (Ed.). *Black education: A transformative research and action agenda for the new century* (301-308). Nova York: Routledge.
- SILVA, P. B. G. e. (2011). Engaged Research/ers, Transformative Curriculum, and Diversity Policy for Teacher Education in the Americas: The United States, Brazil, and Belize. In: Lindsay, B. & Blanchett, W. J. (Ed.), *University and Global Diversity: Preparing educators for tomorrow*. Nova York: Routledge.

J. E. King (Ed.). Black education: A transformative research and action agenda for the new century (301-308). Nova York: Routledge.

WYNTER, S. (1968/1969). We must learn to sit down together and talk about a little culture. Reflections on West Indian writing and criticism. *Jamaica Journal*, 2(4), dezembro de 1968, v. 3, 23-32/março de 1968, v. 1, 27-42.

Petronilha: uma *griote*¹ da Colônia Africana (da diáspora africana)

VALTER ROBERTO SILVÉRIO

Professor titular do departamento de sociologia da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Vice-presidente do Comitê Científico Internacional para os novos volumes da História Geral da África da Unesco-Paris e revisor técnico dos volumes 9, 10 e 11.

DIONISIO DA SILVA PIMENTA

Graduado em letras, mestre em estudos literários e doutor em sociologia. Atualmente é professor de língua portuguesa e língua inglesa na rede municipal de Ribeirão Preto (SP). Desenvolve pesquisa sobre literatura negra em língua portuguesa e língua inglesa, diáspora africana e internacionalismo negro.

1. Em muitas partes da África Ocidental, incluindo Mali, Senegal e Níger, os *griots* (*griote*) agem como trovadores ou menestréis, entretendo o público com canções e histórias. Ao mesmo tempo, os *griots* são responsáveis por manter a história, as tradições e as histórias familiares vivas. Frequentemente, eles também se mantêm atualizados sobre eventos atuais e relatam notícias locais (<https://www.vocabulary.com/dictionary/griot>).

O presente capítulo integra uma pesquisa a respeito da formação da área de estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, como parte do projeto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado “Da(s) Diáspora(s) Africana(s): agências, trânsitos, práticas educacionais e devires”. Neste texto, nosso interesse é relacionar fatos e eventos do período pós-abertura política com a biografia e a trajetória da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das mais importantes intelectuais brasileiras. Olhando em perspectiva, é impossível dissociar a história e o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, como proposições práticas de mudança da política educacional, da área de estudos da trajetória de Petronilha e de alguns outros acadêmicos, ativistas e intelectuais negros.

Embora seja comum nos diversos trabalhos sobre negros, afro-brasileiros, Educação e relações raciais a referência a uma trajetória histórica em que negros e ex-escravizados buscam a Educação como uma política pública fundamental para a mobilidade e a integração social, em nosso entender ainda é preciso nomear agenciamentos coletivos e individuais que configuram diferentes narrativas sobre a área de estudos em questão, principalmente quando tratamos dos grandes centros urbanos durante a primeira metade do século 20, bem como no pós-Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, alguns eventos devem ser destacados em função de sua importância e impacto na agenda do ativismo negro brasileiro pós-1945, pois demarcam uma mudança substantiva em relação ao papel da Educação e, em decorrência, evidenciam contrastes entre o projeto político do Estado brasileiro para a nação e os negros como grupo racializado, isto é, inferiorizado, em seu interior.

Em primeiro lugar, o final da guerra significou a substituição da Liga das Nações pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa nova entidade nasceu com um conjunto de agências reguladoras especializadas em temas e problemas do passado que não haviam sido equacionados, como o da diferença cultural e étnico-racial.

Em segundo lugar, a derrocada da dominação colonial na Ásia e na África exigiu um novo arranjo mundial. Dentre vários diagnósticos, um era o da necessidade de outro olhar para as diferenças culturais, deslocando-as da hierarquização racializada da

experiência colonial para a busca de um registro de equidade substantiva que desafiava as hierarquias previamente construídas pelo colonialismo, com base no que Du Bois (1900) define como linha da cor e/ou em um discurso ideológico nos termos de Hall (1992), que produz representações do que é e do que não é desejável.

Em terceiro lugar, as profundas mudanças sociais pós-Segunda Guerra foram acompanhadas da emergência de novos movimentos sociais tratados pela literatura como movimentos identitários. Esses agenciamentos expressavam tanto as insuficiências das formas tradicionais de ação coletiva como reivindicações contra hierarquias presentes nas relações cotidianas.

Em vista disso, é possível postular algumas perguntas. Quais eventos marcaram o ascenso das identidades ao cenário político global? Quais foram os desdobramentos, no âmbito da produção de conhecimento, sobre povos, grupos e pessoas inferiorizadas? Por que a questão “Quem precisa de identidade?” se tornou central para analisar o período pós-Segunda Guerra?

Para refletir sobre essas indagações, é preciso compreender que no período entre o final da Segunda Guerra e a transmissão global da primeira versão da série de televisão *Roots*², em 1977, ocorre uma profunda mudança social na autorrepresentação das populações subalternizadas (leia-se: negras e africanas, entre outras), que passam a utilizar diferentes semioses tanto para demarcar suas discordâncias com as formas tradicionais exteriores a sua experiência quanto para recorrer às próprias experiências de exclusão e (re)situar-se no mundo social. Assim, eventos como a Conferência de Bandung (1955), os encontros de escritores e intelectuais negros e africanos de Paris (1956) e Roma (1959), os processos de luta de libertação na Ásia e na África e a luta por direitos civis dos negros norte-americanos na década de 1960 representam, para nosso argumento, um deslocamento da agência negro-africana que questiona as narrativas e as teorias que nos legaram um “ser” (negro-africano) como produto de uma história destituída de

2. Adaptada do livro *Roots*, de Alex Hailey (1976), foi um sucesso de audiência nos Estados Unidos, com 130 milhões de espectadores tendo assistido ao menos uma parte da minissérie.

humanidade e hierarquizada no projeto colonial europeu. Nesse processo surgem diferentes movimentos sociais identitários e, também, intelectuais e acadêmicos que expressam em suas reflexões novos temas sobre os problemas decorrentes dessa profunda transformação social.

As expressões contextuais nacionais dessa conjuntura foram nomeadas de diferentes maneiras por meio de articulações entre o passado e o presente. Logo, a emergência de um novo regime de representação dos subalternos não significou o desaparecimento das formas externalizadas, tradicionais e/ou colonizadas. Dito de outro modo, temas e problemas relativos a um novo regime de representação equitativa da diferença cultural motivaram uma disputa por hegemonia em um mundo que passou a questionar o trabalho de projeção da mesmidade da dominação eurocêntrica-colonial que deu origem às ciências sociais. Qual é, então, o argumento?

Bem, a nosso ver, uma expressão dessa conjuntura de profunda mudança no Brasil é o surgimento de uma área de estudos que tem sido chamada pelo Movimento Negro e por seus articuladores acadêmicos e intelectuais de Educação das Relações Étnico-Raciais. Compreendemos que se trata de uma expressão guarda-chuva, na qual é possível encontrar proposições políticas que transitam pela Educação antirracista e por temas como negro e Educação, religião afro-brasileira, feminismo negro etc.

Como em outros contextos nacionais, o que estava em jogo era a emergência de uma noção não colonizada-exteriorizada de cultura negra. Na pesquisa do sociólogo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1987), por exemplo, sobre a forma como a discriminação racial se manifestava em uma escola, encontramos uma síntese dos novos termos (ação política coletiva, reivindicação identitária particular em uma instituição escolar) em que a questão da cultura negra estava se constituindo na perspectiva de uma transição necessária da política pública educacional:

A análise das lutas desses movimentos levou-nos a inventariar um conjunto de reivindicações que, tocando em aspectos essenciais da Educação, exigiam, em última instância, um melhor tratamento

das crianças negras, dentro da escola, respeitando-lhes o direito da diferença, ou seja, da particularidade cultural.

Ressalta-se que, no discurso reivindicatório dos movimentos negros existe uma nova ordem moral que, mediada pela categoria da particularidade cultural, visa garantir a igualdade de direitos aos segmentos discriminados e cria a possibilidade de emergirem novos direitos no interior da sociedade plural.

A ideia da discriminação como reconhecimento de diferenças culturais exigiu-nos um reposicionamento frente à irresistível tendência (repleta de equívocos) de confundir diferença com desigualdade.

Pela mediação da categoria da particularidade cultural, buscamos compreender como o silêncio sobre a discriminação racial, em relação à população negra, poderia vir a ser rompido na instituição escolar. (GONÇALVES, 1987, p. 28).

Em termos temporais, é possível identificar os primórdios da área de estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais nos textos do seminário “Educação e discriminação de negros”, realizado de 27 a 30 de outubro de 1987 no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, e do número 63 da revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, “Raça negra e Educação”, publicado em 30 de novembro de 1987. Na conjuntura da década de 1980, transnacionalmente, observamos outras iniciativas de questionamento aos termos “científicos” do tratamento da questão da “raça” e, também, seu deslocamento para uma compreensão da diferença cultural de modo geral. Duas publicações são exemplares e podem nos remeter ao movimento global de ressignificação da luta negra. A primeira, na primavera de 1980, é o número 34 da revista *Screen Education*, “Cultural perspectives”; a outra, a coletânea “‘Race’, writing, and difference”, no outono de 1985, volume 12, nº 1, da *Critical Inquiry*.

No artigo de Richard Johnson intitulado “Cultural studies and educational practice”, observamos a ênfase

na compreensão da cultura em termos de relações antagônicas “vivas” (vivas no sentido de incorporadas e produtoras de significado e consciência) que também desafiam a suposição de que a

cultura pode ser um objeto de investigação puramente sociológica. Em vez disso, a própria educação é entendida como um processo cultural que não só reflete antagonismos sociais, mas também os incorpora e reproduz. Admitir as relações sociais na sala de aula não significa trazê-las de fora, mas trabalhar as implicações educativas de sua presença inescapável. (JOHNSON, 1980, p. 5-16, tradução nossa).

Em outra direção, no texto “Editor’s introduction: página”, Henry Louis Gates Jr. (1985) enfatizou que os colaboradores daquela edição especial da *Critical Inquiry* estavam coletivamente empenhados “em desconstruir, por assim dizer, as ideias de diferença inscritas no tropo da raça, em explicar o próprio discurso, a fim de revelar as relações ocultas de poder e conhecimento inerentes ao discurso popular e usos acadêmicos de ‘raça’” (GATES JR., 1985, p. 6, tradução nossa).

E, como estamos argumentando, o desdobramento da conjuntura global no contexto local foi assim desvelado pela pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em painel do seminário “Educação e discriminação de negros”:

Partindo dos debates e conversas sobre o que é ser negro, surgiu a ideia de que fosse feito um estudo sobre identidade do negro santa-cruzense que vive numa comunidade onde predominam descendentes de alemães, considerados pelos negros gaúchos como muito racistas. A ideia foi amadurecendo, e, dado o meu interesse pela questão, resolvemos, eles e eu, realizar estudo que visa valorizar bem como divulgar o modo de ser negro naquele município, a sua cultura negra, e com isso participar do redimensionamento dos conteúdos dos currículos escolares e dos procedimentos de ensino. (SILVA, 1988, p. 105).

Tanto no referido seminário como nos *Cadernos de Pesquisa* deparamos com textos da professora Petronilha que estão em plena sintonia com a conjuntura transnacional no que diz respeito à crítica ao significado de raça na perspectiva/discurso do cânone das ciências sociais eurocêntricas e, principalmente, em relação

aos deslocamentos provocados por autoras e autores, não só, mas também, dos estudos culturais, pós-coloniais, subalternos que estão localizando, ou melhor, (res)situando, nos termos de Homi Bhabha (2005), “o local da cultura”.

Alguns deslocamentos visíveis no tratamento do tema da Educação dos negros são os seguintes:

1. A indissociabilidade entre as esferas da vida individual e social, das quais emergem formas de consciência: mentalidades e subjetividades são geradas em todas as nossas participações do dia a dia.
2. A impossibilidade de separação entre experiência e ideologia; logo, as análises que haviam pouco avaliado ou simplesmente desconsiderado o colonialismo e a agência histórica negra contra aquela forma de opressão limitam tanto o entendimento de seu significado no que se refere à desumanização de parcela da humanidade quanto o do significado da agência histórica criativa negro-africana para o processo de democratização da sociedade ao longo do século 20.
3. A cultura negra se transformou a partir da década de 1980, quando ganha visibilidade ou se toma em consideração a experiência negro-africana negada, reprimida pelo Estado brasileiro, isto é, como forma de consciência (mentalidades, subjetividades). Como assinala Petronilha, “as pessoas já nascem impregnadas de cultura, isto é, não há essência humana geral ‘natural’, fora das condições sociais, históricas, específicas que a definem” (SILVA, 1988).
4. Em termos práticos, o debate do feminismo à época pode exemplificar de modo mais objetivo o problema do uso de categorias teóricas universais pelas feministas brancas, que tiveram o efeito de marginalizar e silenciar a experiência histórica das mulheres negras. Embora as mulheres brancas de classe média possam experimentar a família nuclear como um local não problemático de opressão, a posição das mulheres negras sobre o impacto do racismo na dinâmica familiar era mais complexa. Ou seja, enquanto para as feministas brancas a família nuclear poderia ser considerada uma fonte de opres-

são, as feministas negras, em princípio, poderiam sustentar que a família negra funcionou como uma fonte primordial de resistência à opressão. Precisamos reconhecer que, durante a escravidão, o colonialismo e sob o Estado autoritário, a família negra tem sido um local de resistência política e cultural ao racismo. Em suma, as mulheres negras só poderiam recuperar a própria “história” recusando categorias universais de análise de gênero que mistificassem sua experiência, em vez de lançar luz sobre ela. (CARBY, 1982, p. 213).

Em relação a nossa *griote* Petronilha, é possível argumentar que suas experiências de vida desde o nascimento, três anos antes do final da Segunda Guerra, na Colônia Africana em Porto Alegre (hoje bairro Rio Branco), seguido de seu processo de formação, dentro e fora das universidades pelas quais passou, sua docência, suas pesquisas e sua circulação transnacional – Europa, Américas, África –, aparecem articuladas e ressignificadas na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também demonstram que a condição de conselheira na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 2002 e 2006 tem sido de extrema importância para a institucionalização da implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais em todo o território nacional como política pública. A pesquisadora sempre faz questão de enfatizar o caráter coletivo de seu trabalho quando afirma, por exemplo: “O Movimento Negro honrou-me, em 2002, ao indicar a mim ao Conselho Nacional de Educação”.³

É possível localizar essa articulação entre acadêmicos, intelectuais e movimento em diferentes etapas da história das lutas negras no país. No entanto, a década de 1980 se distingue de conjunturas e contextos anteriores em função não só da construção de uma agenda de enfrentamento aos desejos celebrativos das elites em relação ao centenário da abolição, como também da pu-

3. Entrevista concedida aos autores do capítulo em outubro de 2022.

blicização de propostas de organizações e entidades negras que articulavam três dimensões até então tratadas separadamente: em contraste com a brasilidade homogeneizante e apagadora, surgia a exigência de qualificar a diferença cultural negra; em contraste com o discurso atribuído exteriormente à raça, o prefixo “afro” em “afro-brasileiro(a)” indicava a necessidade de construção de vínculos com as origens étnicas; a identificação da instituição escolar como um espaço de disputa por e através de novas práticas pedagógicas de valorização da identidade negra.

A contribuição da professora Petronilha em um âmbito mais amplo e, especificamente, sua formação fazem dela parte de um conjunto de outros intelectuais negros que estão no centro da institucionalização da área de estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, a qual adquire novos contornos na perspectiva da diáspora africana. Para tanto, julgamos necessário remontar às origens de sua formação acadêmica desde o Rio Grande do Sul, sua terra natal.

UMA COLÔNIA NO INTERIOR DE UMA EX-COLÔNIA

A história de vida da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é semelhante à de muitos intelectuais da diáspora africana no que diz respeito ao convívio com diferentes culturas e nacionalidades, ao domínio de mais de um idioma, à forma de produção de conhecimento e, por fim, à agência política no campo da Educação.

Nosso entendimento sobre a diáspora africana é o de um percurso alternativo de sentido em relação às categorias produzidas pelo eurocentrismo e pelo nacionalismo metodológico em que, a partir dos processos de escravidão, colonização e lutas por independência dos povos africanos e seus descendentes, formas culturais de resistência e resiliência são agenciadas coletivamente em prol da (re)escritura de uma nova subjetividade, liberta dos apagamentos da colonialidade/modernidade europeias.

De acordo com os fundadores dos estudos da Diáspora Africana, George Shepperson e Joseph E. Harris, o termo foi utilizado e depois cunhado no momento de uma conferência internacional de

História Africana feita na Universidade de Dar es Salaam na Tanzânia em 1965. Em um momento em que países caribenhos e africanos estavam conquistando a independência e em que movimentos dos direitos civis naquelas nações e nos Estados Unidos trouxeram as pessoas de volta para a linha de frente da política e para uma maior aproximação umas com as outras, em um crescente interesse renovado por traçar os contatos históricos entre africanos e pessoas descendentes de africanos fora do continente. Esse foi também um tempo – duas décadas depois da Segunda Guerra Mundial e da criação subsequente do Estado de Israel – em que a análise do Holocausto e da história judia trouxe atenção à diáspora judia e comparações com outras migrações. Expandir os estudos na cultura e história africana, incluindo a importância da escravidão na história dos africanos no exterior, produziu um interesse em uma analogia com a diáspora judia. Passo a passo, foram desenvolvidas áreas de pesquisa da Diáspora Africana, cursos universitários sobre o sujeito em África e nas Américas e uma consciência pública crescente sobre as conexões amplas da diáspora. Lutas contínuas pela independência e direitos civis de pessoas negras (na África do Sul, Zimbábue e territórios colonizados pelos portugueses, como Angola, Moçambique e Guiné-Bissau) encorajaram e expandiram a solidariedade transatlântica. (MANNING, 2009, p. 3, tradução nossa).

Mesmo tendo nascido e crescido nas fronteiras do Estado nacional brasileiro, especificamente na Rua Esperança, em Porto Alegre, é possível compreender a trajetória da professora por meio daquilo que Gurminder Bhambra (2014) nomeia de “histórias conectadas”, ou seja, uma junção de narrativas nacionais e internacionais que produzem sentidos diferentes sobre a colonização, a escravização e a agência dos sujeitos.

Em vista disso, começando pelo bairro em que a professora passou parte de sua vida e que hoje é conhecido como Rio Branco, entende-se que foi um espaço cosmopolita que abrigou diversos saberes, sujeitos e coletividades. Nomeado originalmente de Colônia Africana, no passado foi um lugar onde ex-escravizados e seus descendentes viveram com imigrantes estrangeiros. Aqui temos uma relação de sentido interessante,

em que a “Colônia Africana” é um espaço de multiculturalismo no interior de uma ex-colônia (Brasil) e produz uma série de pertencimentos diferentes de uma comunidade imaginada, de “um povo, uma língua e um território”, tal como afirma Benedict Anderson (2009).

Sendo assim, a formação intelectual da professora Petronilha é marcada de modo intenso por uma experiência multicultural, composta por diferentes sujeitos étnico-raciais (russos, judeus, espanhóis, brancos e negros brasileiros), brincadeiras (passa anel, roda, rei ou rainha, sapata), histórias (dos parentes, da família, dos vizinhos), festas que reuniam famílias afros, bem como livros e aulas.

A formação subjetiva da professora Petronilha no bairro demonstra que identidade, experiência e política estão intimamente relacionadas quando se trata de equidade, produção de conhecimento e representatividade. Se a compararmos com a trajetória de intelectuais da diáspora africana, perceberemos que muitos autores também passaram por experiências de cosmopolitismo e multiculturalismo que foram fundamentais para a produção de conhecimento em prol de sujeitos subalternizados e, conseqüentemente, para uma política pública de redução da desigualdade étnico-racial.

Sua mãe foi professora de escola pública e recebeu o título de professora emérita do estado do Rio Grande do Sul. Sua atividade de dar aulas em casa para um público diverso, desde alunos do primário e do ginásio que apresentavam dificuldades de aprendizagem até trabalhadoras que não haviam completado o primário ou não sabiam ler, levou Petronilha a entrar em contato com o conhecimento muito cedo, sendo esta uma lição sobre diversidade e classe social.

Desde pequena, o livro sempre fez parte de sua experiência, seja como presente da mãe, de amigos ou de familiares, seja em sua passagem pelo Grupo Escolar Uruguai, bem como pelo Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o que criou uma série de referências intelectuais que estavam fora do Estado nacional brasileiro e do eixo intelectual Rio-São Paulo.

Sua mãe teve importância fundamental para ela no que diz respeito a pensar o povo negro fora da chave da escravidão e da abolição, de modo a perceber uma agência coletiva e de resiliência.

Nos estudos no Aplicação, nosso povo negro somente aparecia quando se tratava de tráfico de escravizados e abolição da escravatura. Atenta, sempre que havia trabalho livre, minha mãe providenciava para que eu tratasse de temas relativos a nosso povo negro. É assim que, na segunda série do ginásio, orientada por ela, li pela primeira vez trechos de *O negro no Brasil*, de Arthur Ramos. (SILVA, 2011, p. 27).

Foi na experiência vivida no Colégio Aplicação que Petronilha notou os modos como os negros são retirados de espaços importantes de produção de conhecimento e de poder: havia poucos estudantes negros e uma hegemônica referência eurocentrada de conhecimento, fatos que eram reforçados pela leitura crítica de sua mãe, que dizia que o conhecimento não podia ser feito para afastar afro-brasileiros de seu próprio povo.

O Aplicação oferecia as referências intelectuais, o gosto pelo erudito; a família contrabalançava, mostrava que tudo isto tinha sentido, se não servisse para afastar dos amigos e parentes com pouco estudo. Minha mãe alertava que, se nem todos estudavam, liam autores consagrados, iam a concertos e teatros, não era por desleixo, falta de interesse, ou por só gostar de samba, mas havia condições diferentes de oportunidades. (SILVA, 2011, p. 28).

É nítido, nos trechos citados, que há um conhecimento descolonizante na trajetória de Petronilha que não advém dos espaços institucionais escolares, mas da própria experiência vivida, orientada por sua mãe, mulher, negra, professora e antirracista, que também vivenciou o cosmopolitismo e o multiculturalismo da Colônia Africana. Esse fato foi importante, pois preparou a futura professora para o eurocentrismo que também enfrentaria na formação superior.

Ao fazer letras neolatinas na Faculdade de Filosofia da UFRGS, Petronilha consolidou sua formação intelectual de maneira se-

melhante à de intelectuais da diáspora africana que como ela versaram pelo caminho das línguas (português, francês, inglês e latim) e das literaturas clássicas europeias, também como forma de reivindicar as histórias e narrativas dos povos negros por vezes apagadas pela modernidade. Além disso, o domínio do idioma francês a colocou em contato direto com o cosmopolitismo e a multiculturalidade não só via leitura, mas de modo comunicativo, real, quando, por exemplo, foi intérprete dos jogos universitários internacionais realizados em Porto Alegre em 1963. Lá conheceu com suíços, belgas, franceses, argelinos, congoleses, cubanos, peruanos e sul-africanos, uma riqueza de diversidade linguística, cultural, social e política.

É importante dizer que sua experiência como professora de classes sociais abastadas do Colégio Aplicação e do Colégio Sévigné, de um lado, e de classes menos favorecidas em escolas noturnas e de bairros populares, de outro, continuou servindo como formação crítica sobre as desigualdades, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto da ocupação de espaços privilegiados e de representatividade.

Nesse sentido, pode-se dizer que a opção por cursar mestrado e doutorado em uma área do conhecimento diferente da graduação deveu-se também ao fato de, semelhantemente às histórias de outros intelectuais da diáspora africana, o conhecimento das áreas tradicionais não ser capaz de trazer respostas aos problemas experienciados pelos subalternos.

Cabe observar que outros intelectuais afro-brasileiros possuem a mesma trajetória intelectual de mudança da formação original, convergindo todos para o campo da Educação: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Helena Theodoro, Zélia Amador. Informados tanto pela experiência local quanto por uma série de eventos e movimentos internacionais de luta por direitos e emancipação política ocorridos nas décadas de 1960, 1970 e 1980, esses autores versam sobre relações raciais em uma chave de compreensão que é a da diáspora africana.

Trata-se de uma necessidade política, que caracterizou o campo de formação das relações étnico-raciais no Brasil e que, em uma abordagem comparativa, pode ser lida de modo semelhante ao que

ocorreu no Reino Unido, com a formação dos estudos culturais e pós-coloniais, ou nas Américas, com a formação dos estudos decoloniais.

Um reflexo dessa leitura, por exemplo, é compreender que o livro lançado em 2002 por Petronilha e Luiz Alberto, *O jogo das diferenças*, antecipa uma série de conceitos e formulações sobre identidade e diferença (por vezes interpretados em alguns campos do conhecimento apenas com base na tradução de autores como Stuart Hall e Homi Bhabha) que conecta o nacional com o internacional e que lida com categorias como gênero, classe e raça. O argumento central da obra pode ser a compreensão do termo “multiculturalismo” como uma espécie de “antídoto contra o eurocentrismo” (GONÇALVES; SILVA, 2002, p. 16), um conhecimento que privilegia a cultura “branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista etc.” (*ibidem*).

Se uma das dimensões da diáspora africana é a conexão de narrativas, o substantivo “viagem” pode ser um importante elemento para que isso aconteça. Pensando na trajetória da professora Petronilha, a palavra configura pertencimento dentro do próprio bairro, ao se misturar com diferentes sujeitos, saberes e etnicidades, bem como desloca a identidade para diferentes experiências, sujeitos e territórios, abarcando: a) sua experiência no grupo de Teologia Africana, um elemento significativo de ecumemismo, e sua viagem ao Zimbábue e a Chipre para representá-lo; b) seu pós-doutorado na África do Sul e a rede de conhecimento elaborada, no sentido sul-sul; c) a parceria com a Universidade do Estado da Geórgia, por meio da professora doutora Joyce King; d) a formação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar); e) as celebrações de Kwanzaa⁴ organizadas por ela a amigos e estudantes do NEAB/UFSCar.

4. A palavra “kwanzaa” tem origem na expressão suáhili “matunda ya kwanzaa”, ou “primeiros frutos”. Também pode significar “o primeiro”, “no início”. Kwanzaa é uma celebração afrodiáspórica que acontece geralmente na última semana de dezembro. A festa foi criada em 1966 pelo professor Maulana Karenga nos Estados Unidos e tem como objetivo fortalecer os laços da comunidade negra e celebrar a negritude. A celebração é considerada uma mistura de tradições africanas e do reflexo da luta pelos direitos dos negros nos anos 1960. O último dia do Kwanzaa é 1º de janeiro, um momento de reflexão sobre honrar os ancestrais e as tradições.

Assim, utilizaremos a metáfora da viagem para demonstrar como pode ser um conceito importante para representar a potência da experiência subalterna como representação subjetiva e epistemológica:

1. Na trajetória pessoal de Edward Said, por exemplo, o termo “viagem”, tanto na experiência vivida quanto em sua produção intelectual, possibilita um trânsito por diversas culturas, línguas e representações que revelam os modos como a Europa/o Ocidente anula o sujeito subalterno e sua produção de conhecimento.
2. No conceito de terceiro espaço de enunciação de Homi Bhabha, como uma estratégia de produção de representação de novas subjetividades, em que a imagem não é nem a do colonizado nem a do colonizador, mas a de outro tempo-espaco-subjetividade, o termo “viagem” ajuda a dar compreensão a esta possibilidade de sentido.
3. Por fim, ao tratar das novas etnicidades como possíveis fontes de novos regimes de representação e/ou questionamento dos existentes ou do cronotopo como uma encruzilhada, Stuart Hall aproxima deslocamento/viagem da ideia de diáspora africana.
4. A metáfora da viagem também pode ser estabelecida tomando como referência os dizeres de Paul Gilroy sobre a maneira como a cultura do Atlântico negro é um rizoma da cultura africana, pois estruturas culturais africanas de dança, música, literatura, religião foram (re)criadas nas Américas pelos diferentes povos escravizados e continuam a ser (re)criadas de modo global por meio de outras viagens – tradução, emigração, imigração e outras formas de deslocamento.

Vale destacar que autores como Said, Bhabha, Hall e Gilroy operam com o sentido de diferença, na chave postulada por Derrida, ou seja, como aquilo que está fora dos binarismos das ciências humanas eurocêntricas. Além disso, é importante entender que os autores buscam na representação, em muitos casos entendida como a literatura, fazer uma crítica à produção de

conhecimento moderna, exatamente pelo modo como ela engendra e mantém a colonialidade.

Podemos pensar então que, para além desses pontos, a trajetória da professora Petronilha traz um aspecto semelhante ao desses autores, que integram movimentos diaspóricos de subalternos, uma trajetória cosmopolita sem absolutismos étnicos, ou seja, sem a hegemonia eurocêntrica.

No caso dela, é possível pensar que a viagem também se vale quando propõe ao município de São Carlos que crie um espaço educativo centrado na Educação Étnico-Racial da população. As chamadas salas de africanidades são verdadeiros passeios de entrada e saída nas diferentes produções culturais materiais de populações africanas e de seus descendentes.

É importante lembrar que essa ação pedagógica é cultivada pela própria professora há muitos anos na casa em que nasceu e foi criada na Colônia Africana. Transformada em museu da Colônia Africana, constitui um espaço de ancestralidade em que viagens conectam narrativas nacionais e internacionais sobre a subjetividade e a produção de conhecimento dos povos da diáspora africana. Toda a sagesa de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a torna uma exemplar *griote* da Colônia Africana.

Cada uma dessas ações promovidas pela professora denota diferentes agenciamentos coletivos que tratam do reconhecimento da humanidade dos sujeitos da diáspora africana e da valorização de seus conhecimentos como importantes no desenvolvimento social, econômico, cultural e humano, bem como na luta por políticas públicas que garantam equidade aos sujeitos afro-brasileiros no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior público.

Sendo assim, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 versam sobre os sujeitos afro-brasileiros, mas em uma perspectiva de diáspora africana. Para não nos esquecermos disso, é importante nos lembrarmos do texto de 2003 “Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos”, também escrito pela professora Petronilha, em que ela busca pensar o currículo visando encontrar na cultura brasileira elementos da África que são educativos, promovem per-

tencimento e reequilibram a produção de conhecimento hegemonicamente eurocêntrica. De certa forma, isso está ligado à origem da professora e aos sentidos que a Colônia Africana evoca.

AFRICANIDADES: UM MODO DE EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Foi em 1991 que ocorreu a fundação do NEAB/UFSCar. Não havia incentivos institucionais para seu funcionamento, um dos traços que igualam os NEABs no país – em alguns casos, os núcleos sequer faziam parte do organograma institucional e, portanto, dependiam da ação de docentes diretamente envolvidos e/ou solidários com o tema das relações étnico-raciais.

No caso do NEAB/UFSCar, segundo Aguiar (1998), em 1991 desenvolveu, sem apoio institucional, seu primeiro curso de aperfeiçoamento e formação de professores, realizado em parceria com a Delegacia de Educação Municipal e com a Secretaria de Educação do Estado, sobre “Escola e discriminação: negros, índios e cultura erudita”, e, no mesmo ano, realizou o “Encontro de Mulheres, Mães e Negras”, ambos propostos por Petronilha.

A partir desse período, observamos a indissociabilidade entre a preocupação com o desenvolvimento da área de estudos da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e o crescente intercâmbio transnacional, especialmente com os Estados Unidos e com alguns países do continente africano. Em relação ao nosso país, Petronilha e o NEAB/UFSCar dão continuidade à proposição permanente de cursos de formação de professores de Educação Básica e, ao mesmo tempo, ocorrem os seminários, palestras e colóquios internacionais em que se estabelecem tanto o deslocamento de sua produção acadêmica e intelectual quanto as parcerias transnacionais.

Segundo Flor (2020, p. 202), é possível observar o deslocamento da produção da professora em sua construção de parcerias transnacionais, por exemplo, no encontro anual da American Educational Research Association (AERA), em São Francisco, Califórnia, em 1992, quando Petronilha apresentou o texto “Black-women-teachers’ resistance to racism in Sao Carlos, Brazil”. O

autor observa ainda que sua participação no encontro da AERA no ano seguinte, em Nova Orleans, permitiu o estreitamento de laços tanto com os EUA quanto com a África: no caso dos EUA, a parceria com a professora Joyce King, da Universidade do Estado da Geórgia (ver p. 118), que perdura até hoje, e a estabelecida com o saudoso professor Mwalimu Shujaa, do College of Education and Human Development, na Southern University.

Em relação ao continente africano, o encontro com o professor Hassimi Maiga, do Mali, iniciou-se no encontro da AERA em Nova Orleans em 1993. Maiga, um pensador da área da Educação, é também chefe do povo Songai, de quem Petronilha viria a se tornar conselheira na primeira década do século 21.

Um dos resultados mais importantes dessas parcerias foi a construção, sob a coordenação da professora Joyce King, do International Research Group on Epistemology of African Roots and Education (Grupo Internacional de Pesquisa sobre Epistemologia de Raízes Africanas e Educação).

O breve trajeto da formação, intervenção política nacional e internacional, produção intelectual e circulação internacional da professora Petronilha deixa evidente que o termo “africanidades”, em sua dimensão cultural, se refere à produção de conhecimento e ao fortalecimento da identidade negra. De acordo com Oliveira (2003), a palavra é muito importante, também, em sua dimensão política e filosófica, pois a ancestralidade, ao contrário da modernidade, encontra-se na diversidade, na integração, na tradição e na sabedoria de qualquer tempo e momento.

Para Cunha Jr. (2001), ouvimos falar sobre africanidades brasileiras desde os anos 1980, e o uso sistemático do termo começou a ocorrer quando o NEAB/UFSCar ofereceu, em 1992, um curso de extensão com essa temática, em disciplina optativa para a pós-graduação em Educação. O autor diz, ainda, que, para compreender o que são africanidades, é preciso entender sua ligação com a afrodescendência, por consistir no reconhecimento da existência de uma cultura que tem raiz africana no Brasil, o que permite a desconstrução de um ideal de cultura eurocêntrica e, ao mesmo tempo, a construção/recriação da cultura africana, revelando o jeito de ser africano no Brasil, isto é, de ser afro-brasileiro.

Nossa hipótese é que, para a professora Petronilha, as raízes da cultura brasileira que têm origem em culturas africanas organizam nosso modo de ser, viver, organizar lutas próprias dos negros brasileiros e constituir africanidades (SILVA, 2003). A necessidade vislumbrada por nossa *griote* em contato tanto com as culturas africanas quanto com outras culturas negras foi a de um percurso epistêmico e metodológico que consistia em uma proposta curricular coletiva cuja realização se deu na proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M. As organizações negras em São Carlos: política, identidade e cultura. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, 1998.
- ANDERSON, B. R. *Comunidades imaginada: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BHAMBRA, G. *Connected sociologies*. London: Bloomsbury Academic, 2014.
- CARBAY, H. V. White Woman Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood. The Centre for Contemporary Cultural Studies (eds.). In: *The Empire Strikes Back: Race and Racism in 70s Britain*. London: Routledge, 1982.
- COSTA, S. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- CUNHA JR., H. Africanidades, afrodescendência e educação. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001.
- CUNHA JR., H. As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, K. (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 147-156.
- DU BOIS, W. E. B. Pan-African Association. To the nations of the world. W.E.B. Du Bois Papers (MS312). Special Collections and University Archives, University of Massachusetts, Amherst Libraries. Copy of address signed by Du Bois, Alexander Walters, Henry B. Brown e H. Sylvester Williams, 1900.
- FLOR, C. G. Diáspora africana: por uma crítica transnacional da política cultural negra. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, São Paulo, 2020.
- GATES JR., H. L. Editor's introduction: writing "race" and the difference it makes. *Critical Inquiry*, v. 12, n. 1, p. 1-20, 1985.
- GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, p. 27-29, 1987.

- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- JOHNSON, R. Cultural studies and educational practice. *Screen Education*, n. 34, p. 5-16, 1980.
- MANNING, P. *The African Diaspora: a history through culture*. New York: Columbia University Press, 2009.
- OLIVEIRA, E. D. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.
- SILVA, P. B. G. e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.
- SILVA, P. B. G. e. Black-women-teachers' resistance to racism in São Carlos (São Paulo, Brazil). Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April, 1992.
- SILVA, P. B. G. e. Cultura negra e experiências educativas. In: MELO, R. L. C.; COELHO, R. C. F. (org.). *Educação e discriminação dos negros*. Brasília: Ministério da Educação/Fundação de Assistência ao Estudante; Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988. p. 101-109.
- SILVA, P. B. G. e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

Dimensões provocativas e libertadoras da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹

NILMA LINO GOMES

Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e emérita da mesma universidade. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e é consultora de políticas antirracistas da Fundação Santillana.

1. Parte das reflexões deste texto foi apresentada durante a conferência de encerramento da 41ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), realizada de 22 a 27 de outubro de 2023 em Manaus (AM).

Este artigo é uma homenagem à amiga Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora titular e emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As reflexões reunidas aqui foram construídas com base nos muitos anos de acompanhamento do trabalho da professora, uma ativista extremamente respeitada pelo Movimento Negro brasileiro, pelo campo da produção de conhecimento nacional e internacional.

A inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica é resultado da ação política do Movimento Negro brasileiro, uma ação de combate ao racismo realizada por meio de denúncia e de formulação de proposições ao Estado brasileiro, suas políticas e programas. Ao longo da história da Educação no Brasil, esse movimento social tem sido o responsável por uma série de ações antirracistas direcionadas aos órgãos educacionais, às secretarias de Educação dos estados e municípios e do Distrito Federal, às escolas de Educação Básica e aos cursos de formação de docentes em nível superior.

O Movimento Negro tem reeducado o Estado, a sociedade e o campo educacional a compreender que as instituições escolares têm um papel fundamental no combate ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo. Essas instituições são consideradas como o espaço/tempo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade para socializá-los, de maneira didática, às novas gerações. São também o espaço/tempo de construção de valores, de convivência com a diferença, de compreensão ética sobre as relações humanas e de construção da autonomia. São, ainda, as responsáveis por uma parte importante de nosso processo de formação.

A Educação Básica ocupa um lugar relevante nesse processo, pois, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), abarca todos os ciclos de nossa vida: primeira infância, infância, pré-adolescência, adolescência, juventude, vida adulta e velhice.

Não há como pensar a garantia dos direitos em nosso país se não considerarmos que todas e todos devem ter o direito a uma

trajetória digna e ética na Educação Básica que seja a base para a continuidade dos estudos em nível superior. E mais: que seja o pilar para uma vida cidadã que reconheça a urgência democrática de nenhuma pessoa deixar de usufruir os direitos sociais, políticos, humanos e econômicos.

A socialização do conhecimento, função primordial da Educação Básica e Superior, faz parte de uma dinâmica social, política, cultural, econômica e pedagógica complexa na qual se realizam e se imbricam vários campos de nossa formação humana, tais como o cognitivo, o afetivo, o ético, o estético, o político e o pedagógico.

O conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, nessa imbricação de campos formativos, permite desfazer e superar preconceitos e estereótipos ligados à diversidade, de modo geral, e à população afro-brasileira e africana, em específico. Uma formação antirracista contribuirá para o resgate da autoestima de milhares de crianças, jovens e adultos negras e negros que se veem marginalizados por uma sociedade diversa que, ao mesmo tempo, almeja padrões eurocêntricos, e reeducará as pessoas não negras a compreender a importância da diversidade étnico-racial e cultural de nossa formação social, cultural, política e histórica, bem como a tomar conhecimento de que, em nossa construção democrática, existem sanções que recaem sobre aquelas e aqueles que infringirem o direito das negras e dos negros serem quem são.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao serem entendidas como parte de um processo de lutas por dignidade e reconhecimento da população negra brasileira, ratificam e aprofundam a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 26, parágrafo 4º, determina que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Também podem ser consideradas como integrantes da efetivação político-pedagógica do artigo 5º, inciso XLII, de nossa Carta Magna, o qual afirma que o racismo é um crime inafiançável e imprescritível.

Em 2024, decorridos 21 anos de implementação da Lei nº 10.639/2003, há um acordo entre estudiosas e estudiosos das Relações Étnico-Raciais e docentes da Educação Básica e Superior sobre a concretização parcial dessa legislação antirracista na prática das escolas e das instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, bem como nas secretarias de Educação de todo o país. Além disso, apontam a interrupção das ações em nível federal, no contexto do Ministério da Educação (MEC), no período de 2016 a 2022,² no qual foram extintas várias estruturas do governo e do próprio MEC voltadas aos temas diversidade, igualdade racial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, igualdade de gênero e de orientação sexual.

Essa situação, denunciada pelas análises críticas realizadas por mídias alternativas, movimentos sociais, frentes populares, partidos políticos e sindicatos progressistas foi superada quando, nas eleições de 2022, a frente ampla que apoiou o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva foi vitoriosa no pleito eleitoral para o poder executivo federal. Com a vitória, foi retomada uma série de políticas públicas extintas pelos governos anteriores, reconstruída a estrutura governamental, recriados ministérios, secretarias e órgãos extintos, e reconfiguradas as relações políticas com os movimentos sociais.

Dentre essas ações, encontram-se a reestruturação do MEC e a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) como uma de suas instâncias importantes. Essas mudanças trouxeram novo ânimo e lugar para as políticas públicas voltadas para a diversidade, incluindo aquelas direcionadas para a igualdade e equidade raciais. Ações focadas em Educação das Relações Étnico-Raciais, Indígena, Quilombola, do Campo, das pessoas com deficiência e EJA foram retomadas, ampliadas e redimensionadas, e outras, criadas.

2. Esse período é marcado pelo *impeachment* da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, o qual analisamos criticamente como um golpe parlamentar, midiático, capitalista, misógino, racista, heteronormativamente orientado, e pela ascensão de um governo de extrema direita ao poder executivo federal.

NOVO ARRANJO POLÍTICO E ORÇAMENTÁRIO: AS MUDANÇAS EM CURSO

É nesse contexto que a implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, volta à cena educacional com um novo arranjo político e orçamentário. São retomados importantes espaços de interlocução e participação social entre a Secadi/MEC e os movimentos sociais, educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, gestoras e gestores de políticas educacionais, universidades e institutos federais, organizações não governamentais, entre outros. Nesse processo, assistimos à recriação da Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Cadara) e à criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ).³

Nessa retomada, a Secadi lançou, em julho de 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Instituída pela Portaria nº 470/2024, essa política pode ser considerada como o reconhecimento do MEC de que a implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, não pode ficar somente a cargo de militantes do Movimento Negro e Quilombola, educadoras e educadores, gestoras e gestores, pesquisadoras e pesquisadores antirracistas.

A PNEERQ legitima o papel do MEC na coordenação, monitoramento, indução, garantia de condições orçamentárias, divulgação e acompanhamento da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Elas significam um importante caminho rumo a sua efetivação em todo o território nacional. Essas modificações tornam público que há uma nova compreensão pelo MEC no que se refere à temática étnico-racial

3. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/mec-institui-nove-comissoes-tecnicas>.

e quilombola. Elas passam a ser consideradas como partes integrantes e fundamentais da política educacional e não apenas ações particulares de gestoras e gestores, educadoras e educadores, estudantes, familiares, pesquisadoras e pesquisadores, Movimento Negro e Quilombola, principalmente, negras, negros e quilombolas.

A descrição da PNEERQ e seus eixos principais podem ser encontrados no *site* do MEC, para todas as pessoas que queiram conhecê-los.⁴ Trago, a seguir, seu detalhamento, tal como publicado pelo órgão.

Segundo o MEC, a vinculação do município, do estado e do Distrito Federal ao compromisso ocorrerá por meio de adesão voluntária, mediante assinatura do Termo de Adesão pelo secretário municipal ou estadual de Educação.⁵

A PNEERQ objetiva implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola. O público-alvo é formado por gestoras e gestores, professoras e professores, funcionárias e funcionários, alunas e alunos, ou seja, toda a comunidade escolar.

Até 2027, a PNEERQ investirá R\$ 1,5 bilhão em seus sete eixos, de modo a impactar os 5.570 municípios brasileiros, com ações universalistas e focadas em redes com maiores desigualdades.

Os sete eixos da PNEERQ são:

- **Eixo 1 – Governança:** fará a estrutura para a política na versão universal e focalizada. Para isso, está prevista a construção de uma rede de governança e coordenação federativa para apoiar as redes de ensino em relação às capacidades institucionais. Também investirá R\$ 55 milhões em escolas voltadas às temáticas étnico-raciais e quilombolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

4. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>.

5. A adesão voluntária de cada ente federativo à PNEERQ implica a responsabilidade e o compromisso com o fortalecimento de ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na Educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola.

- **Eixo 2 – Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003:** realizará o Diagnóstico Equidade em 100% das redes estaduais e municipais de ensino e criará indicadores e de escala para o monitoramento do avanço das ações de equidade.
- **Eixo 3 – Formação de gestores escolares e professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais:** como atualmente apenas 1,5% dos gestores e 0,92% dos docentes têm formação de 80 horas na área, essa etapa ofertará programas de formação para os educadores.
- **Eixo 4 – Material didático e literário:** a política prevê a criação de uma comissão de especialistas para análise do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a produção de cadernos pedagógicos e guias informativos para a implementação de orientações didáticas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).
- **Eixo 5 – Protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional:** serão publicados editais para a produção de cinco protocolos de prevenção e resposta ao racismo em instituições de ensino para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior.
- **Eixo 6 – Afirmação das trajetórias negras e quilombolas:** fará a valorização da trajetória dos estudantes e docentes de escolas quilombolas e buscará o fortalecimento da infraestrutura das escolas quilombolas por meio de programas e ações.
- **Eixo 7 – Difusão de saberes:** prevê o compartilhamento e a disseminação de conhecimentos sobre a Educação e a cultura quilombola, bem como da cultura negra e de ações que promovem a Educação antirracista.

De acordo com o MEC, são compromissos da PNEERQ:

- Estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996.
- Formar profissionais da Educação para gestão e docência no âmbito da Educação para Relações Étnico-Raciais (Erer) e da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

- Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de Erer e EEQ nos entes federados.
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas.
- Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na Educação brasileira.
- Consolidar a modalidade Educação Escolar Quilombola, com implementação das Diretrizes Nacionais.
- Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas (públicas e privadas) e nas instituições de Ensino Superior.

Na minha perspectiva, a PNEERQ poderá ser a desencadeadora de uma agenda antirracista para os próximos anos. Desta poderão fazer parte a Secadi/MEC, o Ministério da Igualdade Racial (MIR), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e demais associações de pesquisa, bem como as várias organizações do Movimento Negro e Quilombola e sindicatos docentes.

Esse conjunto de organizações trabalhando de modo articulado à PNEERQ poderá contribuir para a divulgação da própria política e seu monitoramento; para a produção de conhecimento mais atualizado sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e para a reflexão sobre as práticas educacionais antirracistas e emancipatórias realizadas pelas escolas nos diferentes entes federados e na formação inicial de professoras e professores, em nível superior.

Além disso, a construção de uma agenda antirracista para os próximos anos, fruto da articulação entre a PNEERQ e os vários setores sociais supracitados, produzirá um fortalecimento institucional e político do MEC no combate ao racismo. Esse poderá ser um caminho para que tenhamos uma política educacional de Estado e não de determinado governo.

Quem sabe, o caráter de política de Estado da PNEERQ, inclusive com destinação de recursos orçamentários da Secadi/MEC aos estados, municípios e Distrito Federal que a ela aderirem, será um passo importante para a superação da descontinuidade das políticas públicas educacionais, um vício político tão comum em nosso país e na área da Educação.

A concretização da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, vai além de instituir novos conteúdos no currículo, planos de ensino, disciplinas, seminários, palestras, material didático e publicação de novos artigos e pesquisas.

Para além de tudo isso, tais documentos trazem questões urgentes e cruciais no que diz respeito ao direito à Educação para a população negra e quilombola e tocam em importantes dimensões da vida social – dimensões provocativas e libertadoras.

DIMENSÕES PROVOCATIVAS E LIBERTADORAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana será o foco das análises que se seguem. Futuramente pretendo realizar uma reflexão semelhante sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Destacarei quatro dimensões provocativas e libertadoras presentes nesse documento que nos auxiliam na construção de uma Educação antirracista. Uma análise mais aprofundada

pode revelar essas dimensões também na própria PNEERQ, uma vez que a política é inspirada nas Diretrizes. São elas: a pedagógica, a política, a ética e a estética.⁶

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

- A Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes dão visibilidade à Educação antirracista e a sua dimensão pedagógica.
- Legitimam as práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-Raciais já presentes nas escolas, mas muitas vezes invisibilizadas pelo racismo e pela lógica universalizante que ignora a diversidade emancipatória.
- Resgatam o protagonismo de sujeitos negros e seus saberes, sua cosmovisão e sua cosmopercepção do mundo.
- Promovem a reeducação da sociedade, da Educação e da política no combate ao racismo.
- Incentivam tanto sujeitos negros como não negros a se comprometerem com a luta contra o racismo na Educação.
- Criam espaços e tempos pedagógicos e políticos legítimos para a Educação antirracista.
- Reeduam coletivos escolares, negros e não negros, sobre a necessidade de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana de maneira planejada e integrada ao currículo, e não apenas em momentos pontuais como celebrações da abolição da escravatura, folclore ou o 20 de novembro.
- Instigam a realização de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares.
- Desafiam educadoras e educadores, gestoras e gestores a aprofundar sua formação sobre questões raciais e africanas, ao reconhecerem nossa ignorância histórica como nação em relação a esses temas.
- Indagam os currículos da Educação Básica e Superior.

6. Alguns aspectos apontados nas dimensões pedagógica, política, ética e estética aqui apresentadas estão inseridos no próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

- Provocam a leitura crítica sobre a presença de estereótipos raciais nos livros didáticos e materiais pedagógicos.
- Apresentam a urgente revisão dos projetos político-pedagógicos.
- Instauram novas questões em torno da avaliação educacional e das desigualdades escolares e raciais.

DIMENSÃO POLÍTICA

- A Lei e suas Diretrizes conectam as relações étnico-raciais e a Educação antirracista com o processo de democratização da Educação, apontando que, para alcançar esse objetivo, é necessário mobilizar toda a sociedade.
- Reconfiguram o papel do MEC, alertando-o para sua missão de promover a colaboração entre os governos estaduais, municipais e distrital, organizações não governamentais, sindicatos, associações profissionais, educadoras e educadores, instituições de Ensino Superior e organismos internacionais, visando implementar a Educação antirracista e construir a equidade racial na Educação Básica e Superior.
- Induzem o MEC a criar políticas e programas educacionais com orçamento específico para enfrentar as desigualdades escolares e raciais.
- Inserem a questão da desigualdade racial na agenda e na pesquisa educacionais, impactando os estudos tradicionais sobre desigualdades escolares.
- Ressaltam a importância do Movimento Negro e seus conhecimentos na superação do racismo na sociedade brasileira, especialmente no campo da Educação.

DIMENSÃO ÉTICA

- A Lei e suas Diretrizes contribuem para o fortalecimento de práticas e valores antirracistas nos sistemas de ensino.
- Incentivam a reflexão sobre a prática pedagógica, destacando a construção de uma identidade étnico-racial afirmativa para estudantes negras e negros como uma ação ética na docência da Educação Básica e Superior.

- Introduzem na política educacional e pedagógica o combate a todas as formas de violência, racismo, discriminação e preconceito racial como parte fundamental da ética que deve orientar a proposta curricular das escolas e das instituições de Ensino Superior, assim como seus profissionais.
- Encorajam professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores a se tornarem promotores da igualdade e equidade nas relações sociais e étnico-raciais, por meio de uma prática pedagógica e de pesquisa baseada em uma ética que valoriza o outro e suas diferenças.
- Revelam que qualquer instituição educativa, seja na Educação Básica, seja na Superior, que compromete a autoestima daqueles que são cotidianamente discriminados por serem negros, pobres, indígenas, quilombolas, mulheres, LGBTQIA+ ou pessoas com deficiência não é digna de ser chamada de “educativa”.
- Mobilizam a Educação a explorar e valorizar outras matrizes culturais além da europeia.
- Desafiam a Educação e a sociedade brasileira a compreender a importância dos valores culturais e civilizatórios afro-brasileiros na construção de uma escola e de uma sociedade que valorizem não apenas a igualdade, mas principalmente a equidade e a justiça social e cognitiva.
- Afirmam que a Educação das Relações Étnico-Raciais exige mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e modo de tratar as pessoas negras.
- Reorientam a Educação a reconhecer e valorizar os feitos e lutas da população negra e africana ao longo da história.
- Denunciam e exigem uma postura ética da sociedade e das instituições educativas em relação ao sofrimento causado por diversas formas de desqualificação direcionadas à população negra, como apelidos depreciativos sobre a corporeidade negra, a textura de seus cabelos e a desvalorização e demonização das religiões de matriz afro-brasileira.
- Instigam a Educação e suas políticas a criar condições adequadas para incentivar estudantes negras e negros a continuar seus estudos.

- Fortalecem entre pessoas negras, brancas, indígenas e de outras identidades étnico-raciais a construção da consciência negra.
- Possibilitam às pessoas negras a construção de conhecimentos e a confiança para se orgulharem de sua origem africana.
- Permitem que as pessoas brancas reconheçam as influências, a presença, a participação e a importância da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos em seu modo de ser, viver e se relacionar.
- Promovem a compreensão da ética e de seus princípios no contexto educativo, incluindo justiça, não violência, solidariedade e responsabilidade.⁷
- Resgatam da sabedoria ancestral africana o princípio do amor como ato político.

DIMENSÃO ESTÉTICA

- A Lei e suas Diretrizes nos orientam a romper com imagens negativas sobre pessoas negras e povos indígenas.
- Questionam o eurocentrismo impregnado na própria concepção de estética.
- Contribuem para a revisão das representações da população negra e africana nos livros didáticos e em todos os materiais visuais, audiovisuais e digitais produzidos pela escola ou para a escola.
- Promovem, destacam e divulgam a beleza da cultura negra e africana.
- Constroem um discurso afirmativo sobre a corporeidade negra.
- Reconhecem e socializam as artes, a cultura, a arquitetura, a música, a dança, os jogos, a capoeira, a arte das tranças, a pintura, a sensibilidade, o jeito de ser e existir de negras e negros brasileiros.
- Apresentam uma leitura afirmativa das várias civilizações africanas e sua visão holística da vida.

7. Os princípios da ética estão muito bem destacados e trabalhados em FERREIRA, 2001.

- Ensinam a importância de viver e agir em grupo, no coletivo, um conceito fundamental na filosofia africana.
- Reafirmam a importância da memória e do ensinamento transmitido pelas pessoas mais velhas.
- Trazem para o mundo ocidental a memória da ancestralidade africana, recriada na diáspora e inscrita nos corpos negros, nas cores, nos penteados e nos movimentos.
- Ensinam que não há separação entre ética, estética e a produção de uma vida em harmonia entre os diversos seres vivos.
- Colocam todos nós diante da urgência de um humanismo emancipatório que valoriza o reconhecimento do outro não apenas como alteridade, mas como caminho para a solidariedade, para uma estética e ética da paz, e não da violência e do ódio.

CONCLUINDO

Há uma política, uma estética e uma ética do amor que não deixaram que nossos antepassados africanos e seus descendentes sucumbissem diante do projeto colonial e da escravidão, nem da violência do racismo, que, lamentavelmente, perdura até hoje. É justamente o afastamento desse legado político, ético e estético das civilizações africanas e dos povos indígenas que tem levado nosso país a percorrer um caminho de afastamento do amor, aderindo à cultura do ódio. Essa cultura do ódio não nasceu em terras brasileiras; ela é um legado da invasão colonial europeia e se enraizou em nossa estrutura social, econômica e política – uma estrutura de dominação étnica e racial.

O legado ético e estético das civilizações africanas deve ser recuperado pelas negras e negros da diáspora e pelas pessoas não negras antirracistas. Lutar contra o racismo, o machismo, o capitalismo, a LGBTQIA+fobia implica não nos perdermos na armadilha do ódio. Para isso, é preciso ter a coragem e a sabedoria de cultivar o amor como ato político junto com a esperança do esperar, como nos legou Paulo Freire.

Quem sabe esse não poderá ser nosso princípio para a agenda antirracista que precisamos construir para dar sustentação à

PNEERQ, conduzida pela Secadi/MEC na desafiadora tarefa de efetivar a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais?

O Brasil precisa de iniciativas que vivam, desencadeiem e afirmem o princípio do amor como ato político, para não se deixar levar pela onda de ódio, pelo fundamentalismo religioso e pela violência extrema, reforçados pelo capitalismo e pelas desigualdades por ele produzidas.

Na minha infância, assim como na de tantas outras pessoas negras neste país, passamos pela escola e pela universidade no século 20, e enfrentamos o racismo, o sexismo, a LGBTQIA+fobia, o capacitismo e o etarismo como parte das relações pedagógicas estabelecidas. Nessas instituições, a docência, as coordenações e a gestão não intervieram de maneira adequada, e a Educação escolar não tinha como objetivo combater esses fenômenos prejudiciais. Essas ações nem sequer eram consideradas nas políticas, propostas, projetos e práticas pedagógicas. No entanto, hoje, após a Lei nº 10.639/2003 e a alteração que ela trouxe à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a outras legislações, planos nacionais e estaduais, projetos, iniciativas e ações de combate ao racismo, esse tipo de prática omissa e conivente com o racismo não é mais aceitável.

A escola, tanto pública como privada, deve resgatar da sabedoria ancestral africana o princípio do amor como ato político, para que se consolide como um espaço de produção e socialização de conhecimentos múltiplos, que acolha as diferenças e promova o princípio ético da não violência.

Nos tempos atuais, com a polarização política, a propagação de notícias falsas pelas redes sociais, a cultura do ódio e da violência alimentada por grupos fascistas, a Educação democrática e antirracista enfrenta muitos desafios. Para ser democrática de fato e se realizar como um direito social, a Educação escolar necessita ser um espaço/tempo de equidade, acolhimento, partilha de conhecimentos e construção de valores éticos. Precisa assumir a radicalidade política e ética do amor como ato político para se contrapor à reprodução das desigualdades escolares, raciais e de

gênero presentes nas práticas educativas e nos currículos.

A Educação Básica e Superior não devem ceder ao ódio, à violência, ao desprezo pelas diferenças e ao fundamentalismo religioso de mercado. Esses níveis de ensino não podem mais perpetuar a ideia de que a ciência moderna é a única forma de conhecimento válida, ignorando as diversas outras desenvolvidas pelos sujeitos sociais em suas experiências locais, culturais, sociais e políticas. É essencial reconhecer e colocar em prática a realidade de que estamos imersos em uma rede de múltiplos e variados saberes, que, com a ciência, têm um papel fundamental na escola e no processo educativo.

Ao passarmos pelas instituições educativas, devemos ser desafiados a refletir sobre como essa sociedade desigual e racista nos deseducou em relação à história e à cultura afro-brasileira e africana, à resistência negra e ao trato democrático com o outro. Precisamos nos tornar antirracistas, todos nós, não apenas estudantes e suas famílias.

É necessário que exista um alicerce democrático e ético para que políticas, projetos e práticas antirracistas possam florescer. Esse alicerce não é dado, mas sim construído, como parte de um projeto de emancipação social, pedagógica e política.

Baseio-me em dois ensinamentos de bell hooks:

Sem uma ética do amor moldando a direção de nossa visão política e nossas aspirações radicais, muitas vezes somos seduzidas/os, de uma maneira ou de outra, para dentro de sistemas de dominação – imperialismo, sexismo, racismo, classismo (2023, p. 15).

Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura (s/d, p. 12).

Nesse sentido, ela afirma: “Quando nós amamos, sabemos que é preciso ir além da sobrevivência. É preciso criar condições para viver plenamente” (s/d, p. 6). O amor que bell hooks descreve ultrapassa o amor romântico e ocidental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, à luz do que nos ensina bell hooks, apresentam uma característica notável. São um documento oficial e político que orienta a Educação sob uma perspectiva política, pedagógica, ética, estética e solidária. É um texto que, sem rancor, guia a prática educacional com cuidado e respeito pelo outro. Essas Diretrizes revelam e reeducam o campo da Educação, destacando que o racismo é uma perversidade que aprisiona todas as pessoas, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, credo ou ideologia. Por isso, é fundamental saber reconhecê-lo, denunciá-lo, combatê-lo e superá-lo.

Talvez aqui se encontre uma quinta dimensão na Lei nº 10.639/2003 e em suas Diretrizes Curriculares Nacionais, que ainda precisa ser investigada e debatida: a perspectiva das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana, que, embora reconheça a dor e o sofrimento causados à população negra pelo racismo, aposta no amor como projeto político. Em resposta à violência racista, o amor, como ato e projeto políticos, restaura a humanidade que foi roubada de negras e negros pela escravidão e pelo racismo.

A superação do racismo é um processo contínuo, que busca eliminar da sociedade esse fenômeno perverso em todas as suas formas – individuais, institucionais e estruturais. Isso envolve mudanças profundas em atitudes, comportamentos, práticas e políticas, a fim de garantir que todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia, sejam reconhecidas como cidadãos e cidadãs com plenos direitos, tratadas com dignidade, respeito, igualdade e justiça.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.
- FERREIRA, A. C. *Ensino religioso nas fronteiras da ética: subsídios pedagógicos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HOOKS, B. O amor como prática da liberdade. *In: HOOKS, B. Cultura fora da lei: representações de resistência*. Tradução de Sandra Silva. São Paulo: Editora Elefante, 2023.
- HOOKS, B. *Vivendo de Amor*. Disponível em: <http://www.olibat.com.br/documentos/Vivendo%20de%20Amor%20Bell%20Hooks.pdf>.

Apêndice

Lei nº 10.639/2003

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003;
182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

**Parecer CNE/CP
nº 03/2004**

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004.

Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana		
CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez		
PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96		
PARECER N.º: CNE/CP 003/2004	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 10/3/2004

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias,

como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.¹

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século 20, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

1. Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”.

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências.

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferen-

tes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

POLÍTICAS DE REPARAÇÕES, DE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO, DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e

dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

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 mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

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.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos,² bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em

2. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como

determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessá-

rio fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon,³ os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

3. FRANTZ, Fanon. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos des-

cendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e inter põem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas 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. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de

sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA – DETERMINAÇÕES

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

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

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem

ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferen-

tes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem,

- agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
 - educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
 - o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
 - participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.
- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na

perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,⁴ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais,⁵ em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.
- O ensino de *História Afro-Brasileira* abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa,

4. § 2º, Art. 26A, Lei 9394/1996: 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.

5. Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, padre José Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).
- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom

X, Marcus Garvey, Aimé Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas,

tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encami-

nhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.
- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.
- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, aten-

dimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afro-descendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
 - diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
 - diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
 - diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;

- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outro os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

- a. instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;
- b. recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no site do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, 10 em março de 2004.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Ministro da Educação em de 2004,

RESOLVE

Art. 1º – A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.

§1º – A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu

pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§2º – O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Art. 4º – Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 5º – Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º – Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Art. 7º – As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas

e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º – Os sistemas de ensino tomarão providências para que seja respeitado o direito de alunos afrodescendentes também frequentarem estabelecimentos de ensino que contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 9º – Nos fins, responsabilidades e tarefas dos órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, será previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: As situações de racismo serão tratadas como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 10 – Os estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino desenvolverão a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obedecendo as diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, o que será considerado na avaliação de suas condições de funcionamento.

Art. 11 – Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 12 – Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão para que a edição de livros e de outros materiais didáticos atenda ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004, no cumprimento da legislação em vigor.

Art. 13 – Aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios caberá aclimatar as Diretrizes Curricula-

res Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 14 – Os sistemas de ensino promoverão junto com ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicarão, de forma detalhada, os resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 15 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília(DF), 10 de março de 2004.

Resolução CNE/CP nº 01/2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.¹

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-descendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princí-

1. CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

pios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvol-

vam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Este livro integra a iniciativa Educação Antirracista da Fundação Santillana, que conta também com o Repositório Digital Antirracista.

O Repositório tem como objetivo contribuir para disseminar e fomentar a produção de informações sobre relações étnico-raciais e Educação Antirracista, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamentam a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 10.639/2003.

O Repositório Digital para a Educação Antirracista viabiliza o acesso, o uso e a produção de informações e conhecimento para profissionais da Educação e pessoas interessadas em colaborar para que a sociedade reconheça, valorize e promova nossa diversidade étnico-racial. São conteúdos digitais disponíveis gratuitamente sobre diversidade, relações étnico-raciais e políticas públicas envolvendo aspectos históricos, culturais, socioeconômicos e educacionais, voltados para a Educação Antirracista e organizados por fontes. Dessa forma, visitantes poderão navegar selecionando o que desejam: legislações, artigos, vídeos, *podcasts*, *sites* de centros de informação e documentação, entre outros.

Assim, espera-se que essa iniciativa proporcione a ampliação do letramento racial e estimule as ações necessárias para o fortalecimento de uma Educação Antirracista e emancipatória nos espaços educacionais, formais e não formais, de todo o Brasil.

Iniciativa Educação Antirracista da Fundação Santillana
www.fundacaosantillana.org.br/iniciativas/educacao-antirracista



Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif
e concluído em outubro de 2024.

A Fundação Santillana é comprometida com a Educação que, com base na ciência e na cultura, transforma sociedades para torná-las mais justas, equânimes e sustentáveis. No momento em que comemoramos os 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dedicamos esta publicação à professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer que deu origem às Diretrizes. Com ela, homenageamos também educadoras e educadores, gestoras e gestores que cumprem cotidianamente esse compromisso.

O Brasil tem uma responsabilidade singular no debate regional e mundial para reconhecer, valorizar e promover a participação das populações e culturas africanas na construção das sociedades que somos, em especial nas Américas. Não se trata apenas de um passado para conhecer e divulgar, mas também da presença ativa dessa ancestralidade que oferece perspectivas inovadoras em todos os campos da experiência humana.

LUCIANO MONTEIRO

Presidente Executivo da Fundação Santillana

ISBN 978-85-63489-11-1



9 788563 489111