

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUANA DIANA DOS SANTOS

**INTELECTUAIS NEGRAS INSURGENTES:
o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
e Nilma Lino Gomes**

Mariana, MG
2018

LUANA DIANA DOS SANTOS

**INTELECTUAIS NEGRAS INSURGENTES:
o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
e Nilma Lino Gomes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Mariana, MG
2018

S237i Santos, Luana Diana.

Intelectuais negras insurgentes [manuscrito]: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes / Luana Diana Santos. - 2018.

110f. Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Mulheres intelectuais. 2. Ativistas políticas negras. 3. Programas de ação afirmativa. I. Santos, Erisvaldo Pereira dos. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.014.53(043.3)

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Luana Diana dos Santos

VOZES INSURGENTES DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Denise Maria Botelho (Membro)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

A meus pais, Nicolau e Nelita, por incentivarem desde sempre a minha vontade de saber.

A minhas irmãs, Miriam e Camila, pela presença viva e constante, mesmo estando no outro plano da vida.

À Constância e ao Eduardo, por ensinarem e apontarem caminhos de forma paciente e afetuosa.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o mestrado, ansiei pelo momento de preencher as páginas reservadas aos agradecimentos, espaço que considero um dos mais importantes deste trabalho. Para chegar até aqui, trilhei um percurso longo e muitas vezes exaustivo. Sozinha, jamais teria conseguido.

Tive o privilégio de contar com uma corrente de amor e afeto, formada por pessoas que contribuíram de maneira singular para que o ingresso e a permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP fossem possíveis.

Amor e afeto que recebi desde que a Aline e a Vanuza cruzaram o meu caminho, há mais de 30 anos. Sou incapaz de agradecer-lhes pela amizade sincera, pela torcida, pelo abraço e apoio incondicionais. Meninas, vocês são luz no meu caminho! Obrigada para sempre!

Do mesmo modo, agradeço à Camila, também amiga de longa data e mãe da Manu. Milica, obrigada pelos momentos infindáveis de alegria e pela escuta atenta nos momentos em que a tristeza se fez presente.

Silvinha, Rodrigo, Poliana e Claudilene são os melhores primos que alguém pode ter. A eles agradeço pela companhia e por darem tanta vida aos meus dias.

Agradeço aos meus professores do Ensino Fundamental, Rosana, Heli Sabino e Paco, por não permitirem que eu ficasse invisível em sala de aula, assim como ocorre com muitas crianças negras deste país.

Agradeço a Sandra Caldeira, Arlene Ricoldi e Alcilene Cavalcanti, por me encorajarem a seguir em frente, por acreditarem que eu podia e merecia estar aqui.

Mara Fernanda Chiari Pires, Maria Salete Magnoni, Conceição Lemes, Tâmara Freire Cardoso, Ciça Santos, Luca Pinheiro, obrigada por estarem comigo, ainda que muitos quilômetros nos separem.

Márcia Biavati Messias, que bom que eu te encontrei! Que bom! Obrigada pelas traduções, pelas trocas, pelas leituras acerca da obra da nossa querida Bell Hooks.

Aos meus amigos e amigas do Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar da Alteridade (NEIA-UFMG) e do Grupo de Pesquisa Mulheres em Letras (UFMG), agradeço pelo exemplo, pelo compromisso com a pesquisa e também pela acolhida sempre generosa. Sou grata por tudo que posso aprender com vocês!

Ao professor Erisvaldo Pereira dos Santos, meu orientador de mestrado, agradeço pelos ensinamentos, pela confiança depositada em mim, por buscar sempre compreender o meu olhar sobre o mundo e sobre a pesquisa. Agradeço por aceitar fazer parte dessa travessia. Agradeço também por vibrar junto comigo, pela alegria ao ver as dificuldades sendo superadas. Obrigada, Erisvaldo! Sempre!

Ao professor Marcus Vinícius Fonseca, agradeço por partilhar tantos conhecimentos, pela acolhida e pela compreensão. Ainda que eu tente, jamais poderei expressar a sua importância nessa caminhada. A você o meu mais sincero e carinhoso muito obrigada.

Do mesmo modo, foram muito importantes as professoras Denise Botelho e Marlice Nogueira, que estiveram presentes no momento da qualificação do mestrado. Obrigada pela presença, pelas sugestões, pelos conselhos num momento em que tudo se apresentava difícil demais.

Aos meus alunos e alunas, de agora e de antes, agradeço pela oportunidade de convívio, por aceitarem o desafio de fazer da sala de aula uma “comunidade de aprendizado entusiasmada”. Obrigada por nutrirem cotidianamente o meu desejo de colaborar para a construção de uma educação antirracista, feminista, libertadora e inclusiva.

Agradeço às mulheres negras, de agora e de antes, cujos saberes alimentam a minha sede por igualdade e justiça.

Às professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, sou incapaz de agradecer. Obrigada por abrirem tantas portas para que a minha geração pudesse entrar. Obrigada pelo exemplo e compromisso com a justiça racial.

Como não poderia deixar de ser, agradeço ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e à presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff, por colaborarem de forma única para que mulheres como eu tivessem a oportunidade de trilhar outros caminhos. Obrigada por alimentarem sonhos e esperanças de que uma outra vida, um outro país é possível, ainda que aqueles que detêm o poder há mais de 500 anos desejem o contrário.

Meu interesse pelo tema [...] não adveio da simpatia ou solidariedade endereçada aos negros como eu [...], mas do compromisso com todo ser humano desprestigiado, desmoralizado por alguns, que assim os podem melhor dominar e disso tiram proveito.

(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)

Esse momento exige dos intelectuais negros [...] comprometidos com a luta pela superação do racismo não apenas uma intervenção política, mas também a produção de novos conhecimentos, novas formas de investigação, novas demandas acadêmicas e uma ação mais organização dentro e fora da universidade, dentro e fora da esfera do Estado.

(Nilma Lino Gomes)

RESUMO

Este trabalho buscou identificar o protagonismo das pensadoras negras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes no processo de elaboração e implementação de políticas de Ação Afirmativa no Brasil a partir do início do segundo milênio. Nosso percurso metodológico deu-se por meio da identificação e análise de parte da produção teórica de ambas, a quem nomeamos de intelectuais insurgentes, tomando como referência o conceito defendido pela intelectual afro-americana Bell Hooks. Buscamos compreender de que modo as “pedagogias revolucionárias de resistência” (HOOKS, 2013) identificadas nas práticas adotadas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes nos movimentos sociais, na Academia e nos espaços de poder impactaram no debate em torno da persistência do racismo no Brasil, como também nas mudanças ocorridas na legislação educacional nas últimas duas décadas. Buscamos ainda empreender um estudo acerca da relevância das produções teóricas elaboradas por mulheres negras que, em um movimento bastante recente, têm ingressado nas universidades na condição de professoras e pesquisadoras, assumindo o compromisso de colaborar para a afirmação do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e também para a promoção da justiça racial. Ao indagarmos a centralidade das intelectuais negras no processo de emancipação dos sujeitos afro-brasileiros, tomamos de empréstimo sobremaneira as contribuições teóricas da já referida Bell Hooks, da acadêmica Claudia Miranda e também do geógrafo baiano Milton Santos. A partir de suas contribuições, indagamos as lutas e enfrentamentos tecidos por essas mulheres para o estabelecimento de um pensamento feminino negro.

Palavras-chaves: Intelectuais negras, insurgência negra, Políticas Públicas de Ação Afirmativa.

ABSTRACT

This work sought to identify the role of black thinkers Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Nilma Lino Gomes in the process of elaboration and implementation of affirmative action policies in Brazil from the beginning of the second millennium. Our methodological course was based on the identification and analysis of part of the theoretical production of both, which we call insurgent intellectuals, taking as a reference the concept defended by the african-american intellectual bell hooks. We sought to understand how the "revolutionary pedagogies of resistance" (HOOKS, 2013) identified in the practices adopted by Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Nilma Lino Gomes in social movements, in the Academy and in spaces of power have impacted the debate about the persistence of racism in Brazil, as well as changes in educational legislation in the last two decades. We also intend to undertake a study about the relevance of the theoretical productions elaborated by black women who, in a very recent movement, have entered the universities as teachers and researchers, assuming the commitment to collaborate with the affirmation of the field of Ethnic-Racial Relations and also for the promotion of racial justice. When we inquired about the centrality of black intellectuals in the process of emancipation of Afro-Brazilians, we borrowed the theoretical contributions of the aforementioned bell hooks from the academic Claudia Miranda and also from the bahian geographer Milton Santos. From their contributions, we inquire the struggles and confrontations made by these women for the establishment of a black feminine thought.

KEYWORDS: Black intellectuals, black insurgency, Public Policies of racial equality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Reencontro: “as mulheres negras que vi de perto” como objeto de pesquisa	15
1. O PROTAGONISMO FEMININO NEGRO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	25
1.1. A educação antirracista como foco: pesquisas protagonizadas por intelectuais negras: 1995 a 2016.....	25
1.2. Apresentação das pesquisas e primeiras análises	31
2. SOBRE PEDAGOGIAS DA INSURGÊNCIA: UM DIÁLOGO COM BELL HOOKS	45
2.1. Intelectuais negras insurgentes: alguns apontamentos	45
2.2. Pedagogias revolucionárias de resistência: a teoria como instrumento de justiça social e libertação.....	55
3. PETRONILHA E NILMA: VOZES INSURGENTES DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	66
3.1. Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: um longo caminho.....	66
3.2. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: a Educação das Relações Étnico-Raciais como princípio para o combate das hierarquias sociais	71
3.3. Nilma Lino Gomes: reconhecer e valorizar a população negra na escola brasileira.....	76
3.4. A produção teórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes como objeto de análise.....	81
3.5. O fazer intelectual como instrumento de luta e emancipação da população negra	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Chegou a hora de darmos luz a nós mesmas!

(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 1998)

Esta dissertação foi desenvolvida em um momento marcado por uma profunda crise política, econômica, institucional e moral no Brasil. Atônitos, assistimos às medidas colocadas em prática por um governo ilegítimo,¹ comprometido com as elites econômicas, com uma agenda marcada pelo neoliberalismo, como também pela retirada de direitos duramente conquistados. Medidas que, nos dizeres do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, configuram-se como um movimento de “regresso do colonizador” (SANTOS, 2009, p. 36-37).

Obviamente, as recentes vitórias alcançadas pelo Movimento Negro, após longas lutas empreendidas desde as primeiras décadas do século XX, encontram-se ameaçadas. Nos últimos treze anos, comemoramos a criação de Leis, Secretarias, Programas e Projetos com vistas a promover a igualdade racial, principalmente no âmbito educacional.

Nesse contexto de conquistas, inserem-se medidas ambicionadas por militantes desde os anos de 1930, como a promulgação da Lei nº 10.639/03,² que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, o que tem impulsionado a afirmação da diversidade racial existente dentro e fora da escola, como também a importância dos sujeitos negros na construção do país. Rememoramos ainda a sanção da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Aprovada em maio de 2012, após votação no Supremo Tribunal Federal,³ essa modalidade de Ação Afirmativa têm contribuído de maneira pontual para “deselitizar radicalmente o ensino superior público e com isso demandar da universidade um retorno à sua

¹ Em 31 de agosto de 2016, Dilma Vana Rousseff, presidenta legitimamente eleita para o mandato 2015-2018, foi destituída do cargo por meio de *impeachment* aprovado em votação realizada pelo Senado Federal. Tal fato aconteceu sem a comprovação de que a primeira mulher a presidir o país teria cometido crimes de irresponsabilidade fiscal, o que nos permite afirmar que, após quarenta e cinco anos, o Brasil assistiu a mais um golpe de Estado, dessa vez capitaneado pelo Judiciário, pela mídia hegemônica e por representantes da elite econômica. No lugar de Dilma Rousseff, assumiu o então vice-presidente Michel Temer, apoiador do golpe, alinhado com os interesses do capital neoliberal e com os setores mais conservadores da sociedade, cuja proposta de governo tem como um dos princípios interromper os avanços conquistados nos últimos treze anos.

² Alterada pela Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e a cultura dos povos indígenas.

³ A Lei foi sancionada no dia 29 de agosto de 2012 pela ex-presidenta Dilma Rousseff, após ser aprovada pelo Supremo Tribunal Federal por doze votos a zero.

função social, desvirtuada há muito pela sua homogeneidade de classe” (CARVALHO, 2003, p. 178).

Atualmente, o cenário é outro. Na imprensa, solapam notícias de cortes de verbas para a educação, perseguição a professores e pesquisadores comprometidos com a democracia e com a justiça social, além do encerramento e/ou esvaziamento de órgãos voltados para o combate ao preconceito e à discriminação nos espaços de conhecimento e na sociedade como um todo.⁴

Vivemos tempos temerosos, mas é inegável que presenciamos um período de insurgência (HOOKS, 2013)⁵ daqueles e daquelas que ao longo da história têm sido silenciados e oprimidos. Ao escrever este texto, insiro-me nesse processo de reconhecimento e afirmação da população negra deste país. De posse do privilégio de frequentar um curso de Pós-Graduação em uma universidade pública, sinto-me no dever de fazer da prática acadêmica e educativa também uma forma de dar voz aos que ainda não podem ou não puderam falar (SPIVAK, 2010). Ao empreender o estudo *Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes*, insiro-me nesse tempo de lutas.

Julgo importante nomear de qual lugar ecoam a minha voz e a minha escrita. Enquanto mulher negra, faço parte de um grupo historicamente vitimado pela violência racista, pelo epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e pela exclusão. Faço parte de um grupo que tem/teve sua identidade violada e deteriorada incessantemente. Desde a tenra idade, aprendi que o belo, o direito de falar e de exigir eram privilégios dos brancos (SARTRE, 1960, p. 120). Certa disso, ainda na infância, mirei todas as minhas forças na aquisição do saber, que, no meu entendimento, seria a única maneira de me ver livre das opressões das quais era vítima. Eu também queria ter o direito de falar, fazendo jus a minha condição de ser que pensa, sente e sonha.

Filha de pais com pouca escolaridade, tive a sorte de crescer em um lar no qual a leitura era um verdadeiro alimento. A precariedade material não impediu que “seu” Nicolau, meu pai, destinasse parte do salário para a compra de livros para meus irmãos e eu. Foi em

⁴ Criada em 2004, durante o primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), espaço importante para o fomento de projetos e políticas públicas de combate ao racismo na educação, foi um dos primeiros órgãos atingidos pela agenda política colocada em vigor após o golpe jurídico-midiático que culminou com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. Em 2 de junho de 2016, o atual Ministro da Educação, Mendonça Filho, exonerou 23 assessores e analistas da SECADI.

⁵ Nessa passagem, refiro-me à intelectual negra norte-americana Gloria Jean Watkins, cujos trabalhos são assinados com o pseudônimo Bell Hooks, em letras minúsculas. Em consonância com o que preceitua a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), decidimos manter as iniciais em maiúsculas.

virtude dessa precariedade que trilhei o mesmo caminho que um número significativo de mulheres negras deste país.⁶ Aos 13 anos, conheci o emprego doméstico e, com ele, senti de perto as humilhações que são muito comuns nessa profissão, o que faz dela a mais próxima do período escravocrata. Tais humilhações não foram capazes de tirar o meu desejo de ser e de saber. Enquanto lavava banheiros e limpava cozinhas, imaginava que um dia dedicaria minha vida a escrever, ensinar e fazer palestras.

Após um dia inteiro de trabalho, encontrava descanso e alento na biblioteca da Escola Municipal Geraldo Teixeira da Costa. Aluna do noturno, sempre que possível chegava um pouco mais cedo para poder folhear os livros. Lendo as obras de Graciliano Ramos, Jorge Amado, Lima Barreto e Zélia Gattai, escritores que fizeram da literatura uma forma de “ativismo” em favor das classes oprimidas, compreendi quão injusto era o mundo a minha volta. Ali, descobri que a pobreza, a miséria e a exploração não eram fruto da vontade divina, mas, sim, das relações de poder existentes em nossa sociedade.

Essas experiências foram determinantes para que, na idade adulta, minhas escolhas profissionais e acadêmicas sempre tivessem como norte o interesse pelo que o filósofo francês Michel Foucault denominou de “saberes sujeitados”: conjunto de “conhecimentos elaborados por grupos minoritários que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais” (FOUCAULT, 1999, p. 14). Sou movida pelo desejo de contribuir para a construção de uma sociedade em que seja garantido à população afro-brasileira o direito à cidadania plena, que tem sido negado desde que negras e negros oriundos do continente africano chegaram ao território brasileiro na condição de escravizados.

O interesse pelos “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 1999) ganhou ares de projeto de vida a partir de 2006, quando comecei a participar das reuniões do *Programa Ações Afirmativas*, voltado para o ingresso e a permanência de estudantes afro-brasileiros na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estar entre mais de uma dezena de jovens universitários com consciência racial e política foi uma experiência transformadora. Pela primeira vez, tive acesso a referenciais teóricos afrocentrados. Foi por meio das atividades do *Ações* que finalmente me tornei negra (SANTOS, 1983). Foi lá que entendi que a minha negritude era sinônimo de beleza e de resistência.

⁶ De acordo com Luana Pinheiro (2012), pesquisadora do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o trabalho doméstico continua sendo a atividade que mais emprega mulheres no país, em especial, negras e pobres. Atualmente, 18% das mulheres negras exercem essa função. Contudo, segundo Pinheiro, as políticas públicas de distribuição de renda e no âmbito da educação implementadas no último decênio têm sido responsáveis pela migração de mulheres e jovens para outras profissões. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/economia/mais-carro-e-raro-trabalho-domestico-ainda-e-precario-7mi2ga5skezordtzixoxgpa32>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

Por ironia do destino (será?), foi também nas reuniões do *Ações Afirmativas* que encontrei Nilma Lino Gomes, à época coordenadora do Programa, e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que naquele ano nos presenteou com uma conferência na Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Meu olhar era de contemplação. Àquela altura, jamais poderia imaginar que, dez anos depois, haveria um reencontro entre as duas “mulheres negras que vi de perto” (GOMES, 1995) e eu. Jamais imaginei que a trajetória política e intelectual de Petronilha e Nilma se tornariam objeto de estudo da minha pesquisa de mestrado.

Ainda na UFMG, dois anos depois, conheci os professores Eduardo de Assis Duarte e Constância Lima Duarte, ambos vinculados à Faculdade de Letras. Tal encontro foi determinante para o meu crescimento pessoal e acadêmico. De uma só vez, passei a frequentar dois Grupos de Pesquisa: além do *Ações*, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA), coordenado pelo professor Eduardo, no qual pude aprender, e ainda aprendo, assuntos relacionados às questões raciais na sociedade brasileira e no campo literário. As primeiras lições sobre o cânone acadêmico, tema discutido nesta dissertação, aprendi nas reuniões realizadas mensalmente nas manhãs de sábado.

Com a professora Constância, aprendi a ver o mundo sob a perspectiva feminina. Foi ela que me mostrou os caminhos do feminismo e, em seguida, do feminismo negro. Foi a professora Constância quem me apresentou Lélia Gonzalez: “Luana, Lélia era uma mulher maravilhosa!” – disse ela certa vez. Mais do que isso: Eduardo e Constância apresentaram-me os caminhos da pesquisa e, de maneira paciente e generosa, ensinaram-me que é preciso ter ética e compromisso.

Reencontro: “as mulheres negras que vi de perto” como objeto de pesquisa

A vida não é linear. Sendo assim, faz-se necessário apresentar mais um capítulo dessa travessia antes de falar do meu reencontro com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, objetos de estudo desta dissertação. Em 2016, ao ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pretendia realizar um trabalho a partir da minha experiência de professora de História da Educação Básica. Objetivava apreender, por meio de uma pesquisa-ação, de que modo a experiência de troca de cartas entre os meus alunos e alunos de uma escola pública moçambicana poderia

impactar na construção da identidade dos estudantes. Devido ao tempo para conclusão do mestrado, logo percebi que o projeto seria inviável.

Desse modo, Erisvaldo Pereira dos Santos, meu orientador, foi o grande incentivador do reencontro com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Após consultar o meu currículo Lattes e localizar a minha experiência com estudos a respeito da trajetória de mulheres afro-brasileiras, ele mostrou a importância de dar prosseguimento a esses estudos, uma vez que são recentes e em menor número na universidade. Segundo ele, era preciso “tomar posse do território intelectual” (HOOKS, 2013, p. 91).

Evidenciar a relevância da produção teórica de pensadoras negras do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais seria um caminho para isso. Diversos nomes foram sugeridos para empreendermos uma pesquisa. Após várias reuniões, chegamos à conclusão de que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes traziam consigo, além do trânsito entre a Academia e os movimentos sociais, a participação ativa em órgãos de decisão política, o que infelizmente ainda é incomum entre os segmentos negros. No que concerne à produção teórica, seus trabalhos são norteados pela visibilização e proposição de medidas que promovam a diminuição do fosso que separa brancos e não brancos, sobretudo no acesso à educação. Tais atributos definiram o meu reencontro com “as mulheres negras que eu vi de perto” (GOMES, 1995) uma década atrás.

Filhas de gerações distintas, porém testemunhas de um mesmo tempo, ao aliarem militância, produção científica e a atuação em esferas governamentais, Petronilha e Nilma assumiram, ao lado do Movimento Negro, a condição de vozes insurgentes (HOOKS, 2013) do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, como também na proposição de medidas que façam frente ao racismo e à discriminação recorrentes principalmente nas instituições de ensino básico e superior. Nas palavras de Miranda (2014), ambas

desenvolveram e continuam desenvolvendo projetos bem sucedidos no que se refere à adoção de políticas que potencializam distintas esferas de intervenção social no Brasil. Uma dinâmica que influencia as lutas e buscou diálogo com instâncias governamentais e com diferentes agentes no âmbito nacional e internacional (MIRANDA, 2014, p. 6).

Assim sendo, o presente trabalho objetiva apontar o impacto da produção intelectual de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes no debate em torno da persistência do racismo no Brasil, tanto no adensamento teórico quanto na legislação educacional. Buscamos analisar o protagonismo de ambas na formulação e efetivação de um

conjunto de leis e políticas de promoção da equidade racial implementadas no Brasil nos primeiros anos do século XXI, demandas antigas do Movimento Social Negro.

Objetivamos identificar de que modo essas mulheres que, ao ingressarem na Academia, fizeram desaforos (RIBEIRO, 2008, p. 988), rompendo com os signos do analfabetismo, da pobreza e da miséria – lugares em que infelizmente ainda está imersa boa parte das afro-brasileiras –, contribuíram e têm contribuído para o questionamento das bases que legitimam o racismo e favorecem a perpetuação das desigualdades existentes entre brancos e não brancos no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade, à justiça, ao emprego e aos demais direitos garantidos pelo Estado.

Almejamos dar visibilidade à produção teórica de intelectuais negras que estão atuando em universidades e centros de educação superior, prioritariamente no campo da educação. É sabido que o universo acadêmico, espaço que detém o “monopólio da autoridade científica” (BOURDIEU, 1983, p. 122), não foi criado para receber mulheres negras na condição de pensadoras. No imaginário social brasileiro, permanece a ideia de que cabe às afro-brasileiras única e exclusivamente cuidar e limpar a sujeira dos outros de maneira abnegada. Ao tomarem posse de um território intelectual (HOOKS, 2013, p. 91), as acadêmicas negras rebelam-se contra uma sociedade cujas bases estão assentadas no racismo, no machismo, no sexismo e no elitismo, assumindo assim o papel de insurgentes históricas, que por meio de suas pesquisas e discursos têm sido fundamentais para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Por fim, temos ainda o objetivo de discutir a centralidade do papel dos intelectuais na sociedade contemporânea (SAID, 2006), enfatizando a insurgência de uma intelectualidade feminina negra (HOOKS, 2005, 2013; WEST, 1999). Para atingir tal objetivo, além dos autores mencionados neste parágrafo, estabelecemos diálogos com teóricos como Cláudia Miranda (2006, 2014), Sales Augusto dos Santos (2011) e Milton Santos (1997), a fim de evidenciar como a produção intelectual e os posicionamentos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes desafiam o *ethos* acadêmico que estigmatiza o pertencimento étnico-racial de mulheres, subalternizando-as dentro e fora da Academia. É nesse sentido que Miranda (2014) contribui para a compreensão das singularidades de Petronilha e Nilma:

A circulação dos corpos não-autorizados, nessas esferas – instituídas com as políticas de branquidade –, com suas imagens provocativas e carregadas da fenotípia africana, se constitui como uma possibilidade de desafiar o *ethos acadêmico*, os cânones científicos. Por isso, não se trata de uma experiência individual. São possibilidades de promover alternativas de experiências fronteiriças para todo um segmento. Desafios a serem assumidos e, conseqüentemente, indispensáveis para

penetrar em territórios que tradicionalmente não agregaram as formas de conhecimento de sujeitos da Diáspora Africana como sendo uma alternativa de avançarmos incluindo outro *locus* de enunciação. Como fruto de aflições coletivas, essas experiências podem ser analisadas tendo em conta as condições nas quais os/as intelectuais estigmatizados/as pelo pertencimento étnico/racial estiveram submetidos/as (MIRANDA, 2014, p. 17).

Conforme aponta a autora acima citada, no que tange às mulheres negras, a representatividade ainda é relativamente pequena, o que a faz nomear a presença de acadêmicas negras nos espaços da universidade como “corpos não-autorizados”. Essa ausência está atrelada ao fato de as investigações que tomam como “objeto” a trajetória de intelectuais afro-brasileiras vinculadas à Academia serem em menor número.⁷

Dessa forma, este trabalho nos lançou ao desafio de empreender uma pesquisa de natureza teórica que se debruça sobre parte da produção bibliográfica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que em nossa trajetória humana e de formação intelectual estamos mais acostumadas a dar luz a outras e outros do que a nós mesmas. Parafraseando a própria Petronilha, isso significa dizer que produzir teorias, formular legislação, pensar políticas públicas, desenvolver ações para implementá-las, não são atribuições comumente pensadas para mulheres negras. Ainda é possível identificar na universidade acadêmicos que colocam em suspeita a qualidade da produção científica de muitas de nós. Na visão de Hooks (2005), essas considerações são preponderantes para que jovens negras com currículos promissores desistam da carreira acadêmica:

Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres negras a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. [...] A insistência cultural em que as negras sejam encaradas como empregadas domésticas, independente de nosso *status* no trabalho ou na carreira assim como a aceitação passiva desses papéis pelas negras talvez sejam o maior fator a impedir que mais negras escolham tornar-se intelectuais (HOOKS, 2005, p. 468-470).

Assim, esta investigação transitará no espinhoso terreno das disputas simbólicas, teóricas e práticas sobre as relações raciais no Brasil, tanto no que se refere aos lugares nos

⁷ No ano de 2009, Cristiano Pinto da Silva defendeu no programa de Pós-Graduação em Educação a dissertação de mestrado *Educação e identidade negra na obra de Kabengele Munanga*, na qual empreendeu uma pesquisa sobre a produção teórica do antropólogo congolês. Em 2010, Rosemere Ferreira da Silva defendeu a tese *Trajétórias de dois intelectuais negros brasileiros: Abdias do Nascimento e Milton Santos*. Embora Abdias do Nascimento tenha concentrado sua atuação sobretudo nos movimentos sociais, o geógrafo Milton Santos dedicou-se ao universo acadêmico, tendo atuado em universidades de diversos países, como França, Estados Unidos, Itália, Peru e Venezuela. No Brasil, recebeu em 1997 o título de Professor Emérito da Universidade de São Paulo (USP).

quais as mulheres negras estão inseridas, quanto no debate em torno da formulação e efetivação de políticas públicas que resultem na maior representatividade de sujeitos negros em espaços que ainda lhes são negados.

Inicialmente foi levantada a hipótese de se realizar um trabalho pautado pelo uso da metodologia de História Oral (ALBERTI, 1990). Contudo, essa possibilidade foi logo descartada. No lugar de entrevistas, optamos por uma análise focada na produção teórica dessas mulheres, uma vez que acreditamos que em seus trabalhos estão registrados seus posicionamentos, as escolhas metodológicas e as disputas políticas e epistemológicas por elas engendradas nos espaços em que atuam (BOURDIEU, 2002).

Acreditamos que, tomando como princípio uma perspectiva de abordagem qualitativa de pesquisa (MENDES, 2003), a partir de artigos e pareceres elaborados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, alcançaríamos a percepção das “rupturas e os deslocamentos” (RAGO, 2013) provocados pela produção acadêmica de ambas para a revisão dos lugares ocupados pelos afro-brasileiros na contemporaneidade e em tempos idos. Nessa proposta, levamos em consideração o fato de que “perguntar e observar não basta, é preciso analisar” (MENDES, 2003).

A partir dessa perspectiva, optamos por realizar uma leitura crítica de artigos científicos, cuja base analítica nos permita identificar três níveis de aderência e compreensão da realidade, a saber: funcionamento acadêmico, funcionamento político-legislativo, funcionamento social. A partir desses níveis, pretendemos compreender como as relações étnico-raciais estabelecidas no Brasil (RAMOS, 1995; MUNANGA, 1999) resultaram na formulação das políticas públicas de equidade racial implementadas no país nas primeiras duas décadas do século XXI. Assim, somos guiados pelas seguintes perguntas: De que modo as ações e a produção teórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes impactaram na formulação de políticas de equidade racial no Brasil nos últimos anos? De que forma a insurgência de ambas tem contribuído para a revisão das bases nas quais estão assentadas as relações raciais no Brasil? Como o pensamento das intelectuais negras interfere no discurso acadêmico, ainda balizado pelo pensamento branco-europeu?

Ao optarmos por esse tipo de investigação, vimo-nos diante de outro desafio: definir quais trabalhos apresentam maior pertinência dentro da nossa proposta, uma vez que, durante o levantamento das informações contidas nos currículos Lattes de Petronilha e Nilma, constatamos que, juntas, totalizam quase uma centena de artigos publicados em revistas, periódicos acadêmicos e anais de congressos. Somam-se a esses números livros, entrevistas,

conferências, pareceres e mais uma infinidade de atividades realizadas dentro e fora do meio acadêmico, o que confere a elas a condição de maiores referências femininas deste país no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Levando esses dados em consideração, mais uma vez esbarramos nos prazos definidos para a defesa da dissertação. Constatamos que a análise de toda a produção intelectual de Petronilha e de Nilma seria uma tarefa praticamente impossível. Assim, é importante explicitar que o presente estudo não pretende esgotar todos os aspectos dessa produção, mas, sim, elucidar o protagonismo exercido por ambas na efetivação de direitos para a comunidade negra. Dessa forma, a seleção dos artigos deu-se pelo ano de publicação e pela abordagem das questões que buscamos tratar nesta dissertação.

Dessa maneira, elencamos um conjunto de seis artigos científicos publicados por Petronilha e Nilma no intervalo entre 1995 e 2016, com o intuito de identificar as questões acima mencionadas. São eles: “Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras” (SILVA, 1999), “Negros na universidade e produção do conhecimento” (SILVA, 2003), “Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil” (SILVA, 2007), “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação” (GOMES, 1999), “Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública” (GOMES, 2004) e “Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro” (GOMES, 2007).

Esse recorte temporal foi feito tomando como base dois marcos históricos da luta pela construção de um país em que os afro-brasileiros sejam providos de igualdade de oportunidades, tratamento e escolha. O primeiro deles refere-se à Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida,⁸ realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995 (RIOS, 2012, p. 56), cujas reivindicações, entregues ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, fomentaram a elaboração do documento “Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial da Valorização da População Negra” que, de maneira inédita, implicaram uma série de medidas voltadas para o enfrentamento do racismo e para a valorização da comunidade negra.⁹

⁸ Segundo Rios (2012, p. 56), a Marcha reuniu mais de 30 mil ativistas, que, além de reivindicarem direitos e denunciarem as marcas da escravidão na vida da população negra, comemoravam os trezentos anos da morte do líder quilombola. Nos cartazes, liam-se os seguintes dizeres: “Reaja à violência racial!”, “Negro também quer poder!”, “Queremos escola, queremos emprego!”, “Zumbi vive!”.

⁹ De acordo com Guimarães (2009, p. 165), em julho de 1996, o Ministério da Justiça promoveu em Brasília o Seminário Internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Na ocasião, estavam presentes vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros, entre eles a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, cuja produção intelectual é objeto de análise neste trabalho. Ainda de acordo com Guimarães, “foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para a ascensão dos negros no Brasil.”

Tomamos o processo de ruptura do projeto político que mais se comprometeu com a justiça racial, ocorrido em agosto de 2016, como marco final para a seleção dos artigos elaborados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Entendemos que esse processo representou também uma tentativa de aniquilar as vozes que se insurgiram por meio das políticas públicas comprometidas com a justiça racial empreendidas a partir do início do segundo milênio.

No entanto, as ações da militância negra intelectual não se dão apenas em momentos pontuais, mas se desenvolvem em práticas e produtos acadêmicos que continuam interferindo nas assimetrias raciais brasileiras. É em função disso que identificamos um conjunto de pesquisas inseridas no ambiente acadêmico em prol da igualdade racial na sociedade brasileira. Dessa forma, a partir da análise aprofundada de parte da produção intelectual de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, interessa-nos demonstrar de que maneira seus posicionamentos foram capazes de interferir na legislação educacional de uma sociedade “que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135). Interferências estas que, a nosso ver, foram fundamentais para a efetivação de um projeto de educação antirracista, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade de cores, classes e etnias existentes no Brasil.

Ao postularmos a relevância da produção científica das pesquisadoras supracitadas como parte importante para a escrita de novas narrativas e novos lugares para os sujeitos de ascendência negra no Brasil, tomamos como categoria organizadora do sentido dessa experiência a noção de “pedagogias revolucionárias de resistência”, de Bell Hooks (2013),¹⁰ intelectual negra norte-americana. Neste trabalho, somos guiadas por dois conceitos defendidos por Hooks: “pedagogias revolucionárias de resistência” e “intelectuais insurgentes”.

O primeiro refere-se às práticas comprometidas com o reconhecimento das diferenças de gênero e raça, que criticam e questionam as estruturas que reforçam os sistemas de dominação, que dão voz aos que foram colocados às margens da sociedade (negras, negros, indígenas, operários, homossexuais etc.), que buscam transformar a realidade das instituições de ensino, que respeitam e honram a realidade social e a experiência de grupos não brancos (HOOKS, 2013). Dessa forma, intelectuais insurgentes são aqueles cujas práticas e ações são guiadas por uma “ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos” (HOOKS, 2013, p. 41).

¹⁰ Lamentamos profundamente o fato de apenas uma pequena parte da obra de Bell Hooks ter sido traduzida no Brasil, o que evidencia a maneira como a obra de teóricas negras é recebida por universidades e editoras.

O levantamento bio-bibliográfico de Nilma e Petronilha permite-nos afirmar que, ao aliarem o conhecimento acadêmico com os saberes produzidos nos movimentos sociais, ambas comungam das proposições de Bell Hooks, uma vez que empreendem discursos comprometidos com a revisão das estruturas que outorgam o racismo e comprometem o bem-estar social de sujeitos negros. A condição de mulheres e negras as insere no grupo social que a sociedade racista e machista elegeu como subalterno (SPIVAK, 2010), porém, situadas no seleto grupo de pensadores afro-brasileiros que conseguiram insurgir (WEST, 1999) no cenário segregacionista e excludente da produção do conhecimento.

Assim sendo, o pensamento de Hooks (2005, 2013) inspira-nos a empreender esforços para o estabelecimento do conhecimento produzido por outras vozes, que não as pertencentes ao cânone acadêmico, pois entendemos que esse movimento é necessário para que possamos ter uma universidade e uma sociedade plurais e inclusivas. Acreditamos que a insurgência de vozes oriundas das minorias sociais é primordial para a construção de políticas públicas capazes de promover a equidade de raça e gênero. Partilhamos da ideia de que o trabalho intelectual é parte dos esforços pela libertação dos povos oprimidos e subjugados (HOOKS, 2005, p. 466).

Tal cenário elucida a urgência de registrar os percursos de mulheres negras “cujas vidas icônicas incansáveis, aventureiras, fazem delas heroínas, nossas irmãs, nossas contemporâneas” (SCHOWALTER *apud* RAGO, 2013, p. 42). Ao assumirmos o compromisso de realizar uma pesquisa sobre as contribuições políticas de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Nilma Lino Gomes, também com o propósito de dar mais visibilidade às suas ações, coadunamos com as palavras de Siqueira (2006):

Nós – os mais hereditariamente prejudicados – pela nossa raça, que não é contemplada, quando se pensa no conhecimento, na pesquisa e na formação de uma intelectualidade no país, nós estamos, já há algum tempo assumindo, não só no movimento negro, mas também na Academia, o papel de co-responsáveis, pelas rupturas epistemológicas que levam um outro olhar necessário, para incluir a busca de nossas raízes, e as contribuições de que elas são capazes, para transformar a sociedade inteira, e o lugar do negro na sociedade brasileira (SIQUEIRA, 2006, p. 41).

A partir dessa análise, foi possível perceber de que maneira seus discursos se fazem presentes nas leis, decretos e programas governamentais criados no país nos últimos quinze anos. Vimos nesse método de pesquisa, mais do que em qualquer outro, um caminho para compreender de que maneira Petronilha e Nilma fazem uso da teoria como uma ferramenta de combate aos mecanismos de poder que naturalizam a segregação social da população afro-

brasileira. Miranda (2014) traduz a importância da produção teórica de ambas no recente processo de reconhecimento da comunidade negra no país:

São intelectuais que participaram efetivamente do encaminhamento de um conjunto de propostas que fundamentaram as políticas de ações afirmativas, as políticas para um maior acesso à educação, de reconhecimento dos direitos quilombolas, entre tantas outras conquistas relacionadas com a mobilidade das populações negras. Vimos, em suas obras, argumentos que influenciaram as pautas defendidas no interior das associações e que permanecem como parte da agenda reivindicatória de coletivos tais como a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) – espaços consolidados e de promoção de pesquisas e de intercâmbio nos âmbitos nacional e internacional. De certo, esses modos de participar das lutas são diversos, tendo em vista as idiosincrasias que caracterizam as relações intragrúpicos (MIRANDA, 2014, p. 4).

Após essa exposição, torna-se difícil tecer qualquer comentário sobre a atuação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Arriscamo-nos a dizer que as palavras de Miranda são definitivas, uma vez que ela aponta o trânsito de ambas entre os movimentos sociais e a Academia. Ao fazê-lo, a docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) reivindica o valor das ações de Petronilha e Nilma na promoção de mudanças estruturais no país, de modo que as hierarquias raciais, responsáveis pela presença maciça de negras e negros nas partes inferiores da pirâmide social sofram um reordenamento. Por meio de um exame atento de seus referenciais bibliográficos, tentamos identificar os diálogos teóricos estabelecidos, as questões levantadas, as contribuições científicas apresentadas por ambas no campo de pesquisa em que atuam, pois

Sabemos que não serão apenas estudos, livros e pesquisas sem uma práxis política que irão reproduzir essa modificação desalienadora no pensamento do brasileiro preconceituoso e racista. Mas, de qualquer forma, esses trabalhos ajudarão a que se forme uma prática social capaz de romper a segregação invisível, mas operante em que vive a população negra no Brasil (MOURA, 1988, p. 13).

Embevecidos pelas palavras de Clóvis Moura, com este trabalho, almejamos fazer resplandecer a importância do pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes em seus espaços de atuação, de modo que a mácula do racismo que invisibiliza, emudece e violenta os sujeitos negros de alguma maneira retroceda.

Levando em consideração as questões acima apresentadas, organizamos esta dissertação da seguinte maneira: no capítulo 1, intitulado “O protagonismo feminino negro no campo da educação das relações étnico-raciais”, no qual apresentamos um conjunto de pesquisas envolvendo teses e artigos científicos produzidos entre 1995 e 2008 por professoras vinculadas às universidades públicas brasileiras, questionamos: Como as intelectuais negras

têm apresentado a problemática do racismo na sociedade brasileira em termos de pesquisa acadêmica? Com base nesse mapeamento, buscamos evidenciar a contribuição das acadêmicas negras nesse campo de pesquisa e na construção e efetivação de políticas públicas de igualdade racial.

No segundo capítulo, “Sobre pedagogias da insurgência: um diálogo com Bell Hooks”, indagamos: Como a relação entre feminismo negro e produção intelectual tem sido elaborada fora do Brasil? Assim, a partir do pensamento de Hooks (2005, 2013), procuramos discutir a importância das ações e dos discursos de vozes negras do sexo feminino para a consolidação de novas bases epistemológicas e configurações sociais mais harmônicas e horizontais. Nesse sentido, tomamos como referência o conceito “pedagogias revolucionárias de resistência”, conjunto de práticas empreendidas com o intuito de viabilizar o fim da condição subordinada a que indivíduos negros foram impelidos pela sociedade racista.

No terceiro e último capítulo, “Petronilha e Nilma: vozes insurgentes da educação das relações étnico-raciais”, apresentamos alguns aspectos biográficos das autoras supracitadas, com foco na produção acadêmica e nas ações políticas que resultaram na formulação de políticas em benefício da população negra no âmbito da educação. Para tanto, lançamos mais uma pergunta: De que modo, ao tomarmos como ponto de partida os níveis de aderência e compreensão da realidade em seu funcionamento acadêmico, político-legislativo e social, podemos identificar nas produções acadêmicas de Petronilha e Nilma eixos epistêmicos e políticos que se constituem como base para pensar uma pedagogia da insurgência?

Por fim, apresentamos as conclusões deste trabalho, nas quais recuperamos algumas questões para ratificar os argumentos tomados como base nesta pesquisa, não sem antes perguntarmos: De que maneira a insurgência feminina negra no âmbito acadêmico pode ser essencial para a mobilidade e valoração da comunidade afro-brasileira?

1. O PROTAGONISMO FEMININO NEGRO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1.1. A educação antirracista como foco: pesquisas protagonizadas por intelectuais negras: 1995 a 2016

Destacar as contribuições das intelectuais negras no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e a maneira como seus estudos impactam na formulação de políticas públicas em prol da equidade racial é um dos objetivos desta dissertação. Em consonância com o pensamento de Hooks (2005, 2013), percebemos, por meio de práticas insurgentes dentro e fora do espaço universitário, comprometidas com a formação e com o reconhecimento da comunidade afro-brasileira, que essas mulheres contribuem de maneira singular para uma maior equidade sociorracial no país.

Com o intuito de atingir esse objetivo, elencamos um conjunto de quinze teses de doutorado defendidas por acadêmicas negras entre 1995 e 2016, cujas pesquisas têm como eixo norteador a questão étnico-racial no contexto educacional. Ao reunirmos esses trabalhos, buscamos apreender de que modo seus objetos de investigação e suas escolhas teórico-metodológicas fomentam discussões em torno das desigualdades existentes entre brancos e negros no país, como também impulsionam debates quanto à necessidade de programas e projetos que possibilitem a inclusão social deste grupo.

De acordo com Ferreira (2002, p. 57), nos últimos quinze anos, tem havido um aumento significativo de pesquisadores interessados em “mapear e discutir” segmentos da produção acadêmica e científica do país. Para tanto, realizam inventários de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos publicados em periódicos e anais de congressos, a fim de apontar sob quais perspectivas determinados temas vêm sendo debatidos e quais abordagens são contempladas nas mais diversas áreas do saber.

Segundo a pesquisadora, a utilização desse método de pesquisa requer a delimitação de um recorte temporal, assim como a definição de quais fontes serão consultadas com vistas a dar credibilidade ao trabalho. Para Ferreira (2002), a importância das pesquisas de estado da arte está no fato de criar

Condições para que um maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir. Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa

bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas (FERREIRA, 2002, p. 260-261).

A partir das assertivas da referida autora, julgamos importante mapear produções acadêmicas protagonizadas por mulheres negras, pois entendemos que destacá-las contribui para a construção de novas narrativas a respeito das afrodescendentes que, enquanto grupo, têm como característica um passado marcado pela “conquista, expropriação, genocídio e escravidão” (HALL, 2009, p. 30). Vivemos num contexto em que as mulheres negras ainda são associadas aos trabalhos manuais, aos serviços de cuidado e também às práticas sexuais extraconjugais (GONZALEZ, 1982, p. 99). No imaginário social brasileiro, paira a ideia de que estamos no mundo única e exclusivamente para servir e limpar a sujeira dos outros de maneira abnegada e resiliente.

Desse modo, acreditamos que, ao evidenciarmos a produção intelectual de professoras e pesquisadoras negras, colaboramos, ainda que timidamente, para a desconstrução de estereótipos que nos desumanizam e desqualificam. Entendemos que participar do processo de divulgação dessas pesquisas configura-se não apenas como uma contribuição teórica, mas, também, como um ato político que visa à equidade e à justiça social. Suelaine Carneiro (2016) apresenta um terceiro elemento relativo à pertinência da reunião e divulgação de trabalhos acadêmicos assinados por intelectuais negras:

As produções de caráter científico também são importantes na trajetória de visibilização da atuação das mulheres negras na sociedade brasileira. Representam a inserção do tema como relevante para a produção acadêmica, e um “objeto” de pesquisa que integra os desafios da educação brasileira (CARNEIRO, 2016, p. 154).

As palavras da militante do movimento negro e de mulheres acima citada apontam para a necessidade da inserção dos pontos de vistas das mulheres negras (SILVA, 1998) no meio acadêmico, que, a nosso ver, surgem como uma possibilidade de democratização do conhecimento e construção de novas epistemologias. Elaboradas a partir da experiência de pertencer a um estrato social amplamente subjugado, as pesquisas empreendidas por professoras universitárias afro-brasileiras veem-se diante de dois grandes desafios: afirmar-se em um espaço marcado pela hegemonia eurocêntrica (QUIJANO, 2009, p. 112), cujos teóricos, valores e princípios ainda são predominantemente brancos, como também protagonizar estudos comprometidos com a inclusão social e racial dos sujeitos negros. Nas palavras de Miranda (2014), a atuação das acadêmicas negras no espaço universitário pode ser entendida como

Um projeto que visa o compromisso com a emancipação do grupo de origem, mas que oferece uma oportunidade de localização de diferentes tipos de Outros produzidos na violência colonial/patriarcal. Pode ser também uma tática a ser adotada pelo segmento que desfruta, em certo sentido, de espaços onde suas narrativas têm penetrado ainda que por frestas transformadas em atalhos potenciais (MIRANDA, 2014, p. 2-3).

Inspirados pelo exposto acima, vemos na análise de teses defendidas por acadêmicas negras uma maneira de perceber quão importantes têm sido os arcabouços teóricos por elas produzidos para a emancipação da comunidade negra. Para realizá-lo, estabelecemos os critérios a saber: decidimos analisar preferencialmente teses defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação, uma vez que é nesse campo que se situa esta pesquisa. Além disso, é na esfera educacional que nas duas últimas décadas se deram as medidas de maior impacto no que se refere às tentativas de estabelecer uma sociedade pautada pela equidade racial.

Decidimos também tomar como critério para a seleção das teses o fato de terem sido defendidas por docentes negras vinculadas a instituições públicas de ensino superior. Nessa decisão, fomos influenciados pelo pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu. De acordo com o referido autor, a universidade é um espaço no qual se legitima o conhecimento produzido em determinada sociedade (BOURDIEU, 1983, p. 122). É a universidade quem valida a cientificidade dos trabalhos e pesquisas produzidos entre os seus muros e para além deles. Enquanto “lugar de luta política pela dominação científica” (BOURDIEU, 1983, p. 126), as acadêmicas negras ainda se encontram em desvantagem pelo fato de serem minoria,¹¹ como também em função de suas produções estarem localizadas fora do cânone acadêmico, que tem como objetivo

Assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam. Essa ordem não se reduz, conforme comumente se pensa, à *ciência oficial* [...]. Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens [...]. Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios, etc.), ele compreende ainda as revistas científicas que pela seleção que operam em função de critérios dominantes, consagram produções conformes aos princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências, e exercendo uma censura de fato sobre as produções heréticas, seja rejeitando-as expressamente ou desencorajando simplesmente a intenção de publicar pela definição do publicável que elas propõem (BOURDIEU, 1983, p. 138-139).

¹¹ Em pesquisa realizada no ano de 2006, o antropólogo José Jorge de Carvalho (2009) constatou que, em um universo de 16.231 professores vinculados às seis universidades mais importantes do país (USP, UFRGS, UNICAMP, UFRJ, UFMG, UnB), apenas 87 eram negros. Até o presente momento, não temos conhecimento de um levantamento com essa finalidade permeado pelo recorte de gênero, contudo, esses números sinalizam que a presença de mulheres negras nos departamentos universitários ainda é diminuta.

Desta feita, ao ingressarem nesse espaço como professoras, essas mulheres passam a integrar um ambiente célere na conservação das hierarquias que marcam a sociedade brasileira. Nessa condição, confrontam o “monopólio científico” (BOURDIEU, 1983, p. 122), ainda dominado em sua maioria por intelectuais brancos do sexo masculino, o que faz delas vozes insurgentes contra o elitismo acadêmico e contra todas as formas de opressão que recaem sobre os grupos de ascendência negra.

Ao pontuarmos a universidade como um espaço que tem o poder de validar os saberes, não tencionamos excluir ou minorar o valor das diversas formas de conhecimento elaboradas em outros espaços e segmentos. Buscamos aqui evidenciar o significado da presença de corpos negros femininos em salas de aulas, gabinetes e laboratórios de instituições de Ensino Superior. Tal fato justifica a nossa escolha em analisar somente teses de doutorados de afro-brasileiras que estão inseridas no universo acadêmico como professoras. Dessa forma, intelectuais negras com produções acadêmicas essenciais para a reflexão acerca do ingresso e da permanência de sujeitos negros nos estabelecimentos de ensino, como Patrícia Maria de Souza Santana (2015) e Sueli Carneiro (2005) ficaram de fora de nossa pesquisa, uma vez que, a exemplo de outras pesquisadoras, tomaram como campo de atuação outros espaços que não o universitário.¹²

Em relação ao recorte temporal, analisamos o resumo e, em alguns casos, a introdução de teses defendidas entre 1995 e 2016, período de reconhecimento por parte do Estado da persistência do racismo e de suas consequências para o país, como também de implementação de políticas públicas destinadas a corrigir as assimetrias raciais. O ponto de partida para a análise se deve ao fato de a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, realizada em Brasília em novembro de 1995, ter impulsionado as primeiras medidas adotadas pelo Estado brasileiro visando a romper com o modelo societário que impede a ascensão da população negra. Tomamos 2016 como ano final em função do tempo de realização de nossa pesquisa. Além disso, em agosto desse ano, por meio do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, chegou ao fim o projeto político comprometido com o combate às injustiças raciais.

Definidos os critérios de pesquisa, percebemos que a reunião de quinze teses defendidas por pesquisadoras negras proporcionaria elementos suficientes para a elaboração de um texto plural no que diz respeito à diversidade de temas e metodologias, capaz de dar

¹² Doutora em Educação pela UFMG, Patrícia Santana é professora de História da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Sueli Carneiro defendeu sua tese de doutorado em 2005. Desde 1988 está à frente da ONG Geledés – Instituto da Mulher Negra.

uma dimensão da produção científica dessas mulheres, algumas conhecidas por nós pessoalmente. Partindo desses princípios, consultamos páginas de programas de Pós-Graduação em Educação, a fim de identificar docentes negras. Para localizar os trabalhos, consultamos, além do currículo Lattes, *sites* como o da Capes,¹³ Domínio Público¹⁴ e páginas das bibliotecas virtuais das universidades nas quais as teses foram defendidas.¹⁵ Na elaboração deste texto, certamente essa foi a parte mais difícil.

Um número considerável de teses selecionadas não se encontrava disponível nos portais acima mencionados, tornando-se necessário fazer contato via *e-mail* ou Facebook com as autoras, o que tornou o levantamento bibliográfico um tanto quanto demorado e trabalhoso. A ausência de algumas professoras com atuação destacada no cenário da Educação das Relações Étnico-Raciais se deve ao fato de não termos tido acesso às suas pesquisas de doutoramento.

O mesmo ocorre com a data de defesa. Infelizmente, entre os anos de 1995 e 2003, não tivemos acesso a nenhum trabalho cuja autora seja docente de uma universidade pública. Ainda assim, optamos por manter o marco temporal, período de grande efervescência do debate racial no Brasil. Desse modo, para alcançarmos o total de quinze teses, incluímos cinco pesquisas que não foram defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, contudo, mantêm relação estreita com esse campo, além de terem como foco o segmento social negro, principalmente a partir da implantação de políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no país.

Dito isso, vamos nos ater à análise das teses defendidas pelas intelectuais negras Georgina Helena Lima Nunes (2004),¹⁶ Wilma de Nazaré Baia Coelho (2005), Andrea Lopes da Costa Vieira (2005),¹⁷ Cláudia Miranda (2006), Maria Clareth Gonçalves Reis (2008), Kiusam Regina de Oliveira (2008), Eva Aparecida da Silva (2008), Dyane Brito Reis Santos (2009), Magali da Silva Almeida (2011), Ana Célia da Silva (2011), Rebeca de Alcântara e

¹³ Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2017.

¹⁴ Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2017.

¹⁵ Os *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as): ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais* (COELHO *et al.*, 2014) também foram uma ferramenta importante nesse processo da pesquisa.

¹⁶ Entramos em contato com a professora Georgina Helena via *e-mail* no dia 16 de janeiro de 2018, uma vez que o seu trabalho não está disponível para consulta na página da Biblioteca de Teses e Dissertações da UFPel. Georgina respondeu-nos prontamente, de maneira extremamente gentil, porém, lamentou não ter em mãos a tese para que pudéssemos consultar.

¹⁷ Lamentavelmente, até o momento tivemos acesso somente ao resumo da tese de Andrea Lopes da Costa Vieira, defendida no programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), sediado na Universidade Cândido Mendes (UCAM).

Silva Meijer (2012), Matilde Ribeiro (2013), Maria de Lourdes da Silva (2013), Jacqueline da Silva Costa (2015), Carolina Maria Costa Bernardo (2016).

Ao reunirmos os quinze trabalhos, percebemos uma predominância de estudos defendidos em programas de Pós-Graduação situados na região Sudeste do Brasil (dez). Das universidades do Nordeste, encontramos três. Nas regiões Sul e Norte do país, localizamos apenas duas. Embora o método utilizado para o levantamento das teses não dê conta de toda a produção científica de professoras negras universitárias do país, esses números vão ao encontro do que Carvalho (2009) nomeou como “exclusão acadêmica”:

A condição comum de quem se relaciona com esse mundo é a exclusão: exclusão regional (todo o poder decisório concentra-se no Sul e no Sudeste); exclusão institucional (de um universo de quase uma centena de universidades públicas, o poder concentra-se em seis delas); exclusão financeira (as verbas do CNPq e da FINEP também estão concentradas nessas universidades [...]; as verbas estaduais mais robustas estão igualmente concentradas em São Paulo, no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais). Finalmente, como se essas exclusões não bastassem, exclusões raciais extremas, somando todos os professores dessas seis universidades que influenciam boa parte do Estado brasileiro, a porcentagem de docentes negros é de 0,4%, e a porcentagem de pesquisadores negros é ainda mais baixa (0,1%, muito provavelmente) (CARVALHO, 2009, p. 139).

Os mecanismos de exclusão no meio universitário também se dão pela preferência de obras autores “consagrados” pelo cânone acadêmico (BOURDIEU, 1968, p. 134) nos cursos de graduação e pós-graduação. Percebemos que um dos caminhos utilizados pelas intelectuais negras para fazer frente ao elitismo acadêmico têm sido as referências bibliográficas utilizadas em suas teses. Identificamos uma preferência por autores e autoras de origem negra e/ou comprometidos com a questão racial. No âmbito nacional as/os mais citados/as são Muniz Sodré, Neuza de Souza Santos, Maria de Lourdes Siqueira, Lilia Moritz Schwarcz, Delcele Mascarenhas Queiroz, Ricardo Henriques, Consuelo Dores Silva, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Florestan Fernandes, dentre outros. Entre os estrangeiros há uma preferência pelas obras de Paul Gilroy, Boaventura de Sousa Santos, Carlos Hasenbalg, Stuart Hall e Skidmore, Kabengele Munanga etc.

Ao tomarem como referencial teórico a produção científica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, as acadêmicas negras contrapõem-se aos padrões dominantes da Academia, que enxerga com ressalvas os saberes produzidos pelas afro-brasileiras. Nesse sentido, as professoras pesquisadoras contribuem para a “consagração” (BOURDIEU, 1968, p. 135) das lutas empreendidas e do pensamento das vozes insurgentes de nossa pesquisa.

Nas teses analisadas, Petronilha e Nilma inspiram as acadêmicas afro-brasileiras sobretudo nos seguintes temas: raça, racismo, intelectualidade feminina negra, corporeidade negra, identidade negra, formação de professores e ações afirmativas. Nesta última, o foco são as políticas de cotas e a Lei nº 10.639/03, responsável pela obrigatoriedade do ensino da História Africana e dos Afro-brasileiros no currículo escolar.

1.2. Apresentação das pesquisas e primeiras análises

Conforme informado anteriormente, para analisar as teses, tomamos a leitura dos resumos e, quando necessário, a parte introdutória, com o intuito de identificar o objeto de estudo, os objetivos, a metodologia, as escolhas teóricas e os resultados. Assim, buscamos perceber de que modo esses trabalhos comprometidos com a cientificidade e também com a denúncia da situação de desvantagem em que se encontra o grupo social negro contribuem para a afirmação de direitos de indivíduos de ascendência negra no Brasil.

Professora da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) desde 1994, Ana Célia da Silva doutorou-se em 2001, ao defender a tese *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Não tivemos acesso à pesquisa, sendo assim, tomamos como objeto de análise o livro *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*, publicado em 2011 pela Editora UFBA. Resultante da tese de doutorado, Silva (2011) investigou “a representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º. e 2º. ciclos da década de 90 e os autores dos textos e ilustrações desses livros” (SILVA, 2011, p. 13).

Ana Célia da Silva (2011, p. 33) analisou um total de quinze livros. Fazendo um comparativo com uma pesquisa por ela realizada em 1980, constatou mudanças significativas na maneira como personagens foram representadas. Segundo a autora, nesse período, sujeitos estereotipados e em posição de subalternidade cederam lugar a uma maior diversidade de papéis e funções. A partir desse levantamento, a pesquisadora constatou que

As crianças representadas negras vão à escola, têm amigos de outras raças/etnias e interagem com elas sem subalternidade. Praticam atividades de lazer. Não são apenas más, como outrora. Praticam travessuras e boas ações, são elogiadas e recebem adjetivação positiva por parte de adultos não negros. Foram localizadas em lugar de destaque em grande parte das ilustrações, tais como no centro, em primeiro e segundo lugares (SILVA, 2011, p. 33).

Ana Célia da Silva (2011) atribuiu essas mudanças a uma série de fatores, entre os quais a identidade étnico-racial do ilustrador e os marcos legais de combate ao racismo. Contudo, destacou o papel do Movimento Negro, do qual faz parte desde o final dos anos de 1970 (SILVA, 2011, p. 16), como impulsionador de novas concepções em relação aos indivíduos negros nos livros didáticos. Tendo a educação como eixo prioritário desde os primeiros anos do século XX, ativistas da luta antirracista têm se empenhado em denunciar a maneira discriminatória como os estudantes afro-brasileiros são recebidos nos estabelecimentos de ensino e os mecanismos que fazem que esses alunos tenham índices mais altos de repetência e abandonem a escola precocemente.

Além disso, reivindicam uma educação pluricultural, que respeite e leve em consideração a diversidade étnico-racial de crianças e adolescentes. Tais exigências foram incluídas na legislação educacional brasileira com a homologação do Parecer nº 003/2004, elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A respeito dos livros didáticos, determina-se a

Edição de livros e de materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto do 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) (BRASIL, 2004, p. 15).

Nos dizeres da intelectual negra (SILVA, 2011, p. 19), essas mudanças são essenciais para a reconstrução da identidade e da autoestima das crianças negras, vitimadas por representações e apelidos, que as levam a rejeitar sua pertença racial. O livro didático tem também como função ser um espelho no qual a criança vê a si mesma e o seu povo refletidos. Portanto, faz-se necessário que os materiais pedagógicos evidenciem a diversidade de povos e culturas existentes na escola e no seu entorno, de maneira que os grupos sociais representados não tenham sua história e cultura apagadas ou depreciadas.

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Georgina Helena Lima Nunes é doutora desde 2004, quando defendeu a tese intitulada *Práticas do fazer, práticas do saber: vivências e aprendizados com a infância em Corredor*. Infelizmente, não tivemos acesso ao trabalho de Nunes (2004) na íntegra, desse modo, tomamos como objeto de análise o artigo “Prática do fazer, prática do saber: vivências

e aprendizados com uma comunidade rural negra” (NUNES, 2006),¹⁸ síntese da pesquisa de doutoramento da autora.

Tendo como campo de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Alberto Rosaria, localizada na zona rural de Pelotas/RS, a investigação de caráter etnográfico pretendeu demonstrar

O cotidiano de crianças trabalhadoras negras apresentado através de suas práticas sociais, entendidas como práxis humana e envolvente de todos os fazeres, os pensares e os agires de uma infância que se constrói na precocidade do trabalho, na experiência inédita de uma geração que está na escola a fim de concluir, pelo menos, o ensino fundamental e nas relações sociais estabelecidas em um campo social cuja diversidade étnico/racial possibilita formas híbridas de construção de identidades (NUNES, 2006, p. 2).

Situada em uma região de colonização alemã, Georgina Helena Lima Nunes constatou que as crianças negras matriculadas na escola viviam em situação de miséria, fazendo com que os pais as submetessem ao trabalho precoce. No lado oposto, crianças brancas, muitas delas filhas de proprietários de terras, desfrutavam de melhores condições de vida. Tal análise encaminha para os percalços vivenciados pelos afro-brasileiros no contexto escolar, principalmente os de origem pobre, o que nos remete às palavras de Miguel Arroyo (1995, p. 20): “Para uns a escola é uma trajetória de continuidades com outras vivências, para outros, a mulher, o negro, o pobre, uma trajetória de descontinuidades.”

Em 2005, Wilma de Nazaré Baia Coelho defendeu no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a tese *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Pará, 1970-1989*.¹⁹ Orientada pelo professor José Wellington Germano, ao investigar o processo de formação dos professores do Instituto de Educação do Estado do Pará, a autora concluiu que a ausência do debate racial no currículo da instituição contribui sobremaneira para o processo de inferiorização e para as práticas discriminatórias das quais os alunos negros são vítimas.

Valendo-se de uma pesquisa empírica, Coelho analisou “mais de mil e trezentas fichas de alunos, mais de sessenta planos de curso, cerca de dez obras didáticas e vinte entrevistas” (COELHO, 2005, p. 26), com as quais constatou que os estudantes negros eram menosprezados se comparados aos demais. Ao indagar como uma instituição que se ocupa da formação de professores tem como característica o fomento e a reprodução de preconceitos,

¹⁸ Artigo apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, realizada entre os dias 15 e 18 de outubro de 2006, na cidade de Caxambu, MG.

¹⁹ No ano seguinte, a tese foi publicada pela Mazza Edições em Belo Horizonte. Da edição foi retirado o subtítulo do trabalho.

Wilma de Nazaré Baia Coelho encontrou muitas respostas na obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, principalmente no que diz respeito aos processos de violência simbólica.

Ainda guiada pelo pensamento de Bourdieu, a estudiosa pontua que os valores tidos como legítimos são formulados pelas classes dominantes, que os impõem aos demais grupos. Na visão dos indivíduos que detêm o poder, sendo os negros destituídos desses valores, naturalmente, eles serão alvo do “racismo à brasileira”, nas palavras de Wilma de Nazaré Baia Coelho, expresso por meio de

Uma segregação simbólica, constante, mas nunca absoluta, exercida por meio de práticas cotidianas – veladas ou não – que reduzem o negro à condição de agente inexistente do processo educacional. Essa reprodução se dá por duas razões: em primeiro lugar, porque a reprodução das estruturas da cultura dominante, no que tange à questão racial; em segundo lugar, por que a instituição se omite de cumprir a sua função de fazer emergir um novo *habitus* profissional, no qual o preconceito, o racismo e a segregação não se manifestam – ainda que persistam na convicção de cada um dos agentes (COELHO, 2005, p. 27).

Dito isto, a professora e pesquisadora defende a importância da formação e capacitação dos professores como um dos pressupostos para a superação do racismo na educação. Conforme orientou Nilma Lino Gomes (1995), os estabelecimentos de ensino são parte da sociedade; como tais, os atores que estão nela inseridos produzem e reproduzem atitudes discriminatórias que ocorrem no seu entorno. Nesse sentido, o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, elaborado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004) em ação conjunta com setores do Movimento Social Negro, estabeleceu a necessidade da formação de docentes da Educação Básica para o trato das questões raciais como um dos pressupostos para a materialização de uma educação de qualidade e antirracista. De acordo com o documento:

Há necessidade [...], 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 pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se instituir 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 (BRASIL, 2004, p. 17).

Entendemos que, ao tomar essa questão como objeto de pesquisa e discussão, Wilma de Nazaré Baia Coelho contribui para que os órgãos responsáveis pela formação de

professores se sintam pressionados a elaborar políticas públicas que atendam a essa demanda. Até o ano de 2016, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi um espaço importante nesse processo. Conforme informado no capítulo introdutório deste trabalho, com o golpe jurídico-midiático que culminou com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, a SECADI e seus programas foram esvaziados.

Em 2006, ano da defesa da tese de Andrea Lopes da Costa Vieira, atualmente docente do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da UNIRIO, o Brasil vivia sob um intenso debate acerca das políticas de Ações Afirmativas. Cinco anos antes, de forma pioneira, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) determinou a reserva de 40% das vagas do vestibular para candidatos que se autodeclarassem pretos ou pardos. Na mídia hegemônica, tanto impressa quanto televisiva, matérias e editoriais dedicavam-se a detratar o sistema de cotas, alegando que tal medida era inconstitucional e representava um combustível para a disseminação do ódio racial até então “inexistente” no país.²⁰ Em contrapartida, intelectuais, ativistas do movimento social negro e demais partidários da igualdade racial se empenhavam na efetivação das cotas em universidades públicas como um meio para impulsionar a presença de estudantes afro-brasileiros nessas instituições.

Conforme dito anteriormente, infelizmente, tivemos acesso somente ao resumo do trabalho de Vieira, orientado por Luiz Antonio Machado da Silva, contudo, por meio dele, é possível perceber que a autora analisou justamente a construção das políticas de ação afirmativa no Brasil, como também o debate provocado por essa medida no período compreendido entre os anos de 1996 e 2004. Os objetivos da pesquisa foram apresentados da seguinte maneira:

O objetivo geral deste trabalho foi o de, considerando a trajetória do discurso racial e das práticas políticas no Brasil, analisar a construção de um projeto de ação afirmativa, entre os anos de 1996 e 2002, a partir da observação de três documentos oficiais, ícones do compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de igualdade racial: o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996); o documento “Realizações e Perspectivas” (1997), que apresenta o relatório do primeiro ano de implementação do PNDH; e o Programa Nacional dos Direitos Humanos II – PNDH II (2002) (VIEIRA, 2006).

Acreditamos que a pesquisa defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), juntamente com os

²⁰ Em 2006, Ali Kamel, diretor de jornalismo da Rede Globo, publicou um livro-manifesto contra as cotas intitulado *Não somos racistas: uma reação aos que querem transformar o Brasil numa nação bicolor* (KAMEL, 2006). De acordo com o autor, a política de cotas dividiria “o Brasil em duas cores, eliminando todas as *nuances* características da nossa miscigenação”.

estudos realizados por pesquisadoras e pesquisadores negros, aliados às ações do movimento negro, foram determinantes para a aprovação da Lei nº 12.711/12, que instituiu a reserva de no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de universidades federais para estudantes pretos e/ou pardos provenientes de escolas públicas. Ao deixarem de ser uma medida isolada, ganhando *status* de política de Estado, as ações afirmativas passam a ter maior visibilidade, reconhecimento e beneficiam um número muito maior de jovens.

A presença de intelectuais negros na universidade e seus esforços contra a injustiça racial são o mote da tese de doutorado de Cláudia Miranda, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2005. *Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na Academia*, investigou o modo como docentes não brancos se situam nos espaços acadêmicos aos quais são vinculados e em espaços como o III Congresso de Pesquisadores Negros (III COPENE),²¹ evento bianual realizado pela Associação de Pesquisadores Negros (ABPN).²²

Orientada por Pablo Gentili, Cláudia Miranda, cujas pesquisas estão centradas nos estudos Pós-Coloniais, utilizou como aporte teórico a obra de Frantz Fanon e Homi Bhabha, uma vez que ambos defendem a construção de um pensamento decolonial, capaz de contribuir para a elaboração de novos referenciais e colaborar para o protagonismo de sujeitos em posição de subalternidade tanto na sociedade quanto na Academia.

Com o intuito de perceber quais são as estratégias utilizadas pelos intelectuais negros para a afirmação de seus discursos e enfrentamento dos mecanismos de poder de um universo essencialmente branco, Miranda realizou dezesseis entrevistas com pesquisadores participantes não somente do III COPENE, como também do Curso Avançado de Relações Raciais Fábrica de Ideias (2003), ofertado pelo Centro de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Cândido Mendes; do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). Sobre a presença dos intelectuais de ascendência negra nas universidades, a professora e pesquisadora da UNIRIO destaca:

O esforço de manter-se na universidade indo além da formação graduada oferece algumas pistas sobre a existência de um ativismo acadêmico afrocentrado no sentido de se alcançar representação política nascida dessa experiência subalterna. Refletindo um desejo por liberdade – um desejo minimamente satisfeito na medida

²¹ Em 2018, o COPENE chegou à sua décima edição, realizada entre os dias 12 e 17 de novembro, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

²² Fundada em 2000, a ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil.

em que as condições de participar na esfera pública são garantidas pelas possibilidades de existência de uma agência política na academia, poder participar confere a esse grupo o poder de representar, falar pelo seu grupo social/racial (MIRANDA, 2006, p. 15).

Convém mencionar as considerações de Miranda acerca do papel desempenhado pelos intelectuais negros na luta pela democratização do acesso às instituições de Ensino Superior:

Provocando incômodo e mobilizando a grande mídia, o anúncio da instituição de ações afirmativas para democratizar o acesso ao ensino superior, nos últimos anos, se deveu à forte pressão de grupos situados em diferentes organizações dos movimentos negros. Nesta medida, a agência afrodescendente – dentro e fora da universidade –, em busca de constante parceria com grupos e indivíduos interessados na justiça racial, tem sido responsável por práticas que visam descolonizar espaços da esfera pública. É visto por isso como um traço do ativismo para a libertação no contexto da universidade. Como parte da luta pela humanização de grupos não-brancos, ações deste tipo passam a definir o perfil da agência política desde a universidade (MIRANDA, 2006, p. 21).

A presença de intelectuais negras na universidade também é o ponto de partida da pesquisa de Maria Clareth Gonçalves Reis (2008), porém, o foco da docente da Universidade Federal do Norte Fluminense (UFNF) é o processo de construção de identidade de cinco professoras universitárias negras. Na tese *Mulheres negras e professoras do ensino superior: as histórias de vida que as constituíram*, orientada por Waldeck Carneiro da Silva, Clareth utilizou a metodologia da História Oral.

Segundo a pesquisadora Valeska Fortes de Oliveira (2005), nos últimos anos tal método de pesquisa tem atraído cada vez mais adeptos no campo da Educação, uma vez que o ato da escuta permite resgatar “particularidades” das entrevistadas, que, embora individuais, estão entrelaçadas por questões de maior amplitude, o que possibilita entender, sobretudo, os processos de construções identitárias, de exclusões e desigualdades por elas vivenciadas. No caso das professoras, as pesquisas de história de vida permitem ainda compreender de que maneira esses processos interferem na produção intelectual e nas pedagogias adotadas nas instituições de ensino às quais estão vinculadas.

No resumo, a autora explicita que o objetivo do seu trabalho consistiu em

Compreender processos de construção de identidades raciais de professoras negras atuantes no ensino superior. Como objetivos específicos, busquei perceber como processos de construção de identidades raciais, de gênero e de classe são vivenciados pelas professoras e entender as suas percepções em relação à negritude e às classes sociais nas quais se enquadram. [...] As entrevistadas demonstraram que, muitas vezes, a condição racial se sobrepõe à condição de classe, pois as discriminações apontadas dificultam as ascensões sociais, econômicas e culturais das mulheres negras e, quando estas ascendem, são percebidas como se estivessem “fora do lugar” (REIS, 2006).

Como fundamentação teórica, Maria Clareth Gonçalves Reis (2008) tomou como referência trabalhos de intelectuais negras brasileiras como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Eliane Cavalleiro, o que sinaliza que seus estudos estão alinhados com uma pedagogia negra feminista (PERRY, 2006). Norteada pelos textos dessas teóricas, como também por pesquisadoras que se dedicam aos estudos de gênero, Reis explicitou por meio dos depoimentos “as dores e as delícias” de ser uma professora universitária negra. Nesse processo, foram relatados o peso da discriminação racial na infância, as barreiras socioeconômicas encontradas pelas entrevistadas até alçarem ao magistério superior, as práticas de insurgência (HOOKS, 2013), além das constantes tentativas de silenciar suas práticas e discursos em um ambiente que, de acordo com a sociedade racista, não lhes pertence.

Entrevistas também foi a metodologia utilizada por Kiusam Regina de Oliveira (2008), professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Defendido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEA/USP), o estudo *Candomblé de Ketu e Educação: estratégias de empoderamento da mulher negra* pretendeu:

Discutir as estratégias utilizadas no Candomblé de Ketu capazes de empoderar a mulher negra e a possibilidade de serem aplicadas na educação formal. [...] Discuti-la é preciso, por ser um importante instrumento a ser utilizado pelos profissionais de educação, que lidam constantemente com a diversidade racial entre alunas e alunos, numa sociedade preconceituosa como a brasileira e que os impõem constantemente à vulnerabilidade, seja por serem negros, pobres ou mulheres, ou uma junção das três categorias (OLIVEIRA, 2008, p. ix).

Orientada pela professora Dra. Kátia Rúbio, ao entrevistar duas ebomis (mulheres iniciadas no Candomblé de Ketu há pelo menos sete anos), Kiusam Regina de Oliveira trafegou em um terreno um tanto quanto espinhoso: o das religiões de matriz africana. Considerado como “curandeirismo” e “charlatanismo” pelo Código Penal, o candomblé e seus praticantes, nos últimos anos, ganharam as páginas de jornais e portais de internet, em função da perseguição da qual têm sido alvos, principalmente por frequentadores de igrejas neopentecostais. O ódio religioso adentra os muros da escola a partir do momento em que crianças praticantes da umbanda e do candomblé são tachadas de “macumbeiras” e “filhas do diabo”.

O trabalho de Oliveira contribui para a inversão dessa prática racista e discriminatória, ao evidenciar que, por meio do Candomblé de Ketu, as mulheres negras se afirmam e fortalecem, criando mecanismos para o combate ao racismo em sala de aula, de modo a promover o empoderamento de crianças negras, alvos de violência em função de sua crença

religiosa. Erisvaldo Pereira dos Santos (2015) evidencia a importância dos marcos legais para o combate da intolerância religiosa no contexto escolar. Segundo o pesquisador, ao determinar o ensino da História e Cultura africanas e afro-brasileiras,

A Lei Federal 10.639/03, coloca os/as educadores/as de todos os credos diante da necessidade de incluir no currículo escolar referências que tratem positivamente a experiência de sujeitos sócio-culturais que têm algum vínculo com essas práticas. Por sua vez, esses sujeitos têm o direito humano à liberdade de pensamento e de religião. No que se refere aos conteúdos do ensino, as crianças brasileiras filhos/as ou não de adeptos das religiões de matrizes africanas, têm o direito de ver compartilhados na escola conteúdos que favoreçam “a compreensão, a tolerância e amizade entre raças e as religiões”, conforme assevera a Declaração Universal dos Direitos Humanos (SANTOS, 2015, p. 153).

Embora em menor número, a presença de intelectuais negras nos *campus* universitários tem sido responsável não somente pela afirmação de direitos e implementação da legislação educacional de recorte racial. Ao ingressarem na universidade na condição de professoras, colaboram, também, por meio de suas pesquisas acadêmicas, para o protagonismo dos sujeitos subalternizados pela sociedade. É o que percebemos ao analisarmos teses de doutorado que tomam como foco as trajetórias de vida de educadoras afro-brasileiras.

Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Eva Aparecida da Silva defendeu, em 2008, a tese *Professora negra e prática docente com a questão racial: “a visão” de ex-alunos*, com a qual pretendeu perceber, por meio de relatos de estudantes, o impacto das práticas pedagógicas adotadas pelas educadoras investigadas nas atitudes dos educandos, em relação ao racismo presente no contexto escolar e fora dele. Silva concluiu que as metodologias de ensino e os discursos utilizados pelas docentes estão diretamente ligados à maneira como “cada professora interpretou e significou, principalmente, as experiências vividas com a discriminação racial, como alunas e profissionais da educação, ao longo de suas trajetórias de vida” (SILVA, 2008, p. 158), o que reforça o nosso entendimento a respeito da necessidade de intensificação de políticas de formação de professores para o trato da educação das relações étnico-raciais.

Em 2005, três anos após a UNEB adotar a política de ação afirmativa em seu vestibular por meio da política de cotas, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) instituiu o mesmo critério como medida para ampliar a presença de candidatos pretos e pardos em seus cursos. Esse é o mote da investigação *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*, de Dyane Brito Reis Santos

(2009), atualmente professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Com o intuito de analisar as Políticas Institucionais de Permanência ofertadas pela UFBA, Dyane Santos realizou uma pesquisa empírica, na qual 100 estudantes atendidos pelos programas responderam a um questionário. Ela concluiu que, ao adentrarem na universidade, os estudantes negros encontram “inúmeras e agudas dificuldades para permanecer no curso superior, tanto a nível material (recursos financeiros) quanto ao nível simbólico” (SANTOS, 2009), evidenciando que somente medidas de ingresso não são suficientes para que os estudantes tenham êxito na vida acadêmica. Desse modo, tornam-se necessários projetos e programas que garantam a permanência dos discentes, tal qual assevera Nilma Lino Gomes (2009):

As cotas raciais devem ser colocadas como obrigatoriedade do ensino superior público até que se comprove a justa proporção de negros, nos diferentes cursos e áreas de conhecimento, nesse nível de ensino. No entanto, elas devem ser realizadas em conjunto com as políticas de permanência bem-sucedidas. As bolsas acadêmicas devem ser incorporadas como uma das maneiras de garantir a permanência, mas é preciso ir além delas. Há que se pensar, também, na realização de ações que visem o fortalecimento acadêmico dos alunos negros, tais como: cursos de línguas, domínio e uso de tecnologias, incentivo à participação de alunos negros em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, cursos voltados para a discussão da questão racial, entre outros (GOMES, 2009, p. 207).

As políticas de ação afirmativa também são o eixo condutor do trabalho empreendido por Magali da Silva Almeida (2011). Orientada pela doutora Denise Pinni Rosalém da Fonseca, a tese *Mulher negra militante: trajetória de vida, identidade e resistência no contexto de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), investigou os percursos de ativistas do movimento negro e/ou feminista, ingressas nos cursos de graduação da UERJ por meio do sistema de cotas.

Nesse trabalho, Almeida, professora Adjunta da UFBA, analisou o processo de construção de identidade de cinco estudantes universitárias. Para tanto, utilizou entrevistas, nas quais os sujeitos de pesquisa responderam às seguintes perguntas: “a) Como o racismo atua na construção da identidade da mulher negra militante na UERJ? b) Quais os aspectos de sua história de vida foram considerados relevantes para enfrentar o racismo na universidade?” (ALMEIDA, 2011). Os pressupostos teóricos adotados, juntamente com os depoimentos, evidenciaram as marcas nocivas deixadas pelo racismo ao longo da existência das mulheres

negras, interferindo de maneira sistemática no acesso aos bens culturais, emprego, renda e na autoestima.

A pesquisadora aponta ainda uma questão pouco comentada quando o assunto são os impactos do sistema de cotas na vida dos estudantes negros. Ao concluir a pesquisa, Magali da Silva Almeida constatou que essa medida também é importante ao motivar o engajamento dos cotistas no combate ao preconceito racial e a exigência de programas e projetos que garantam aos seus pares o acesso e a permanência na universidade:

Foi a política de cotas e a luta pela sua defesa que mobilizou as cinco colaboradoras/sujeitos da pesquisa a se engajarem na luta contra o racismo e a discriminação racial em várias esferas do tecido da vida social e que possibilitou a construção das identidades de resistência do projeto (ALMEIDA, 2011, p. 272).

Entendemos que o ingresso de sujeitos negros na universidade endossa ainda a formulação de novas correntes de pensamento, conforme dito nas linhas iniciais deste capítulo. Ao adotar em sua pesquisa a “Pret@gogia”: aporte teórico-metodológico, pautado pela “cosmovisão de mundo africano dos yorubás no Brasil”, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (2012), professora efetiva do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), endossa o movimento pela inclusão e valorização de conhecimentos oriundos das periferias do saber (SANTOS, 2009, p. 87).

Ao elaborar a tese *Valorização da cosmovisão africana na escola: uma pesquisa-formação com professoras piauienses*, tomou como referencial a Lei nº 10.639/03, que, conforme anteriormente mencionado, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar de estabelecimentos públicos e privados de ensinos fundamental e médio. Mediante uma pesquisa-ação, investigou as práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras participantes de um curso de formação para o trato das questões raciais, realizado entre 2011 e 2012 no município de Floriano, interior do Piauí.

As pedagogias elaboradas pelo Movimento Negro protagonizam o processo de reconhecimento das desigualdades raciais por parte do Estado e a promoção de políticas de ação afirmativa implementadas no Brasil, principalmente entre os anos de 2003 e 2016. Sales Augusto dos Santos (2011, p. 118) lembra-nos que a ação de grupos, associações e entidades de combate ao racismo tem desempenhado papel central não apenas no âmbito da denúncia das mazelas sociais que afligem a população negra, mas também na forte pressão exercida sobre o poder público, reivindicando e exigindo uma legislação comprometida com combate ao racismo.

Em sua tese de doutorado, intitulada *Institucionalização das políticas de promoção de igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010*, Matilde Ribeiro, atual diretora do *Campus Malês* (São Francisco do Conde/BA), da UNILAB, analisou justamente

Os percursos e estratégias para a institucionalização das políticas de igualdade racial no Brasil, no período de 1986 a 2010, considerando que o Movimento Negro e a organização de mulheres negras têm sido, nas últimas décadas, referências estratégicas de negociação e de tensionamento com o Estado e a sociedade, visando o atendimento às necessidades históricas da população negra (RIBEIRO, 2013, s/p).

Para tanto, recorreu a uma vasta produção bibliográfica sobre o tema e a documentos (relatórios, atas de reuniões, discursos de Presidentes da República, programas e projetos governamentais, declarações etc.), somados a 21 entrevistas com acadêmicos e militantes de grupos diversos. Após esse levantamento, a professora e ex-Ministra da SEPPIR concluiu o destaque do Movimento Negro e de Mulheres na proposição e efetivação de medidas inéditas no que diz respeito ao enfrentamento do preconceito e da discriminação racial no país. Ribeiro salienta que a institucionalização dessas medidas ainda enfrenta forte oposição dos setores conservadores da sociedade, porém, são inegáveis as mudanças sociais provocadas por essas políticas.

Orientada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a tese defendida por Maria de Lourdes Silva (2013) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR investigou a trajetória acadêmica de docentes negras lotadas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Em *Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na carreira docente*, valendo-se de entrevistas, Silva (2013) concluiu que

As mulheres negras se constituem pessoas em condições desfavoráveis, em virtude de descenderem de pessoas africanas que foram escravizadas no Brasil, e de suas raízes étnico-raciais serem desrespeitadas. Essas condições as obrigam a fortalecer suas identidades como mulheres, negras, bem como a desafiar e superar condições impostas pelas articulações entre machismo, sexismo, capitalismo e racismo. As participantes manifestaram que têm construído suas carreiras de docentes na educação superior, enfrentando racismo e discriminações. Para tanto, buscam oportunidades de formação e aperfeiçoamento, atuam comprometidamente em movimentos que visam transformações sociais, políticas, acadêmicas e educacionais (SILVA, 2013, s/p).

As conclusões de Silva fazem-nos retomar o ponto inicial de nossa pesquisa: os desafios enfrentados pelas professoras negras para romperem as barreiras da tripla discriminação (GONZALEZ, 1982, p. 97) da qual são vítimas e se estabelecerem no campo científico na condição de pensadoras. Percebemos que, ao adentrarem um espaço que não foi

pensado para recebê-las, principalmente na condição de intelectuais, essas mulheres se veem impelidas a insurgirem contra os processos de alienação provocados pela violência racista, como também contra a desconfiança do cânone acadêmico, que, nas palavras do antropólogo Kabengele Munanga, “é quase inteiramente composto por ‘machos brancos mortos’” (MUNANGA, 2009, p. 174).

Conforme mencionado anteriormente, esse movimento de insurgência se dá também a partir da elaboração de pesquisas tomadas como verdadeiros projetos políticos, tendo como fim, além da cientificidade, o compromisso com a emancipação do grupo de origem. Dentro dessa perspectiva, Jacqueline da Silva Costa (2015), doutora em Sociologia e docente do curso de Pedagogia da UNILAB, defendeu a tese *Cor e ensino superior: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade estadual do Mato Grosso – UNEMAT*.

Orientada pela doutora Maria Inês Rauter Macuso, Costa empreendeu uma pesquisa a respeito dos percursos dos estudantes que ingressaram na UNEMAT por meio do Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIER). Após a análise das respostas de 507 estudantes a um questionário que, entre outras perguntas, indagava a respeito da acolhida dos estudantes cotistas na universidade, a pesquisadora constatou que a política de ação afirmativa adotada pela instituição tem sido responsável pela promoção da “igualdade, da justiça social e da diversidade na UNEMAT” (COSTA, 2015).

Encerramos esta análise com a tese defendida por Carolina Maria Costa Bernardo (2016), cujo trabalho nos possibilita refazer a rota transatlântica, dessa vez, não mais na condição de escravizados, mas, sim, como produtores de conhecimento. Orientada de Henrique Cunha Junior, em *Negras raízes questionam a Ciência Ocidental*, a professora da UNILAB buscou “conhecer o intelectual guineense e com ele/a compreender o fenômeno do racismo antinegro e antiafricano na Ciência ocidental” (BERNARDO, 2016). Ao final, a autora reafirma a necessidade de um “distanciamento das idéias de verdade e universalidade de Ciência e do estabelecimento de um campo autônomo na produção de conhecimento das e para as populações negras” (BERNARDO, 2016).

Com essa pequena amostra de pesquisas realizadas por intelectuais negras inseridas no contexto acadêmico e sua relevância para a formulação de novas bases teóricas, desconstrução de estereótipos e imagens que subjagam a população negra, como também de ações públicas que fomentem a cidadania plena para indivíduos negros, evidencia-se que

Precisamos ampliar os estudos sobre negros e negras na História do Brasil, abrindo-se para uma História das Mulheres Negras, especificamente, no tocante ao protagonismo de intelectual pensando se realizar, respeitando-se as diferentes

amplitudes, historicamente presentes na vida da população afro-descendente em especial das mulheres sujeitas às normas sociais impostas pelo poder hegemônico e sujeitas aos pressupostos do sexo masculino ao sexismo, que as explorou para o trabalho, para a procriação e para a simples satisfação de necessidades de recursos, trabalho e instintos sexuais do grupo dominante (DEUS, 2011, p. 22).

Acreditamos que, ao assumirmos o compromisso de realizar uma pesquisa protagonizada por intelectuais negras, estamos em sintonia com a assertiva apresentada na citação anterior, elaborada de forma sensível e precisa por Lia Maria dos Santos de Deus (2011). Lançamo-nos a esse desafio por acreditarmos que, dessa forma, estaremos finalmente promovendo “os deslocamentos das disposições do poder” (HALL, 2009, p. 123), necessários para o estabelecimento de uma sociedade diversa, plural e inclusiva.

2. SOBRE PEDAGOGIAS DA INSURGÊNCIA: UM DIÁLOGO COM BELL HOOKS

A vida do intelecto é um ato contra-hegemônico

(Bell Hooks, 2013, p. 10)

2.1. Intelectuais negras insurgentes: alguns apontamentos

Ao assumirmos o desafio de realizar uma investigação sobre o protagonismo de intelectuais negras na atualidade, colocamo-nos diante de perguntas fundamentais: levando-se em consideração o modelo de estratificação sociorracial brasileiro, que desde o advento da colonização tem relegado sobretudo as mulheres negras a condições precárias de subsistência (NASCIMENTO, 2003), qual a possibilidade de uma afro-brasileira emergir no cenário intelectual em nosso país? Ao adentrar na universidade, rompendo com os signos da violência, da pobreza, do analfabetismo,²³ e com um conjunto de estereótipos que nos impõe a condição de produto de exportação de baixo custo, quais barreiras essas mulheres enfrentam? Por fim, lançamos mais um questionamento: de que maneira a universidade tem recebido as tensões e discontinuidades provocadas pelos saberes produzidos por essas mulheres?

Na tentativa de responder a esse conjunto de perguntas, apresentaremos primeiramente a definição de intelectual tecida por pensadores brasileiros e estrangeiros. De início, trazemos à baila a abordagem de Edward Said, que entende o intelectual como um responsável pela promoção da liberdade humana e do conhecimento. A função de “perturbar o *status quo*” (SAID, 2005, p. 10), na busca por modelos societários capazes de desafiar as instituições de poder, pode ser exercida por meio da fala, da escrita e também da aparição na mídia televisiva. De acordo com o teórico palestino,

[Intelectuais são] indivíduos que lutam por justiça social e igualdade econômica, e que compreendem [...] que a liberdade deve incluir o direito a todo um conjunto de escolhas que propiciem desenvolvimento cultural, político, intelectual, econômico, *ipso facto* conduzirá o indivíduo a um desejo de articulação em oposição ao silêncio. Esse é o idioma funcional da vocação intelectual. O intelectual se encontra, portanto, em uma posição de possibilitar e incrementar a formulação dessas expectativas e desejos (Apud MORAES, 1999, p. 39).

Antes de prosseguirmos, julgamos necessário registrar que não é do nosso interesse “aprisionar” as intelectuais negras na definição acima mencionada. Entendemos que há uma

²³ Lançado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA/UERJ) em 28 de agosto de 2017, o *Relatório das Desigualdades de Gênero e Classe* (2017) apontou que as mulheres pretas e pardas em sua maioria se situam nos estratos mais baixos da sociedade.

multiplicidade de escolhas, percursos e embates que refletem nos modos de ser e agir das pensadoras afro-brasileiras. Conforme nos lembra Gomes (2009, p. 425), a intelectualidade feminina negra é marcada por mulheres que optaram por manter certo distanciamento dos movimentos sociais, e também por outras que fizeram do engajamento em organizações da sociedade civil um verdadeiro projeto de vida. Há intelectuais negras que fundamentam todo o trabalho nas bases teóricas canônicas, muitas vezes como forma de (r)existir dentro do ambiente acadêmico, da mesma maneira que inúmeras têm se dedicado a pesquisas empenhadas na criação de novas epistemologias (SANTOS, 2009). Há ainda as intelectuais que, mesmo com trabalhos relevantes, permanecem no anonimato, ao passo que algumas conseguiram prestígio e reconhecimento nos campos acadêmico e político e nos diversos veículos da mídia.

Dito isso, para falarmos sobre as intelectuais negras brasileiras, aproximamo-nos das proposições de Milton Santos, um dos mais destacados pensadores do Brasil contemporâneo, cuja obra é reconhecida em todo o mundo, principalmente por suas discussões acerca da necessidade de se pensar “uma outra globalização” (SANTOS, 2000). No discurso proferido durante a cerimônia de entrega do título de Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Letras e Artes da USP (FFLCH/USP), Santos teceu considerações importantes a respeito da função do intelectual no tempo presente. Na noite de 28 de agosto de 1997, o geógrafo baiano dissertou sobre os impeditivos para a construção de um pensamento crítico dentro da universidade, sobre o processo de isolamento vivido pelos seus pares e a atenção que estes devem dar “aos pobres e às minorias” (SANTOS, 1997, p. 18). Naquela ocasião,²⁴ Milton Santos definiu a condição de intelectual nos seguintes termos:

Ser intelectual é exercer diariamente rebeldia contra conceitos assentados, tornados respeitáveis, mas falsos. É, também, aceitar, o papel de criador e propagador do desassossego e o papel de produtor de escândalo, se necessário (SANTOS, 1997, p. 18).

A partir da definição de Milton Santos, juntamente com o modelo segregacionista que sedimenta a sociedade brasileira, é possível afirmar que a presença feminina negra no ambiente acadêmico, por si só, já causa desassossego e escândalo. Desse modo, podemos

²⁴ Em dado momento, Milton Santos questionou o fato de a Universidade de São Paulo (USP) “dar pouca atenção para a causa negra”. Em tom esperançoso, Santos disse acreditar que um dia isso pudesse mudar. Em 4 de julho de 2017, o Conselho Universitário da Universidade aprovou o sistema de cotas raciais, que determina a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas, destas, 37% deverão ser destinadas a candidatas pretas, pardas e indígenas.

tomar como exemplo de rebeldia os caminhos trilhados pela socióloga e psicanalista Virgínia Leone Bicudo (1910-2009).

Tendo como formação inicial o curso de educadora sanitária, função bastante comum às moças da classe média paulistana do início do século XX (GOMES, 2013, p. 52), foi no campo da sociologia que Virgínia inscreveu seu nome como importante referência para o entendimento da problemática racial no Brasil na primeira metade do século. Em 1945, Virgínia Leone Bicudo tornou-se mestra em Sociologia do Brasil (GOMES, 2013, p. 17) ao defender a tese²⁵ *Estudos de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, trabalho orientado pelo sociólogo norte-americano Donald Pierson, no qual desenvolveu uma investigação sobre as relações raciais tecidas no seio da Frente Negra Brasileira, importante organização de combate ao racismo, surgida em São Paulo na década de 1930.²⁶

Nesse mesmo ano, Virgínia passou a integrar o quadro de professores da ELSP, o que confere a ela o posto de uma das primeiras professoras universitárias negras do país. Ainda nesse ínterim, a socióloga foi convidada, juntamente com Florestan Fernandes e Roger Bastide, para participar do Projeto Unesco,²⁷ cuja pesquisa resultou no artigo “Atitudes dos grupos escolares em relação com a cor de seus colegas”. Segundo Gomes (2013, p. 100), foi a primeira vez que a escola e a família foram utilizadas como laboratório de pesquisas sobre relações raciais no Brasil.

Embora a pesquisa de Virgínia Bicudo, desenvolvida nos anos 1950, tenha revelado a forma pela qual o racismo incide sobre os estudantes negros, não houve da parte do poder público medidas efetivas para produzir mudanças nesse sentido. É bem verdade que não podemos retornar ao passado, contudo, é fácil presumir que, caso houvesse, já naquela época, políticas públicas de inclusão e melhores condições de permanência da população negra nos bancos escolares, certamente a realidade desse grupo, e, conseqüentemente, de toda a sociedade brasileira, ganharia contornos mais justos e igualitários.

Faz-se necessário ressaltar que o interesse dos pesquisadores pela produção intelectual da socióloga e psicanalista paulista é bastante recente. Até a primeira década do século XXI, seus estudos e seu material biográfico foram mantidos em acervos sem condições necessárias

²⁵ Na década de 1940, trabalhos defendidos em programas de mestrado recebiam o nome de tese. Nesse sentido, optamos por manter a denominação utilizada na época.

²⁶ Petrônio Domingues é autor de um substancial artigo sobre a Frente Negra Brasileira, importante organização. Cf. “Um templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

²⁷ De acordo com Maio (2010), entre 1951 e 1952, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) patrocinou uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. Segundo o autor, o interesse da UNESCO se deu em função da suposta convivência harmônica entre as raças existente no país.

para a conservação e proteção de seu legado, conforme constatou Gomes (2013, p. 50), durante a realização de sua pesquisa de doutorado. De acordo com a pesquisadora, tal fato é bastante comum, quando se trata da preservação da memória e da história de intelectuais negras e negros, o que contribuiu decisivamente para os contínuos processos de apagamento sofridos por esses indivíduos.²⁸

Para ilustrar como essa situação é recorrente, lançamos mão de uma experiência pessoal. Virgínia Bicudo só deixou de ser um “segredo” (GOMES, 2013) para mim quando me foi apresentada pelo professor Erisvaldo Pereira dos Santos, orientador deste estudo. Foi com surpresa (e uma dose de constrangimento) que recebi a notícia da existência de Virgínia. Mesmo tendo realizado pesquisas a respeito de intelectuais negras em outras ocasiões, o meu total desconhecimento a respeito da vida e da obra de Virgínia Bicudo revela que, se os intelectuais de ascendência negra enfrentam barreiras para a circulação de seus estudos, as mulheres de pele escura invariavelmente têm enfrentado, mais do que qualquer outro grupo, tentativas sistemáticas de silenciamento.

Na tentativa de burlar as barreiras impostas pelas vozes dominantes, que determinam quem produz ou não produz Ciência, quem deve ou não ter o nome grafado nos compêndios oficiais, o processo de redescoberta da obra de Virgínia tem sido marcado por homenagens, publicações e pesquisas, das quais destaco, além da já mencionada *Os Segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)* (GOMES, 2013), *Virgínia Bicudo: a trajetória de uma psicanalista brasileira* (ABRÃO, 2010), como também *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, livro resultante da tese de Virgínia Bicudo, organizado por Marcus Chor Maio (BICUDO, 2010).

Com uma vida marcada pela rebeldia e pelo desassossego (SANTOS, 1997, p. 18), esse processo de apagamento também é sentido em relação à trajetória da historiadora sergipana Beatriz Nascimento (1942-1995).²⁹ Demasiadamente, seu legado tem sido lembrado em congressos e seminários justamente por pesquisadores e pesquisadoras afro-brasileiros. Com ampla participação na fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR, nome mais tarde reduzido para MNU), em 1978, Beatriz deixou importantes contribuições sobre a questão da condição feminina negra e dos quilombos,

²⁸ Em sua tese de doutorado, Janaína Damasceno Gomes (2013, p. 23) relatou ter encontrado a tese de Virgínia Bicudo úmida e mofada no acervo da Escola de Sociologia e Política.

²⁹ Beatriz Nascimento foi assassinada ao tentar defender uma amiga vítima da violência doméstica. À época, a historiadora cursava o mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientada pelo comunicólogo Muniz Sodré (RATTS, 2006, p. 28).

traduzidas no documentário *Ôri*³⁰ (1989), dirigido pela cineasta Raquel Gerber, como também em artigos de jornais e entrevistas.

Coube ao pesquisador Alex Ratts (2006) realizar um profícuo estudo sobre a produção bibliográfica de Beatriz Nascimento, cujo acervo está depositado no Museu Nacional, no Rio de Janeiro. Ratts (2006, p. 104) lembra-nos que o registro das trajetórias intelectuais e de vida ainda é um privilégio das classes dominantes. Dessa forma, passados mais de vinte anos de sua morte, a produção teórica de Beatriz Nascimento segue sendo pouco citada em produções acadêmicas.

Cláudia Miranda (2006, p. 23) reitera que essa invisibilidade está diretamente ligada ao incômodo causado pela presença e pelo pensamento negro na Academia:

Os afrodescendentes que maior incômodo causam são aqueles que pouco lembram os europeus. Falamos, por isso, de sujeitos identificados e que se identificam como pretos e como pardos “um tipo” de afrodescendente. [...] A imagem que provoca incômodo é a de um corpo quase africano na sala de aula. Ser afrodescendente com algumas possibilidades de negociação da sua imagem física, por conta de traços da mestiçagem, não tem o mesmo peso de ser aquele que carrega semelhanças e marcas da herança africana (MIRANDA, 2006, p. 23).

O comentário acima remete-nos ao “preconceito de marca”, fenômeno nomeado por Oracy Nogueira (1968) para designar a estigmatização sofrida pela população negra em função da cor. De acordo com o sociólogo, é esse fenômeno que vai balizar as relações raciais no país. Quanto maior a presença de melanina na pele do indivíduo, maiores serão as suas chances de ser alvo do racismo. Da mesma maneira, diminuirão suas possibilidades de ascensão e participação social efetiva.

Nos dizeres de Nogueira (1998, p. 199), o cerne da aceitação inquestionável dos sujeitos de cor brancos em detrimento dos de pele escura está na ideologia do branqueamento (MUNANGA, 1999), criada nos anos finais do século XIX com o intuito de promover a miscigenação, com fins de diluir a presença do contingente populacional de origem africana, promovendo, assim, o desaparecimento da “mancha negra” que se instalou no país em virtude dos quase quatro séculos de escravidão. De acordo com Nogueira (1998):

A ideologia brasileira de relações inter-raciais, ao mesmo tempo que condena as manifestações ostensivas de preconceito e concita à miscigenação e ao igualitarismo racial, encobre uma forma sutil e sub-reptícia de preconceito, cujas manifestações e cuja intensidade se condicionam ao grau de visibilidade dos traços negróides e, portanto, à aparência racial ou fenótipo dos indivíduos. No mínimo, os traços negróides inspiram a mesma atitude e o mesmo sentimento de aversão e pesar que costumam produzir os “defeitos” ou deformações físicas (NOGUEIRA, 1998, p. 199).

³⁰ O filme registra a efervescência dos movimentos negros entre os anos de 1977 e 1988.

Em meio ao preconceito e à discriminação, a rebeldia e o desassossego causado pelas intelectuais negras no espaço universitário terão maior incidência a partir da década de 1990, quando homens e, principalmente, mulheres negras finalmente passam a integrar de forma mais expressiva o corpo docente de cursos de graduação e pós-graduação de universidades públicas. Alex Ratts (2006) é taxativo ao dizer que uma pesquisadora negra jamais passa incólume no *campus*, principalmente pelo fato de ainda ser em pequeno número no corpo docente.

A respeito da presença de mulheres negras no *locus* acadêmico, Sueli Carneiro (2002, p. 172), filósofa e ativista do Movimento de Mulheres Negras, argumenta que permanecem incrustados no imaginário nacional imagens e discursos que remetem à escravidão, nos quais as mulheres negras são associadas sobremaneira a ocupações de menor prestígio social e que exigem baixa escolaridade, como o trabalho doméstico, os serviços gerais, como também as funções de babá, faxineira, lavadeira, passadeira e tantas outras. Assim sendo, ao ingressarem na Academia e produzirem saberes capazes de promover debates quanto à urgência de rever os mecanismos que naturalizam as desigualdades existentes no Brasil, as intelectuais negras têm se rebelado não apenas contra a condição de subalternidade e de “sujeito historicamente emudecido” (SPIVAK, 2010, p. 114), mas também contra os saberes hegemônicos tidos como verdadeiros.

Com estreita ligação com os movimentos sociais, emergem no Brasil, sobretudo na área de Ciências Humanas, intelectuais que, ao aliarem ativismo político com a produção acadêmica, exercem o posto de porta-vozes dos grupos minoritários, exigindo ações antirracistas e a formulação de políticas públicas que possibilitem à comunidade negra a inclusão e a igualdade de oportunidades, especialmente no acesso ao Ensino Superior. A esse respeito, afirma Nilma Lino Gomes:

São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento. E aqui se localizam os intelectuais negros (GOMES, 2009, p. 422).

Na verdade, essas estudiosas, ao deixarem a condição de objetos de pesquisa, assumindo a de sujeitos – caminho aberto pelo sociólogo Guerreiro Ramos (1995) em meados do século XX –, têm feito do trabalho intelectual um caminho para chamar a atenção da sociedade e das autoridades públicas para a falácia do mito da democracia racial, o qual, nas palavras do professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000, p. 328), é nosso maior inimigo, uma vez que naturaliza e escamoteia a ignomínia das desigualdades raciais existentes entre

brancos e negros no Brasil. Tomamos de empréstimo os apontamentos do sociólogo Sales Augusto dos Santos (2011) para definirmos o trabalho realizado pelas acadêmicas negras:

São, em realidade, acadêmic[as] com marcadores de ascendência negra (como, por exemplo, pele escura) que sofreram ou sofrem influência direta ou indireta dos movimentos sociais negros, incorporando desses o preceito de não se resignar ao racismo, não aceitando com passividade a discriminação e o preconceito raciais e, conseqüentemente, as desigualdades raciais. Preceito esse que, associado e em interação com o conhecimento acadêmico-científico adquirido dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras e/ou estrangeiras, produz ness[as] intelectuais um *ethos* acadêmico ativo que orienta as suas pesquisas estudos, ações, assim como as suas atividades profissionais de professores(as) universitários(as). Tal conduta acadêmica leva-[as] a pesquisar as relações raciais brasileiras, o racismo, o preconceito, a discriminação, as desigualdades raciais e suas conseqüências virulentas para a população negra, a partir de um ponto de vista que recusa a colonização intelectual eurocêntrica. Mais ainda: tal conduta os induz a pensarem sobremaneira na necessidade de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, visando não só eliminar as desigualdades raciais entre os vários grupos étnico-raciais no Brasil, especialmente entre negros e brancos, mas também banir o racismo da sociedade brasileira (SANTOS, 2011, p. 122).

Sob esse prisma, as intelectuais negras aliam experiências de vida e o envolvimento nos mais variados espaços de militância para a elaboração de pesquisas, programas e projetos que redundem em possibilidades concretas de reconhecimento da comunidade negra e de promoção da equidade racial, sem abrir mão da objetividade requerida em um trabalho científico.

Guiadas pelo desejo de tomada de consciência do povo negro e da construção de uma sociedade em que a população afro-brasileira tenha direito à igualdade de participação e escolha, essas mulheres têm se deparado com uma série de “dilemas” (WEST, 1999), dentre os quais a escolha entre a passividade ou o enfrentamento das tentativas incessantes de subjugação das produções científicas por elas engendradas, que contribui para a permanência de um pensamento único dentro das universidades, tomado como legítimo e inquestionável.

A partir desse ponto, passamos a nos orientar, sobretudo, pelo pensamento de Bell Hooks (2005, 2013), que nos auxilia na tentativa de melhor compreender a categoria insurgência. Ela nos auxilia também no entendimento do movimento empreendido pelas intelectuais negras situadas no universo acadêmico. A pensadora afro-americana contribui ainda para a compreensão dos caminhos encontrados pelas pesquisadoras ante as barreiras impostas para a circulação de suas produções e de seus pensamentos. Por meio das ideias hookianas, encontramos subsídios para apontar de que maneira essas intelectuais insurgentes (HOOKS, 2005, 2013) têm contribuído para o combate do racismo e da discriminação para além dos muros das universidades.

Bell Hooks, pseudônimo de Glória Jean Watkins, nasceu no dia 25 de setembro de 1952, em Hopkinsville, cidade do Sul dos Estados Unidos segregada pelo *apartheid*. Filha de uma família numerosa, o desejo de se tornar uma escritora veio precocemente, na infância (2013, p. 10). Caminho contrário ao do esperado pelos pais, que tinham para ela como horizonte o casamento, o emprego doméstico ou a docência em escolas primárias.

Para Hooks (2013, p. 10), o ato de escrever “era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista.” A escrita foi também o caminho encontrado para libertar-se da opressão machista e sexista exercida pelo pai (HOOKS, 2005). Segundo Tayane Rogéria Lino (2014, p. 103), o pseudônimo Bell Hooks (escrito em letras minúsculas), consiste em uma homenagem à avó. Ao utilizar esse nome, a escritora travava uma luta contra os processos de sujeição sofridos pelas mulheres negras.

Professora universitária, Bell Hooks é graduada em Inglês (1973) pela Universidade de Stanford e mestra pela Universidade de Wisconsin (1976). Doutorou-se também em Língua Inglesa pela Universidade da Califórnia (1983), ao defender uma tese sobre a escritora norte-americana Toni Morrison. Ao longo de mais de 40 anos, Hooks tem se dedicado aos seguintes temas: estudos de Literatura Americana, Estudos da Mulher, Estudos Negros, Feminismo Negro e Educação (LINO, 2014, p. 104).

Bell Hooks estabeleceu um diálogo profícuo com Paulo Freire, com quem teve o “primeiro contato com a teoria crítica” (2013, p. 5). Ao falar da relação com o educador pernambucano, a pensadora estadunidense afirma que

Encontrar Freire foi fundamental para minha sobrevivência como estudante. A obra dele me mostrou um caminho para compreender as limitações do tipo de educação que eu estava recebendo e, ao mesmo tempo, para descobrir estratégias alternativas de aprender e ensinar. Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista (HOOKS, 2013, p. 31).

Enquanto mulher negra, Hooks afirma ter se identificado mais com a obra de Freire do que com a de muitas teóricas feministas. O feminismo negro é um dos principais campos de atuação da escritora. Sobre esse tema, publicou *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism, Feminista Theoru: From Margin to Center* (LINO, 2014, p. 104). Embora seja uma autora de muito prestígio nos Estados Unidos, lamentavelmente, a obra da acadêmica negra ainda é pouca traduzida no Brasil, o que aponta para a baixa receptividade do pensamento feminino negro na instância universitária. Em função disso, para os fins deste

estudo, tomaremos como referencial teórico apenas duas de suas obras: *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade* (2013) e “Intelectuais negras” (2005), artigo publicado pela *Revista Estudos Feministas*.

Uma vez apresentada, damos início à discussão a respeito da categoria insurgência, adotada por Bell Hooks (2005) para denominar o trabalho empreendido por intelectuais negras. A autora parte da premissa de que os sujeitos femininos negros, invariavelmente, possuem trajetórias de vida forjadas pela humilhação, desprezo e, na maioria das vezes, pela pobreza. Inseridas em uma sociedade marcada pelo passado colonial, a pertença racial impele essas mulheres à experiência de serem violentadas “de forma constante, contínua, cruel, sem pausa ou repouso por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (COSTA, 1983, p. 3).

Desse modo, para tornar-se uma intelectual, além de superar as dificuldades materiais e o racismo, elementos que comprovadamente privam o substrato negro da população de ascender socialmente, as afrodescendentes necessitam passar por um processo de descolonização da mente. Segundo Hooks:

Para contrabalançar a baixa estima constante e ativamente imposta às negras numa cultura racista/sexista e anti-intelectual, aquelas entre nós que se tornam intelectuais devem estar sempre vigilantes. Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender. Muitas vezes, temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas (HOOKS, 2005, p. 474).

Ao afirmar a necessidade de descolonizar a mente, seguida pela elevação da autoestima que assegure a capacidade de nos reconhecer enquanto produtoras de conhecimento em um ambiente que invariavelmente não nos enxerga como tal, Bell Hooks (2005) aponta para o cenário hostil que as acadêmicas negras encontraram ao adentrar na universidade na função de professoras e pesquisadoras.

Erguido sob o signo do colonialismo, o espaço acadêmico configura-se pela manutenção de privilégios e por tentativas recorrentes de desqualificar a produção científica elaborada por intelectuais negras, acusando-a de militante e panfletária. A hostilidade enfrentada pelas mulheres negras, que muitas vezes leva jovens negras a desistirem da carreira acadêmica (HOOKS, 2005, p. 477), como também a desconfiança em relação à cientificidade de seus saberes, pode ser entendida por meio das alegações de Bell Hooks:

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir à vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje, mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas que precisam de apoio, tempo e espaço institucionais para buscar essa dimensão de sua realidade. A professora de direito negra Patrícia Williams em sua nova coletânea de ensaios *The Alchemy of Race and Rights (A alquimia de raça e direitos)* escreve com eloquência sobre a maneira como alunas e professoras negras exercem o pensamento crítico, um trabalho intelectual que ameaça o *status quo* e torna difícil para nós receber apoio e endosso necessários. Chamar isso de racismo e sexismo combinados faz com que sejamos vistas como intrusas por colegas de perspectivas estreitas (HOOKS, 2005, p. 467-468).

A análise de Bell Hooks denota o estado de tutela permanente que a universidade tem tentado impor às intelectuais negras. Vistas como sujeitos “fora do lugar”, uma vez que o exercício do pensar e de produzir ciência é tido como uma exclusividade da intelectualidade branca, as professoras e pesquisadoras negras são “toleradas” no universo acadêmico, desde que não representem perigo para a manutenção da ordem estabelecida. A partir do momento em que insurgem contra os preconceitos dos quais são vítimas, são taxadas de “atrevidas”, “agressivas” e “criadoras de caso”, conforme ratificou Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 1991, p. 9).

Para a autora, as intelectuais negras que superam a desconfiança dos colegas de trabalho e assumem a vida acadêmica como um meio de contribuir para a reparação do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) sofrido pela comunidade negra ao longo de mais de quinhentos anos, desafiam de uma só vez o sistema capitalista, o patriarcado, o machismo e o racismo, verdadeiros esteios da sociedade brasileira. E vão além, ao exigirem a afirmação dos ditos “saberes sujeitados”: conjunto de “conhecimentos elaborados por grupos minoritários que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais”, conforme pontua Foucault (1999, p. 14).

Para Miranda (2014), a relevância da presença de intelectuais negras no universo acadêmico está no fato de:

O segmento feminino negro formado por intelectuais se posiciona como tal e se impõe para promover agendas que não abarcam puramente suas demandas específicas. Passa a ser imperativo enfrentar as urgências relacionadas com processos mais interpenetrados pelas formas de desigualdade social. As idiossincrasias e as questões de fundo que perpassam os lugares de subalternização revelam as formas de resignificação permanente dessas subjetividades, mas, ao mesmo tempo, exigem amplas visões sobre o que é ser, cotidianamente, aprisionado/a como o *Outro* colonial (MIRANDA, 2014, p. 5).

Apesar das inúmeras tentativas de sufocá-las, é inegável que a ecologia de saberes (SANTOS, 2009, p. 52), conjunto de conhecimentos oriundos de grupos subalternizados, por

elas elaborados, tem repercutido dentro e fora da universidade, provocando mudanças visíveis nas configurações do espaço universitário e da sociedade brasileira na última década e, em especial, no campo educacional. Desse modo, insurgência consiste em um movimento coletivo de tomada de consciência, no qual sujeitos descendentes do colonialismo, afetados pelo racismo, pelo sexismo e pelo epistemicídio (CARNEIRO, 2005), transformam a opressão em objeto de luta por meio da teoria e de outros mecanismos de resistência.

Enquanto intelectuais insurgentes, as acadêmicas negras assumem um compromisso com “aqueles negros que não tiveram acesso aos modos de saber partilhados nas situações de privilégio” (HOOKS, 2013, p. 77). Com seus discursos, estimulam o questionamento dos discursos estabelecidos. Além disso, pressionam as esferas públicas quanto à necessidade de programas e projetos que garantam mudanças concretas na sociedade, possibilitando a efetiva participação social das minorias oprimidas. West (1999) endossa o pensamento de Bell Hooks, ao afirmar que

A tarefa central dos intelectuais negros pós-modernos é estimular, proporcionar e permitir percepções alternativas e práticas que desloquem discursos e poderes prevaletentes. Isso pode ser feito somente por um trabalho intelectual intenso e por uma prática insurgente e engajada (WEST, 1999, p. 313).

As práticas insurgentes ou “pedagogias revolucionárias de resistência” (HOOKS, 2013, p. 25), adotadas pelas intelectuais negras na busca por reconhecimento e valorização da população negra, dão-se por meio da produção teórica, da participação em eventos, congressos, seminários e na atuação nas esferas do poder, conforme veremos a seguir.

2.2. Pedagogias revolucionárias de resistência: a teoria como instrumento de justiça social e libertação

Conforme mencionado anteriormente, ainda são em pequeno número os estudos que tomam como objeto de pesquisa ou pressuposto teórico-metodológico o pensamento de Bell Hooks (2005, 2013). Atribuímos o baixo interesse em relação à obra da escritora e feminista estadunidense também ao fato de que, até o momento, apenas dois de seus livros foram traduzidos no Brasil, o que dificulta o acesso de pesquisadores ao seu trabalho.

Em pesquisa realizada no portal de Teses e Dissertações da Capes, encontramos apenas três estudos que têm como carro-chefe as contribuições teóricas de Hooks. O primeiro deles é *Movimento e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es*

em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009), tese de doutorado defendida por Anna Cláudia Eutrópio Batista d'Andrea (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG.

Para “analisar as iniciativas de formação de educadoras/es para o trabalho com a educação em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte entre os anos de 1989 e 2009” (D'ANDREA, 2014), a pesquisadora recorreu aos estudos de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Bell Hooks, uma vez que a teórica estadunidense a auxiliou na percepção da sala de aula como um espaço no qual se operam mudanças e se reforçam preconceitos (D'ANDREA, 2014, p. 14).

Em 2014, Tayane Rogéria Lino defendeu, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, a dissertação *O locus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de Bell Hooks e Gloria Anzaldua*. Lino (2014) investigou “a fala/silêncio de mulheres de cor na produção científica”, a fim de perceber o lugar ocupado pelas mulheres negras ao se tornarem professoras universitárias. Partindo do pensamento elaborado por Gayatri Spivak, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: Ao se tornarem acadêmicas, negras, mestiças e lésbicas continuam sendo subalternas? Para responder a essa e a outras perguntas, Tayane Rogéria Lino tomou como referencial os artigos “Intelectuais negras”, de Bell Hooks, e “Falando em línguas”, de Glória Andalzua.

Márcia Biavati Messias (2016) é autora da dissertação de mestrado intitulada *Transgredindo fronteiras através de conversas do mundo: um diálogo entre Bell Hooks e Boaventura de Sousa Santos para arranjos contra-hegemônicos de (r)existência*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. A partir da análise da obra dos teóricos supracitados, Biavati buscou perceber de que maneira “são trabalhadas as ideias de hegemonia e contra-hegemonia, sistemas de dominação” (2016, s/p) na obra dos dois teóricos.

Bell Hooks (2005, p. 471) lembra-nos que, muitas vezes, a experiência acadêmica é um ato solitário. Com suas pesquisas, D'Andrea (2014), Lino (2014) e Biavati (2016) colaboraram para que eu não me sentisse só na difícil tarefa de teorizar a produção intelectual da pensadora norte-americana. Desse modo, agradeço às três por me ajudarem a tecer essa verdadeira colcha de retalhos, como também ampliar o meu acesso à obra da escritora estadunidense, uma vez que, em seus trabalhos, os textos de Hooks, disponíveis apenas em inglês, foram generosamente traduzidos. Ao me lançar nesse desafio, sinto-me encorajada pelas palavras da própria Bell Hooks:

Nós aprendemos que não temos o poder de definir nossa própria realidade ou de transformar estruturas opressoras. Nós aprendemos a olhar para aqueles que são empoderados pelos mesmos sistemas de dominação que nos ferem e machucam por algum entendimento de quem nós somos que será libertador e nós nunca achamos. É necessário para que nós façamos o trabalho por nós mesmos se nós quisermos saber mais sobre a nossa experiência, se quisermos ver essa experiência de perspectivas não moldadas pela dominação (HOOKS, 1989, p. 150-151 *apud* BIAVATI, 2016, p. 36).

Certa de que não será fácil, lanço-me a esse desafio, na certeza de que, ao teorizá-la, contribuo, ainda que timidamente, para o meu empoderamento e também dos meus. Ao contrário de muitos autores e autoras, Bell Hooks não entrega ao público leitor conceitos prontos, conforme nós acadêmicas estamos acostumadas. Com uma escrita apaixonada, Hooks elabora a teoria por meio de relatos de vivências da infância, do cotidiano e da experiência enquanto professora primária e do Ensino Superior, numa tentativa de possibilitar ao universo extra-acadêmico a leitura de seus textos. O manejo com as palavras é parte do seu compromisso com a comunidade negra:

Quando exercemos um trabalho intelectual insurgente que fala a um público diverso a massas de pessoas de diferentes classes, raças ou formação educacional nos tornamos parte de comunidades de resistência, coalizões que não são convencionais. O trabalho intelectual só nos aliena de comunidades negras quando não relacionamos ou dividimos nossas preocupações por miríades de interesses. Essa divisão tem de transcender a palavra escrita já que tantos companheiros negros mal são alfabetizados ou são analfabetos (HOOKS, 2005, p. 476).

Foi a partir das vivências enquanto aluna e professora de escolas segregadas pelo *apartheid* no sul dos Estados Unidos que Bell Hooks teceu o conceito “pedagogias revolucionárias de resistência”, que vamos utilizar neste estudo para melhor compreender a atuação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, intelectuais insurgentes do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, Hooks (2013, p. 10) relata a experiência de na infância ter sido aluna da escola Brooker T. Whashington, na qual a maioria das professoras eram negras. Segundo a teórica, havia um compromisso por parte das educadoras de nutrir o intelecto dos estudantes, motivando-os para que mais tarde se tornassem acadêmicos ou trabalhadores da área cultural. De acordo com a autora:

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de

garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça (HOOKS, 2013, p. 10-11).

Bell Hooks (2013, p. 15) aponta ainda a presença física e intelectual de Paulo Freire para a construção das “pedagogias revolucionárias de resistência”, ao relatar que

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica (HOOKS, 2013, p. 15).

Tomando por base as exposições anteriores, podemos afirmar que pedagogias revolucionárias de resistência consistem em práticas comprometidas com a comunidade negra e demais grupos marginalizados, de modo a contribuir para a superação da situação de desvantagem em que se encontram, fruto da escravidão, do racismo e da alienação provocada pela hegemonia branca. Nelas estão presentes o anticolonialismo, o feminismo e a teoria crítica.

Seu foco de ação pode ser tanto em espaços formais de saber, como também em sindicatos, igrejas, entidades dos movimentos sociais e nas ruas (HOOKS, 2005, p. 476; 2013, p. 80). Interessa é o engajamento individual ou coletivo imbuído em transformar a realidade dos excluídos. Podemos ainda nomeá-las como um conjunto de práticas comprometidas com a justiça social, com a libertação, com o reconhecimento da diversidade étnico-racial, com a criação de novas epistemologias capazes de dar luz a nós mesmas e aos filhos da diáspora africana.

Com as pedagogias revolucionárias de resistência, busca-se confrontar as bases nas quais está assentada a sociedade ocidental, como o colonialismo, o racismo, o machismo e o sexismo. Os sistemas de dominação que alijam principalmente os negros e as mulheres de uma maior inserção social são constantemente questionados. Do ponto de vista teórico, empreende-se esforço para a criação de novas formas de conhecimento, que contemplem e respeitem as experiências dos povos oprimidos. Dentro desse contexto, são valorizados inclusive os saberes elaborados a partir de situações de dor e sofrimento:

Muitas vezes o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo, das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta mais para perto do sofrimento como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com idéias que possam servir de catalisador para a transformação de nossa consciência, e nossa vida e de outras é um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidades maiores. Enaltece a vida (HOOKS, 2005, p. 478).

É a partir desses espaços e do compromisso com os grupos subalternizados que emergem as pedagogias revolucionárias de resistência de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. No início dos anos 1960, Silva exerceu o cargo de professora primária “em escolas noturnas, em bairros populares” (SILVA, 2011, p. 41) da rede pública de ensino de Porto Alegre. Segundo ela, nesta experiência, encontrou salas de aula “de pura diversidade, de relações étnico-raciais, de gênero e entre gerações” (SILVA, 2011, p. 42).

Imersa nas atividades do Movimento Social Negro, do Movimento de Mulheres, e atuando como docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 1987 Petronilha defendeu a tese de doutorado *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*, um dos primeiros estudos do campo da educação a abordar a questão racial no contexto educacional.³¹ Sobre a confluência entre o ativismo e a pesquisa, a professora pontuou:

Estou convencida de que não há incompatibilidades, se se concebe militância como ato de combater ativamente ideologias que cultivam e mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se realizam pesquisas, com o objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça. Militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade (SILVA, 2011, p. 105).

Nesse ponto, podemos estabelecer um diálogo com o pensamento de Bell Hooks (2013). Nas palavras da pensadora, o trabalho acadêmico não prescinde do afastamento do ativismo social. Ambos podem caminhar juntos. Hooks (2013, p. 97) defende ainda a criação de teorias capazes de promover a reflexão crítica, como também denunciar a opressão racista e sexista vivida por homens e mulheres negros.

O ativismo e a produção científica convergem no livro *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção de identidade de mulheres negras*, de Nilma Lino Gomes (1995). Resultado da pesquisa de mestrado defendida em 1994, no ano seguinte foi publicada pela Mazza Edições,³² um dos primeiros trabalhos a centralizar a presença da mulher negra

³¹ Em 1985, o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves defendeu no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) a dissertação *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de 1. Grau – 1. a 4. série*, estudo que buscou identificar como a discriminação racial incide nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a atuação do Movimento Negro diante dessas questões.

³² Fundada em 1981 por Maria Mazzarello Rodrigues, a Mazza Edições é especializada em títulos sobre a temática étnico-racial.

nas instituições de ensino. Gomes define a junção da Academia com o Movimento Negro como um compromisso de

Produzir um conhecimento que extrapola o seu grupo étnico-racial específico. [...] Trata-se de uma produção do conhecimento e de uma postura acadêmica que procuram intervir. Uma produção que pode constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidades e superar o epistemicídio ou o assassínio do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais titulares (GOMES, 2009, p. 430).

As pedagogias revolucionárias de resistência empreendidas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes com o intuito de fazer frente ao epistemicídio e à condição de insubordinação imputada aos negros e sua cultura é refletida no campo de pesquisa da Educação das Relações Étnico-Raciais, que desde o início dos anos 2000 tem apresentado um crescimento estrondoso, o que sugere o reflexo dos trabalhos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nesse processo, uma vez que seus pressupostos teóricos são amplamente citados nesse campo.

Ambas têm impulsionado o interesse de pesquisadoras e pesquisadores em trabalhar questões ligadas à raça³³ a partir dos espaços de saber. A efervescência desse campo de pesquisa pode ser notada também na publicação de livros, na realização de congressos, seminários e na abertura de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, resultantes das demandas surgidas a partir da aprovação de um conjunto de leis e de políticas públicas voltadas para o combate ao racismo e para a promoção do acesso da comunidade negra nas instituições de Ensino Superior, tendo elas atuado como protagonistas ao lado do movimento social negro.

Dessa feita, interessa-nos apresentar o protagonismo exercido pelas intelectuais negras nesse processo, mais particularmente, as ações perpetradas pelas professoras e pesquisadoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, intelectuais insurgentes no campo de pesquisa da Educação das Relações Étnico-Raciais. Antes, faremos uma explanação do conjunto de medidas institucionais antirracistas e de reconhecimento e ressignificação da população negra na área da educação aprovados entre 1996 e 2016, com vistas a apontar a maneira pela qual a produção científica de Petronilha e Nilma tem impactado na formulação dessas medidas e consequentemente no pensamento social brasileiro.

³³ O conceito de raça é aqui entendido não a partir do ponto de vista biológico, mas como conjunto de representações social e politicamente construídas, tal qual defendido por Paul Gilroy (2002).

Entre nós, pesquisadores(as) das relações étnico-raciais, sempre houve o entendimento de que a educação é um dos principais caminhos para garantir a efetiva participação de negros(as) na sociedade brasileira. Tal percepção é notada desde o final da abolição da escravatura (FONSECA, 2002). Praticamente durante todo o século XX, os movimentos negros apontaram as barreiras enfrentadas pela comunidade negra para o acesso aos bancos escolares e a negligência do Estado diante da precariedade do ensino ofertado e da ausência de políticas públicas que promovessem a cidadania negra.

Nos anos finais do século XX e início do XXI, após um longo caminho de denúncias referentes à permanência das desigualdades raciais, somadas a uma legislação internacional que estabelecia um plano de ação contra o racismo, e também pela crítica e produção de intelectuais que se levantaram contra a exclusão e a discriminação imputada aos sujeitos negros, o tema da educação das relações étnico-raciais passou a ser pauta da agenda educacional brasileira.

De maneira mais tímida, mas nem por isso menos importante, esse processo de reconhecimento institucional do caráter estruturante da discriminação racial no Brasil e da urgente necessidade de criação de políticas para combatê-la teve início no primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Em resposta às denúncias feitas durante a Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida (RIOS, 2012), realizada em Brasília no dia 22 de novembro de 1995, Fernando Henrique Cardoso lançou em 1996 um documento intitulado “Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial da Valorização da População Negra” (1997),³⁴ que consistiu em uma série de medidas voltadas para o enfrentamento do racismo e para o empoderamento do segmento populacional negro.³⁵

Em atendimento às reivindicações estabelecidas durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban, África do Sul, em 2001,³⁶ ao final do seu segundo mandato, Fernando

³⁴ Foi possível ter acesso ao Documento por meio de consulta no acervo pessoal do professor Erisvaldo Pereira dos Santos.

³⁵ De acordo com Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2009, p. 165), em julho de 1996 o Ministério da Justiça promoveu em Brasília o Seminário Internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Na ocasião, estavam presentes vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros, entre eles a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, cuja produção intelectual é objeto de análise neste trabalho. Ainda de acordo com Guimarães, “foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para a ascensão dos negros no Brasil.”

³⁶ Sueli Carneiro (2002) destaca a intensa participação das mulheres negras neste evento, que chamou a atenção para a ignomínia do racismo que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. De acordo com Carneiro (2002, p. 10), “A Articulação [de Mulheres Negras] alertava para as múltiplas formas de exclusão social a que as mulheres negras estão submetidas, em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, das quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida.”

Henrique Cardoso promulgou a Lei nº 10.558/96, que oficializou a criação do Programa Diversidade na Universidade, que tinha como objetivo a criação de estratégias para o acesso de estudantes de origem pobre, e, em especial, negros e indígenas, à universidade pública. De acordo com Eliane Cavalleiro (2005, p. 214), no primeiro ano do programa mais de 900 jovens foram atendidos.

Contudo, foi durante o primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) que as medidas visando à equidade racial na educação foram discutidas e executadas de maneira mais contundente. Em 9 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que, ao alterar a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), tornou obrigatória a inserção da História e da Cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Ao ser aprovada, pela primeira vez foi evidenciada a existência no plano legislativo educacional de uma correlação estreita entre educação e relações raciais.

Nesse mesmo ano foi criada a Secretaria de Políticas Públicas para a Igualdade Racial (SEPPIR),³⁷ que em 2008 assumiu o caráter de Ministério.³⁸ No ano seguinte, dentro do Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), cujas bases se fundamentam nos princípios da equidade, do enfrentamento da violência, da intolerância e dos atos discriminatórios. Também em 2004 foi implantado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que determinou a reserva de vagas em instituições de Ensino Superior privadas para estudantes de baixa renda, cujo percurso escolar foi realizado em escolas públicas. Do total de vagas, 30% devem ser destinados a negros, pardos e indígenas.³⁹ Ainda em seu segundo mandato, em julho de 2010, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

Dando continuidade à agenda de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, dois anos após assumir a presidência da República, Dilma Rousseff (2010-2016) sancionou a Lei nº

³⁷ A SEPPIR teve como primeira Ministra a professora Matilde Ribeiro, que ocupou o cargo entre 2003 e 2008. Nos anos de 2011 a 2014, o cargo foi ocupado pela socióloga Luiza Bairos.

³⁸ Por meio da Medida Provisória nº 696, de 2 de outubro de 2015, a SEPPIR foi extinta, passando a ser vinculada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Sob o governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), o recém-criado Ministério deixou de existir.

³⁹ Em âmbito municipal, Matilde Ribeiro (2013, p. 164) pontua que, a partir de meados de 1980, foram criados os primeiros órgãos de combate ao racismo no Brasil, a exemplo do Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra (São Paulo, 1984), da Coordenadoria de Assuntos da Comunidade Negra (Rio de Janeiro, 1991) e Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (Belo Horizonte, 1991). A partir do momento em que o combate às desigualdades raciais passou a ser parte da agenda do governo federal, os órgãos e secretarias municipais ganharam maior evidência.

12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, que ao entrar em vigor instituiu a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades federais a candidatos pretos, pardos e indígenas que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas. A Lei foi aprovada após intensa mobilização de intelectuais e ativistas dos movimentos sociais, que enfrentaram forte oposição de diversos setores da sociedade e, de modo sistemático, da mídia.⁴⁰ Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2009), sociólogo e defensor das políticas de ação afirmativa, argumenta que

Não podemos continuar a dispensar um tratamento formalmente igual aos que, de fato, são tratados como pertencendo a um estamento inferior. Políticas de ação afirmativa têm, antes de mais nada, um compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais. Por isso, e só por isso, é preciso, em certos momentos, em algumas esferas sociais privilegiadas, que aceitemos tratar como privilegiados os desprivilegiados (GUIMARÃES, 2009, p. 196).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes inserem-se nesse cenário por meio de uma vasta produção científica. Reivindicando uma discriminação positiva para os historicamente desprivilegiados e tomando posse de um território intelectual (HOOKS, 2013, p. 92), ambas produzem uma pedagogia revolucionária de resistência. Hooks (2013) reconhece que, ao assumir uma postura insurgente, o trabalho das intelectuais negras é visto com desconfiança e suspeição, uma vez que “os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais enfrentam oposição” (HOOKS, 2013, p. 95), contudo, a teórica assevera que:

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática. [...] A teoria não é intrinsecamente libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim (HOOKS, 2013, p. 16).

O comprometimento com uma produção teórica “libertadora e revolucionária” fez com que Petronilha e Nilma insurgissem na condição de intelectuais com suas vozes no projeto educacional e societário brasileiro, uma vez que suas produções refletem nas conquistas recentes do estrato social negro no que concerne ao reconhecimento da existência de uma dívida histórica do Estado para com esse grupo, traduzida em políticas públicas de

⁴⁰ Em 4 de março de 2005, a *Folha de S.Paulo*, o maior jornal do país, publicou um artigo intitulado “Racismo negro”, no qual seu autor, Luis Nassif, afirmou que as políticas compensatórias representam “o pior dos mundos: a intolerância racial aberta, praticada por grupos negros politizados, especialmente contra pardos, negros e brancos de estratos sociais inferiores.” Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0403200513.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

valorização, acesso e permanência dos afro-brasileiros nas instituições de educação básica e superior. Mais do que isso: ambas participaram da formulação dessas políticas ao ocuparem a função de conselheiras da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela efetivação das políticas de ação afirmativa. Dessa forma, podemos destacar as palavras de Matilde Ribeiro (2008), para ilustrar as lutas empreendidas pelas intelectuais negras:

As mulheres negras em seu processo político entenderam que não nasceram para perpetuar a imagem da “mãe-preta”, fizeram desaforos. Entenderam que desigualdades são construídas historicamente, a partir de diferentes padrões de hierarquização constituídos pelas relações de gênero e raça, que, mediadas pelas classes sociais, produzem profundas exclusões (RIBEIRO, 2008, p. 988).

Ao estabelecerem um pacto com a projeção de sujeitos que ao longo da história têm tido suas vozes subjugadas, Petronilha e Nilma protagonizam a construção de novas narrativas acerca da questão racial e de um projeto de educação multicultural e inclusiva. Seus discursos e práticas remetem ao que Barbara Omolade denominou de “pedagogia feminista negra”:

A pedagogia feminista negra não se preocupa simplesmente com princípios de instrução de mulheres negras por mulheres negras e sobre mulheres negras; ela apresenta estratégias de aprendizagem informadas pelas experiências históricas de mulheres negras com discriminação de raça/gênero/classe e as conseqüências de marginalização e isolamento. A pedagogia feminista negra visa desenvolver uma perspectiva de inclusão intelectual ocidental de exclusividade e machismo. Oferece à estudante, à professora, à instituição uma metodologia que promove a igualdade e visões múltiplas e perspectivas que paralelam às tentativas de mulheres negras de serem reconhecidas como seres humanos e não como objetos e vítimas (OMOLADE *apud* PERRY, 2006, p. 169).

Ao utilizarmos essa perspectiva, acreditamos dar um passo para a formulação de novas bases epistemológicas, conforme sugere Bell Hooks (2005), capazes de imprimir à universidade e à sociedade visões de mundo que não se atenham somente aos conhecimentos produzidos por pensadores europeus e norte-americanos. Aqui, fazemos um convite à prática de um olhar mais atento ao que Petronilha e Nilma pensam e fazem, cujas origens remetem à diáspora negra.

O registro dos caminhos trilhados por essas mulheres que fazem da vida acadêmica e da militância uma forma de romper com construções que reduzem as afro-brasileiras às funções de cuidado e limpeza busca contribuir não apenas para o estabelecimento de uma história dos intelectuais negros deste país, como também dar voz àquelas que, sem poder falar, permanecem na mais profunda escuridão (SPIVAK, 2010, p. 66).

Bell Hooks trouxe o entendimento de que nomear e criar conceitos ainda é um privilégio dos poderosos (HOOKS, 2013, p. 94), assim, ao denominarmos o trabalho realizado por Petronilha e Nilma como pedagogias revolucionárias de resistência, postulamos colaborar para o reconhecimento de que “as mulheres negras existem e que existem de uma forma positiva” (CALDWELL, 2010, p. 21), produzindo ciência e, desse modo, colaborando para a construção de uma sociedade em que impere a igualdade e a justiça social.

3. PETRONILHA E NILMA: VOZES INSURGENTES DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1. Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: um longo caminho

Com raríssimas exceções, ao longo da história do Brasil, o “alimento intelectual”⁴¹ sempre foi negado à população negra. Conforme mencionado anteriormente, a partir de meados do segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, teve início um período de discussões e debates em torno da necessidade de medidas de ação afirmativa destinadas a reparar a situação de exclusão experienciada pela população negra nas instituições de educação básica, como também a criação de medidas com fins de superar a baixa representatividade desse segmento social, principalmente nas universidades públicas. Medidas estas que tiveram maior inflexão ao longo dos dois mandatos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Convém destacarmos que, ao se pensar em políticas educacionais de discriminação positiva em benefício da população negra, é importante recuperar o longo trajeto percorrido desde os anos finais do século XIX até o início do segundo milênio, para que finalmente, no início do século XXI, programas e leis que visam à igualdade racial fossem institucionalizadas pelo Estado. Nesse processo, é de fundamental importância lembrar as ações empreendidas por sujeitos negros, ligados a organizações do Movimento Negro ou não que, por meio de diversas formas de luta, exigiram o direito ao acesso à educação por parte dos afro-brasileiros. Ao realizarmos um breve inventário desses personagens e de seus feitos, lembramos as palavras de Jurema Werneck (2010): “nossos passos vêm de longe”.

No século XIX, já havia discussões em torno da educação da população negra no Brasil. Em seu trabalho, Marcus Vinicius Fonseca (2002) ressalta o caráter afirmativo da Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, que instituiu a liberdade aos filhos de mulheres escravizadas nascidos após a sua promulgação. De acordo com a referida lei, todas as crianças negras “poderiam ser submetidas aos mesmos padrões de educação que vigoravam durante a escravidão, ou poderiam ser expostas a uma outra forma de educação, que tinha a intenção de prepará-las para a vida como se fossem livres” (FONSECA, 2002, p. 61). Segundo o pesquisador, nesse período, na região das Minas Gerais, negros escravizados e

⁴¹ Expressão utilizada pela professora Denise Botelho durante a banca de qualificação desta dissertação, ao se referir às dificuldades enfrentadas pela comunidade negra no acesso às instituições de ensino básico e superior.

libertos tinham acesso às primeiras letras, sobretudo, em escolas ou salas de ensino particulares, com a intenção de submetê-los aos valores das classes dominantes.

Levando em consideração a condição de marginalização a que foi relegada a população negra no pós-abolição, torna-se fácil constatar que o projeto político da época, que tinha como um dos pressupostos a inferiorização dos negros, descartou por completo a prerrogativa da Lei do Ventre Livre, numa tentativa evidente de manutenção do *status quo* das classes dominantes. Concordamos com os professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), quando ambos afirmam que a escolarização do contingente populacional negro, ainda no século XIX, poderia ter contribuído sobremaneira para o exercício da cidadania e de melhores condições de vida para aqueles que durante quase quatro séculos tiveram o trabalho espoliado e a condição humana negada.

As tentativas de escolarização dos afro-brasileiros prosseguiram de forma intensa nas primeiras décadas do século XX. Coube à denominada Imprensa Negra,⁴² conjunto de jornais empenhados na divulgação de questões pertinentes aos afro-brasileiros, atuar de maneira destacada na luta contra a discriminação racial, por moradia, saúde, emprego, trabalho e, sobretudo, pela educação. A esse respeito, Gonçalves e Silva (2000) escreveram:

A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimos na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades. Nesta agenda, incluíam-se atividades do tipo: biblioteca, conferências, representações teatrais, concertos musicais e outros (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142).

Em um contexto no qual o acesso a estabelecimentos de ensino era vetado de forma explícita às crianças negras (DOMINGUES, 2007), foi fundada na capital paulista, no dia 16 de setembro de 1931, a Frente Negra Brasileira, uma das organizações mais importantes de combate ao racismo no país. Com mais de vinte mil associados, a FNB mantinha “escola, grupo musical e teatral” (DOMINGUES, 2007, p. 106), ressaltando o seu compromisso com a instrução e com a integração dos “homens de cor” na sociedade. De acordo com Petrônio Domingues (2008, p. 522), um artigo publicado no jornal *A Voz da Raça*,⁴³ órgão de comunicação da Frente, trazia os seguintes dizeres: “Negros, negros, ide para a escola,

⁴² Sobre a imprensa negra no Brasil, ver o estudo pioneiro de Miriam Nicolau Ferrara, *A imprensa negra paulista (1915-1963)*, publicado em 1986. Em 2010, a editora Selo Negro publicou o livro *Imprensa Negra no Brasil do século XIX*, fruto da dissertação de mestrado da jornalista e historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto.

⁴³ Redigido inicialmente por Deocleciano do Nascimento, *A Voz da Raça* circulou entre 1933 e 1937, totalizando 70 edições. No site *Imprensa Negra Paulista*, da USP, há 66 números do jornal. Disponível em: <www.uspnet.usp/imprensanebra>. Acesso em: 04 set. 2016.

aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida”.⁴⁴ Após cinco anos de atividades, a FNB transformou-se em partido político. A iniciativa foi interrompida com a instauração do Estado Novo (1937-1945), capitaneado pelo então presidente Getúlio Vargas.

Nesse ínterim, o Brasil assistiu a décadas de repressão aos movimentos sociais e aos direitos civis, o que acarretou o enfraquecimento dos grupos e associações negras. Em meio à ditadura Vargas, o poeta, ator, escritor e político Abdias do Nascimento⁴⁵ fundou no Rio de Janeiro, em 1944, o Teatro Experimental Negro (TEN).⁴⁶ O projeto “histórico e revolucionário” (NASCIMENTO, 1978, p. 29) também teve um forte caráter educativo. Segundo o seu fundador, pretendia-se combater o racismo onipresente na sociedade, além de trabalhar na valorização social do negro, por meio da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 224). Na primeira edição do jornal *Quilombo*, órgão de divulgação das atividades do TEN, o ator e escritor Haroldo Costa (1948) publicou um artigo manifesto que nos remete à política de cotas para o acesso de estudantes negros ao Ensino Superior, implementada no Brasil a partir do início dos anos 2000:

Nos dias de hoje a pressão contra a educação do negro afrouxou consideravelmente, mas convenhamos que ainda se acha muito longe do ideal. Quando o diretor de um estabelecimento de ensino não pode proibir a entrada de um aluno negro no corpo discente do seu educandário, e a veia de seu preconceito entra em efervescência, ele move-lhe uma perseguição durante o decorrer do curso, promove o seu alijamento psicológico, dificulta-lhe o que houver de mais banal, enfim, tudo faz crer que há uma campanha subterrânea e organizada visando anular as aspirações do negro que deseja estudar. Por tudo isso, para muitos constitui surpresa e incredulidade quando um negro diz ser universitário ou mesmo estudante secundário. [...] De fato, quando um jovem de cor chega a uma faculdade, tem atrás de si, não raras vezes, um amontoado de desilusões e lágrimas; mas a persistência é inerente do negro, e ele consegue vencer. É fato sabido que entre nós o ensino é quase objeto de luxo, difícil para todo o mundo, branco preto ou seja lá de que cor. Mas, particularmente para os negros essa dificuldade é redobrada, não só pelos preconceitos que acabamos de expor, como também pelo motivo de serem os mais necessitados, entre os pobres, sendo normalmente obrigados a trabalhar desde a mais tenra idade (COSTA, 1948, p. 4).

O TEN manteve suas atividades até 1968, quando Abdias do Nascimento, impelido pela “ausência de liberdade” durante a ditadura militar (NASCIMENTO, 2002, p. 150), partiu para o exílio nos Estados Unidos. Após anos de profundo silêncio, mantidos à custa de

⁴⁴ Trecho publicado no editorial da edição de 3 de fevereiro de 1934.

⁴⁵ Nos dias 8 e 9 de abril de 2014, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA), grupo no qual sou pesquisadora, promoveu um Colóquio em homenagem ao centenário de Abdias do Nascimento. Nos dois dias de atividades, realizadas nas dependências da Faculdade de Letras da UFMG, contamos com a presença de Elisa Larkim do Nascimento, pesquisadora e viúva de Abdias, e também da atriz Léa Garcia, ex-integrante do TEN.

⁴⁶ Sobre o TEN, ver: MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

perseguições, da tortura, das mortes e da censura dos órgãos de imprensa, no final da década de 1970, o Brasil viveu a expectativa da retomada da democracia, sepultada pelo golpe de 1964.

É nesse contexto de reabertura política que ressurgem as organizações do movimento social negro em várias partes do país. No dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, intelectuais, entidades negras, artistas, trabalhadores e operários, num ato que reuniu cerca de duas mil pessoas,⁴⁷ fundaram o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (MNUCDR, nome mais tarde reduzido para MNU). Na “Carta Aberta à População”, lia-se:

O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. [...] Todos nós sabemos o prejuízo social que causa o racismo. Quando uma pessoa não gosta de um negro é lamentável, mas quando toda uma sociedade assume atitudes racistas frente a um povo inteiro, ou se nega a enfrentar, aí então o resultado é trágico para nós negros: pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem escolas e sem futuro. E é este racismo coletivo, este racismo institucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro (GONZALEZ, 1982a, p. 49).

Além de denunciar com veemência o mito da democracia racial, a violência policial, a situação de miséria e abandono dos afro-brasileiros, o MNU priorizou, desde o início, a educação dos filhos da diáspora negra. Uma educação para além das práticas racistas e eurocêntricas que predominavam nas salas de aula, tal qual reiterou a intelectual mineira Lélia Gonzalez (1982b), uma das fundadoras do MNU:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né? (GONZALEZ, 1982b, p. 3).

Nas palavras de Lélia, escritas no ano de 1982, percebemos um esboço da Lei nº 10.639 que, ao ser promulgada em janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privados de todo o país. Ao elaborarmos esse breve histórico de empreendimentos imbuídos na inclusão

⁴⁷ O ato foi motivado pelo episódio em que quatro jovens negros foram proibidos de participar do time de vôlei infantil do Clube de Regatas Tietê, de São Paulo, no dia 1º de julho daquele ano, numa clara demonstração de discriminação racial.

efetiva da população negra nos bancos escolares, reconhecemos que privilegiamos aqueles que têm sido constantemente tema de pesquisas no meio acadêmico,⁴⁸ cujas fontes estão depositadas em acervos documentais sediados em universidades, arquivos públicos e páginas da internet. Reconhecemos que omitimos os projetos individuais e coletivos, realizados sem “recibo, sem carimbo e sem memória” (RUFINO, 2004, p. 3) por sujeitos que, dentro de suas possibilidades, também contribuíram de forma ímpar para que, por meio da educação, afro-brasileiros pudessem alçar voos mais altos em uma sociedade autoritária, desigual e excludente como a brasileira.

Contudo, ao fazê-lo, objetivamos ressaltar a importância do Movimento Social Negro e de seus membros na efetivação de um conjunto de políticas de ações afirmativas implementadas no Brasil, sobretudo, a partir dos anos 2000. As denúncias da militância negra foram endossadas por pesquisas realizadas por organismos governamentais, que, com dados irrefutáveis, revelam a existência de dois Brasis: um preto e pobre, e outro branco, no qual aqueles que a ele pertencem têm mais oportunidades e melhores condições de vida. Reiteramos ainda o papel primordial exercido por intelectuais negros e negras na luta antirracista, principalmente a partir da década de 1980, quando passaram a integrar de forma mais expressiva o corpo docente de cursos de graduação e pós-graduação de universidades públicas, conforme assevera Nilma Lino Gomes:

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo. [...] Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam um outro tipo de produção de conhecimento. [...] A educação talvez seja o campo em que tal inserção se fez mais presente e visível. Tais sujeitos se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico (GOMES, 2009, p. 419-421).

Conforme mencionado no trecho acima, o trabalho realizado pela intelectualidade negra vinculada principalmente a faculdades de Ciências Humanas, juntamente com as práticas de cunho pedagógico realizados por ativistas, mobilizou a opinião pública e setores da mídia quanto aos impactos negativos do racismo na vida da população negra, traduzidos na segregação, no pouco acesso à educação, aos bens públicos e aos espaços de decisão. Somadas, essas ações exerceram forte pressão nas esferas governamentais, tornando inadiável

⁴⁸ Numa consulta rápida à Biblioteca de Teses e Dissertações do Portal da Capes, foi encontrada mais de uma centena de trabalhos a respeito da imprensa negra e de seu caráter educativo.

o reconhecimento por parte do Estado da inexistência de uma sociedade harmoniosa racialmente.

É nesse contexto de lutas pelo fim das desigualdades e da injustiça racial que emergem as vozes insurgentes de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Ao transitar entre os movimentos sociais, a universidade e órgãos governamentais, têm elaborado “pedagogias revolucionárias de resistência” (HOOKS, 2013, p. 11) comprometida com a inclusão e emancipação do grupo social negro. Na condição de vozes insurgentes da Educação das Relações Étnico-Raciais, inegavelmente, com suas práticas e uma extensa produção teórica, impactaram não somente no debate e no pensamento acerca do racismo e de suas consequências, mas também na legislação educacional do país. Desse modo, ambas têm contribuído de maneira inenarrável para a promoção da igualdade e da justiça. Nas palavras de Cláudia Miranda, Petronilha e Nilma assumiram uma

Agenda coletiva na medida em que sua produção intelectual se caracteriza por uma insistente reelaboração dos temas localizados no eixo “relações raciais”. Ativistas inseridos em movimentos diversos, os intelectuais negros com formação pós-graduada constroem suas narrativas de modo rigoroso, contestando a tradição assumida por políticas de ausência e de negação, no sentido mais amplo, que atingem a população não-branca. Sua contribuição tem sido a de referendar o humanismo perdido nos processos de neutralização de multidões. Opondo-se a discursos que aplaudem a meritocracia e a lógica universalista, o discurso e a presença afrodescendente, atingida pelos prejuízos da *resistência branca*, fazem um esforço do deslocamento, visando sua agência enquanto insurgentes históricos (MIRANDA, 2006, p. 157).

Com base na análise de um conjunto de seis artigos publicados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, como também de suas trajetórias de vida, buscaremos, a seguir, destacar, a partir do entendimento do funcionamento acadêmico, político-legislativo e das relações étnico-raciais estabelecidas no Brasil (RAMOS, 1995; PIERSON, 1971; MUNANGA, 1999), de que modo a produção teórica de ambas resultou na efetivação de políticas públicas de equidade racial implementadas no Brasil nas primeiras duas décadas do século XXI.

3.2. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: a Educação das Relações Étnico-Raciais como princípio para o combate das hierarquias sociais

Os passos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva vêm de longe. Gaúcha, nasceu na capital do Rio Grande do Sul, em 1942. Em sua família, “todos tinham consciência da

pertença racial, “dos mais escuros aos mais claros” (SILVA, 2011, p. 15), conforme assevera em seu memorial,⁴⁹ publicado pela Mazza Edições. Filha de professora primária, começou a lecionar no início da década de 1960, “em escolas noturnas, em bairros populares” (SILVA, 2011, p. 41) da rede pública de ensino de Porto Alegre, pouco depois de ser aprovada no curso de Letras Neolatinas na Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). Nessa experiência, encontrou salas de aula “de pura diversidade, de relações étnico-raciais, de gênero e entre gerações” (*ibidem*, p. 42).

Também na URGS, Petronilha Beatriz cursou o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual defendeu, em 1979, a dissertação intitulada *Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional: um estudo de caso*. A pesquisa consistiu na análise do desempenho do sistema de informações da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, o que permitiu aferir o impacto desses dados na formulação de políticas públicas na educação.

No final da década de 1980, tornou-se doutora, ao defender a *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*, conforme mencionado no início deste trabalho, um dos primeiros estudos do campo da educação a abordar a interseccionalidade classe e raça no território da educação. Após essa apresentação inicial, passamos a palavra para Petronilha Beatriz Gonçalves (1987):

Sou negra. Filha de família para a qual ser negro é questão de orgulho, e que valoriza a África, sabendo que a essência do negro brasileiro já não é só africana. De família que optou por impor-se como negra no mundo branco, e se muitas vezes deixou escapar alguma brecha, muitas outras se esforçou para preenchê-las, enegrecendo um pouco o mundo branco. O que não foi, nem é, fácil, pois o mundo branco despreza o que vem dos negros, e o homem e a mulher negros são tão melhor aceitos quanto mais facilmente se deixam assimilar, embranquecer (SILVA, 1987, p. 3).

O reconhecimento e a valorização da pertença negra subsidiaram a atuação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nos movimentos sociais, seja em entidades do movimento negro, seja na participação no movimento de mulheres negras. Assim, a produção acadêmica de Petronilha foi construída na confluência entre a militância organizada e as salas de aula, tanto de escolas da educação básica quanto de nível superior, o que confere a ela a posição de “negra intelectual”, conforme assinalado por Sales Augusto dos Santos (2011).

⁴⁹ O memorial foi elaborado em 2006 como requisito para inscrição no concurso de professora Titular em Ensino Aprendizagem – Relações étnico-raciais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Petronilha foi aprovada com nota 9,95.

Desta feita, o fazer acadêmico de Petronilha Gonçalves e Silva é permeado pelos marcadores de gênero e raça, muitas vezes embasados por relatos a respeito da “dramática experiência do estigma em situações de convívio” (MIRANDA, 2006, p. 32). Ao tomar a pesquisa científica também como um ato político, a exemplo dos demais intelectuais negros, a professora e pesquisadora torna-se vítima das análises de um cânone acadêmico formado sobretudo por sujeitos brancos que desqualificam e colocam à prova os referenciais teóricos produzidos por sujeitos que emergem das periferias do saber (SANTOS, 2009, p. 41). Nesse sentido, Silva é categórica:

Estou convencida de que não há incompatibilidades, se se concebe militância como ato de combater ativamente ideologias que cultivam e mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se se realizam pesquisas, com o objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça. Militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade (SILVA, 2011, p. 105).

É a partir dessa perspectiva que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, docente da UFSCAR desde 1989, reelabora referências a respeito dos sujeitos negros, de suas culturas e histórias. À intelectual negra interessa reconstruir os percursos de homens, mulheres e crianças que, a partir de meados do século XVI, atravessaram o oceano Atlântico na condição de escravizados e, dessa forma, contribuíram sobremaneira para a construção do Brasil.

O compromisso com a reconstrução de novas narrativas a respeito da comunidade negra por meio da educação está inscrito em seus livros. No primeiro deles, *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*,⁵⁰ publicado em 1997 em parceria com Lúcia Maria de Assunção Barbosa, é resultado do Seminário de mesmo nome, realizado na cidade de São Carlos, entre os dias 5 e 9 de junho de 1995. No texto introdutório, ao reivindicar a importância e o reconhecimento das civilizações africanas, dos grupos de congado, das religiões originárias da África e do Movimento Negro nos espaços escolares, pilares da Lei nº 10.639/03, Silva convoca os pesquisadores e professores a incluírem esses temas em suas pesquisas, como também em sala de aula, como parte fundamental para a consolidação da democracia:

⁵⁰ À minha querida amiga Flávia Paola, agradeço pela generosidade ao me presentear com esse livro, importante e necessário para a realização deste trabalho. Agradeço ainda pela escuta sensível, atenta e afetuosa nos momentos finais do mestrado.

Já é tempo de estudiosos da educação, de educadores empenharem-se na construção de uma sociedade democrática, em que o respeito aos diferentes do hegemônico e sua valorização enquanto seres humanos distintos sejam metas a atingir (SILVA; BARBOSA, 1997, p. 11).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva assume a condição de protagonista nesse processo ao propor i) uma nova forma de pensar as relações raciais, sociais, culturais e de gênero tecidas no interior da escola e ii) um olhar multicultural na educação como um caminho para o fim da invisibilização da qual as minorias são vítimas. No livro *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*,⁵¹ lançado em 1998, em parceria com Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, os autores explicitam a necessidade de fazer frente ao pensamento único que permeia as práticas escolares, nas quais os valores eurocêntricos se sobrepõem aos dos demais povos.

Silva e Gonçalves (2000) definem o multiculturalismo como movimento surgido a partir das demandas dos grupos subalternizados, que, por meio de ações oriundas do campo cultural e do contexto educacional, passaram a exigir uma representatividade afeita a estereótipos que os marginalizam e desqualificam. Nos dizeres dos autores supracitados, o multiculturalismo consiste em

a) Uma ideologia que se opõe a toda forma de centrismos culturais; b) uma estratégia política de integração social; c) corpo teórico que orienta a produção do conhecimento. Cada um desses três deve ser entendido articulado à idéia de que o multiculturalismo é um fenômeno globalizado que tem início em países onde a diversidade cultural é vista como um problema para a unidade nacional (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 14-15).

Nas primeiras páginas deste trabalho, mencionamos que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes são mulheres de gerações distintas, porém, testemunhas de um mesmo tempo. Enquanto acadêmicas e partidárias da crença de que a educação é uma importante ferramenta para o combate às injustiças sociais e raciais, em 2002, ambas dividiram a organização do livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*.⁵² Nele, ao darem voz a diversos pesquisadores, as intelectuais negras lançam luz justamente à questão da multiculturalidade na formação dos professores.

Silva e Gomes (2002) convocam os profissionais da educação a assumirem o papel de cidadãos politicamente engajados no reconhecimento da diversidade presente em seus espaços de atuação com fins de promover o combate às diversas formas de discriminação

⁵¹ Publicado pela Autêntica Editora, o livro está em sua 4ª edição.

⁵² Publicado pela Autêntica Editora, o livro está em sua 3ª edição.

cotidianamente experimentadas pelos grupos historicamente marginalizados. Na visão de ambas,

Os professores que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (SILVA; GOMES, 2002).

Em um contexto de efervescência do debate em torno da necessidade da criação de políticas públicas de ação afirmativa como forma de reparar as desigualdades raciais das quais a população negra é vítima, em 2002, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, após indicação do Movimento Social Negro e de setores progressistas da Pesquisa em Educação, tornou-se a primeira mulher negra a ocupar a função de Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, na qual permaneceu até 2006. Neste espaço, Petronilha deu voz a uma antiga demanda de ativistas da luta antirracista: o reconhecimento e a valorização das contribuições e trajetórias dos filhos da diáspora africana e de seus descendentes no currículo escolar.

Enquanto relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Silva foi responsável pela alteração da legislação educacional brasileira. Numa atitude inédita, por meio do Parecer, os estabelecimentos de ensino de todo o país se viram obrigados a cumprir não somente a Lei nº 10.639/03, como também o artigo 5º da Constituição Federal, que garante a crianças, mulheres e homens o direito à igualdade, à vida e à cidadania. No texto do Parecer, lê-se:

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 a 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 (BRASIL, 2004, p. 8).

A partir de 2003, os livros organizados por Petronilha Beatriz Gonçalves passaram a versar sobre as questões acima expostas, como também sobre a política de cotas, tema motivador de pesquisas, programas de governo e debates acalorados em diversos setores da sociedade, além de teorizar a respeito do crescimento significativo da intelectualidade negra. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (2003), “coletânea produzida por autores militantes que, com seus escritos, possam deixar uma marca, a exemplo de um passado não muito distante” (SILVÉRIO, 2003, p. 9), foi organizado em parceria com o professor e pesquisador Valter Roberto Silvério. *Trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil* (2003) também foi organizado em parceria com Silvério. *Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas* (SILVA; MORAIS, 2015) é a mais recente obra de Petronilha.

Às ações nos movimentos sociais, à participação em órgãos governamentais e à publicação de livros, juntam-se discursos, entrevistas, conferências, orientações e coordenação de Grupos de Pesquisa, o que confere à professora e pesquisadora gaúcha uma participação efetiva na “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, 2003, p. 46).

Atualmente Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é professora Titular voluntária da UFSCAR.

3.3. Nilma Lino Gomes: reconhecer e valorizar a população negra na escola brasileira

Mineira de Belo Horizonte, Nilma Lino Gomes nasceu em 1961. Assim como Petronilha Beatriz Gonçalves, iniciou a carreira na educação básica, atuando como professora na Escola Municipal Professora Alice Nassif. A militância acadêmica deu-se ainda durante a graduação em Pedagogia na UFMG, quando participou do GEAB, grupo de estudos que reunia estudantes negros de diversos cursos da universidade. Em 1994, concluiu o mestrado na mesma instituição, na qual defendeu a dissertação intitulada *A trajetória escolar de professoras negras e a sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. No ano seguinte, a pesquisa foi transformada em livro. Publicada pela Mazza Edições, ganhou o título *A mulher negra que vi de perto: o*

*processo de construção da identidade racial de professoras negras.*⁵³ Ao ouvi-las, Gomes pretendeu

Mostrar como o racismo e a discriminação racial interferiram e ainda interferem no processo de construção da identidade racial dessas mulheres. É minha intenção, também, perceber como esse processo, marcado por lutas e ambigüidades, se fez presente durante a trajetória escolar das mulheres negras e, hoje, interfere na sua atuação enquanto professoras, na relação com seus (suas) alunos (as), colegas de trabalho e familiares (GOMES, 1995, p. 29).

Nilma Lino Gomes tece uma longa reflexão a respeito do peso das teorias raciais elaboradas nos fins do século XIX, como também do mito da democracia racial no pensamento social do Brasil. Gomes lembra que a escola não é um espaço alheio à sociedade que a cerca, portanto, a ideologia que inferioriza negros e negras também se faz presente no contexto escolar. De acordo com a pesquisadora,

A escola não é um campo neutro, onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação racial que fazem parte da sociedade brasileira estão presentes nas relações entre educadores e educandos (GOMES, 1995, p. 68).

Docente da FaE/UFMG desde 1995, Gomes tornou-se doutora em 2002, ao defender a tese *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Em 2006, juntamente com professores da Faculdade de Educação, da Escola de Ciência da Informação e do Centro Pedagógico da UFMG, Nilma deu início ao Programa Ações Afirmativas, “uma política de [ingresso] e permanência bem-sucedida destinada a jovens negros, sobretudo aos de baixa renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação” (GOMES, 2006, p. 13). O Programa foi preponderante para a adoção da política de Bônus Sociorracial em 2008. Até o ano de 2012, quando foi aprovada a Lei de Cotas (nº 12.711), candidatos oriundos de escolas públicas que se autodeclararam negros ou pardos tinham acrescidos 7,5% à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).⁵⁴

As Ações Afirmativas passam a ser tema de seus livros a partir de 2004, reflexo do intenso debate que se instalou no país e nas universidades após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e da adoção da política de cotas na UNEB e na UERJ também em 2003. A experiência com estudantes negros participantes do Programa Ações Afirmativas resultou no

⁵³ Publicado pela Mazza Edições, o livro está em sua 2ª edição.

⁵⁴ Em 5 de abril de 2017 o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UFMG deu parecer favorável à proposta de inserção de políticas de ações afirmativas destinadas a negros, indígenas e pessoas com deficiência nos seus cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado. A medida entrou em vigor no primeiro período letivo de 2018.

livro *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*⁵⁵ (2004), organizado em parceria com a professora Aracy Alves Martins. *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro* (2006) reúne as palestras proferidas por intelectuais negros durante o *Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG: acesso e permanência da população negra na educação superior*, realizado na Faculdade de Educação, no dia 11 de novembro de 2004.

No texto introdutório, Gomes reivindica a inserção da população negra nas Instituições de Ensino Superior, como, também, exige a transformação das Ações Afirmativas em políticas de Estado, como meio de ampliá-las e garantir o seu êxito:

A trajetória acadêmica de sucesso é um *direito* também do(a) aluno(a) negro(a) e pobre, e não um privilégio das camadas médias e altas. Quando analisamos o atual contra-ataque das elites conservadoras das universidades em relação às ações afirmativas, não podemos deixar de reconhecer a luta histórica e os avanços do Movimento Negro. Hoje, as ações afirmativas são uma realidade no Brasil. No entanto, elas precisam se transformar em uma política pública efetiva, extrapolando o lugar de iniciativa, projetos e programas de extensão. Elas precisam se transformar em políticas de Estado e num compromisso ético dos cidadãos e cidadãs brasileiros. Estamos lutando, a cada dia, para que essa realidade se concretize (GOMES, 2006a, s/p).

O direito de ser, existir e afirmar a pertença racial num ato contra a ideologia racista que inferioriza e deprecia os traços negroides é um direito da população negra. É o que nos diz Nilma Lino Gomes no livro *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (2006b).⁵⁶ Fruto de sua tese de doutorado, dessa vez, o local de pesquisa não foi uma escola, mas, sim, os salões de beleza especializados no tratamento de cabelos crespos de Belo Horizonte. Por meio de uma pesquisa etnográfica, Nilma elucidou o longo e, por vezes, doloroso processo de construção da identidade negra, muitas vezes assinalado pela violência e pela negação dos marcadores raciais, conforme vemos no trecho a seguir:

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) resignificadas, historicamente desde o processo da escravidão até as formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo não menos tenso – de continuidade e recriação de referências identitárias africanas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste (GOMES, 2006b, p. 27).

⁵⁵ Publicado pela Autêntica Editora, o livro está em sua 2ª edição.

⁵⁶ Até o momento da conclusão desta dissertação, Nilma Lino Gomes totalizava 29 livros publicados e/ou organizados. Desse modo, “não será possível de uma só vez, em todos os detalhes” (SILVA, 1987, p. XXV), tratarmos aqui da extensa produção bibliográfica da referida autora. Desse modo, nesta explanação, privilegiamos aqueles textos cujos temas e data de publicação mais se aproximam aos pressupostos desta dissertação.

As últimas linhas do excerto acima trazem um das prerrogativas da Lei nº 10.639/03: retirar o negro da condição de inferioridade e os estereótipos racistas dos quais ele é alvo no ambiente escolar. Publicado com o apoio do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil em 2012, *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03* reúne artigos que abordam justamente experiências no trato da referida lei em estabelecimentos de ensino públicos e privados do país. Segundo Gomes:

Esse conjunto viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores(as), seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES, 2012, p. 8).

À época, Nilma ocupava uma cadeira no Conselho Nacional de Educação, função que exerceu entre 2010 e 2014, o que faz dela a segunda mulher negra a integrar este órgão. Nele, foi responsável pelo reconhecimento do direito à educação dos filhos e filhas das comunidades remanescentes de quilombos, antiga reivindicação dos movimentos negros. Vítimas do preconceito racial e de fazendeiros que com o uso da violência tentam tomar suas terras, os quilombolas fazem parte de um grupo cuja “cidadania é uma questão sem resposta e uma batalha marcada por sucessivas derrotas” (GONÇALVES, 1985, p. 16). Sueli Carneiro acrescenta que esse grupo também é vitimado pela “indigência cultural”, mecanismo de exclusão que consiste na

Negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos negros dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição de alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado (CARNEIRO, 2005, p. 97).

De modo a fazer frente ao exposto acima e assegurar o direito à cidadania aos quilombolas, na condição de relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, homologado no dia 20 de

novembro de 2012 pelo então Ministro da Educação Aloízio Mercadante, de uma só vez, Nilma Lino Gomes alterou a legislação educacional brasileira, como também obrigou o reconhecimento por parte do Estado da urgência em reparar a situação de marginalidade na qual vivem os descendentes de escravizados situados principalmente em localidades rurais. No parecer, Gomes (BRASIL, 2012, p. 5) lembra que os quilombos “se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país.” Desse modo, cabe à União, aos estados, aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal

II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; [...]

VI – zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII – subsidiar a abordagem temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012, p. 5).

O trânsito de Nilma Lino Gomes nas instâncias governamentais ganhou um novo capítulo em 2013, quando foi nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), tornando-se a primeira mulher negra a dirigir uma instituição de ensino superior federal no país. Entre 2015 e 2016, integrou o Ministério da presidenta Dilma Rousseff, estando à frente da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, em seguida, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRJDH).⁵⁷ O trânsito de Nilma Lino Gomes entre a sala de aula, a pesquisa e a esfera governamental revela seu compromisso de

Produzir um conhecimento que extrapola o seu grupo étnico-racial específico. [...] Trata-se de uma produção do conhecimento e de uma postura acadêmica que procuram intervir. Uma produção que pode constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidades e superar o epistemicídio ou o assassinio do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais titulares (GOMES, 2009, p. 430).

⁵⁷ Nilma Lino Gomes deixou o cargo logo após Dilma Rousseff ser destituída da Presidência da República sem cometer qualquer ato ilícito que justificasse tal fato, em 31 de agosto de 2016, por meio de um golpe jurídico-midiático.

Após ser obrigada a deixar a pasta de ministra no governo federal, em virtude da interrupção política do governo, Nilma Lino Gomes retomou as atividades como professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

3.4. A produção teórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes como objeto de análise

Depois de um longo percurso, enfim, iniciamos o processo de análise dos artigos de autoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Ao dizermos isso, não minoramos a necessidade e, talvez, a importância do caminho trilhado até aqui, porém, ressaltamos a função da produção teórica de ambas na busca por responder as questões propostas inicialmente nesta dissertação. A partir desse ponto, estabelecemos uma relação mais estreita com Petronilha e Nilma. Antes, faz-se necessário explicitarmos as escolhas e de que maneira se dará o processo analítico.

Conforme mencionamos anteriormente, elencamos um conjunto de seis artigos como objeto de análise. Temos ciência de que é um número reduzido em face da dimensão do que foi produzido pelas intelectuais negras supracitadas até aqui. Porém, dados os prazos estabelecidos para a realização de nossa pesquisa, tornar-se-ia uma tarefa de certo inglória analisar uma quantidade maior de textos. Para tanto, selecionamos artigos publicados por ambas entre os anos de 1999 e 2012 em livros e revistas. Nessa escolha, buscamos aqueles cuja discussão nos permitisse refletir acerca dos posicionamentos de Petronilha e Nilma em relação à configuração excludente da sociedade brasileira e à necessidade de formulação de políticas públicas de igualdade racial.

Desse modo, nossa análise será orientada pelos seguintes artigos: “Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras” (SILVA, 1999), “Negros na universidade e produção de conhecimento” (SILVA, 2003), “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” (SILVA, 2007), “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação” (GOMES, 1999), “Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública” (GOMES, 2004) e “Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro” (GOMES, 2007).

Inicialmente, questionei por diversas vezes o porquê de não ouvir as vozes insurgentes dessa pesquisa. Contudo, a partir de leituras e à medida que este trabalho foi tomando forma, compreendemos, com o auxílio teórico de Bourdieu (1968), que o campo intelectual constitui-

se em um espaço de lutas, no qual o conhecimento produzido é legitimado (BOURDIEU, 1968, p. 105). Nesse sentido, ao analisarmos parte da produção teórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Nilma Lino Gomes, fomos em busca dos (des)caminhos percorridos, dos embates empreendidos por ambas para a afirmação de um pensamento que parte da perspectiva de mulheres que têm inscrito no corpo a experiência de serem negras, como também de que modo seus posicionamentos comprometidos com a equidade racial interferiram nas recentes mudanças ocorridas no campo educacional brasileiro, sobretudo a partir do início dos anos 2000. Pode-se afirmar que Petronilha e Nilma

Levaram as ideias do movimento social para a academia. [...] Elas se deslocaram do movimento social para as formatações acadêmicas, acadêmicas-ativistas dos estudos de mulheres estudos negros, estudos pós-coloniais, estudos culturais e projetos similares de perspectiva crítica [com] o desafio de traduzir as ideias dos movimentos sociais de liberdade, equidade, justiça social e democracia participativa para formatos que possam ser reconhecidos por gestores de faculdades (COLLINS, 2016, p. 7).

Partindo da definição de Patricia Hill Collins (2016) acima mencionada, demos início à leitura dos artigos selecionados para análise neste trabalho. Eles foram lidos por inúmeras vezes com o intuito de melhor apreender o pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Nilma Lino Gomes e as contribuições de ambas para um novo modelo de sociedade no qual sujeitos negros sejam tratados como cidadãos de fato e de direito. Nesse ponto, tomamos como norte a pesquisa realizada pela intelectual negra Tayane Rogéria Lino (2014), que, ao analisar a produção teórica de Bell Hooks e Gloria Andalzua, o fez sem seguir “protocolos rígidos e pré-formatados” (LINO, 2014, p. 116).

Dito isso, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa (MENDES, 2003), estabelecemos três categorias para a realização da análise dos artigos: a) funcionamento social, b) funcionamento acadêmico e c) funcionamento político-legislativo. A primeira refere-se à constituição da sociedade brasileira, calcada desde o seu nascimento na manutenção de privilégios de uma minoria em detrimento da exclusão dos demais, especialmente de indivíduos descendentes da diáspora africana. A segunda categoria diz respeito às hierarquias presentes na Academia e ao seu lugar na manutenção das desigualdades. No terceiro e último item de análise, atemo-nos às instâncias de poder e ao seu papel no combate das assimetrias raciais. Ao elencarmos essas categorias, almejamos identificar de que maneira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes se posicionam em relação a cada uma delas, na tentativa de obter a dimensão desses posicionamentos na construção e efetivação de políticas públicas para superação do racismo.

3.5. O fazer intelectual como instrumento de luta e emancipação da população negra

Em 13 de maio de 2018, completaram-se 130 anos da abolição da escravatura. Mesmo com os avanços alcançados por meio das ações do movimento social negro, pesquisas realizadas por entidades da sociedade civil e órgãos estatais, como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) (2017), revelam que ainda hoje a população afro-brasileira permanece alijada do direito à cidadania plena e das esferas de poder. São os negros e as negras que enfrentam as maiores dificuldades no acesso à justiça, ao emprego, à saúde, à educação básica e superior. Resumindo, “a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra” (IETS, 2001 *apud* CARNEIRO, 2005, p. 113).

O economista Ricardo Henriques (2001) ajuda-nos a pensar nas bases que alicerçam a sociedade ao afirmar que as desigualdades existentes no país fazem parte de “um acordo social e excludente que não reconhece a cidadania para todos” (HENRIQUES, 2001, p. 1). Tal assertiva nos permite afirmar que no Brasil o preconceito e a discriminação racial têm sido responsáveis pela situação de exclusão experimentada pelos negros no país desde o advento da colonização no século XVI.

Embora haja dados e pesquisas que apontem para a existência de dois Brasis – um branco, cujos componentes têm maior participação social, e outro negro, no qual incidem os maiores índices de pobreza –, persiste o mito da democracia racial, que, entre outras coisas, contribui para a naturalização das desigualdades. A distância que separa brancos e negros é tida como um processo natural, sendo os descendentes de escravizados culpabilizados pelas más condições de vida em que se encontram. A esse respeito, Antônio Alfredo Sérgio Guimarães completa:

É a cor que tem legitimado, durante séculos, a exclusão social no Brasil. São os negros – primeiro africanos, depois crioulos, em seguida pretos, por último os pardos – que têm conformado o que entendemos por *ralé*, *gentinha*, *povão*. São eles os destituídos de individualidade e, portanto, de direitos. Ora, é exatamente esta a expressão mais perversa do racismo, que consiste em negar, a uma parcela dos nacionais, a igualdade e a individualidade plenas desfrutadas por outras, segregando-a e discriminando-a no acesso a bens, serviços e emprego, ou ainda limitando-a nos seus direitos à cidadania (GUIMARÃES, 2009, p. 200).

Obviamente, o *apartheid* sociorracial que configura a sociedade brasileira incide no processo de ingresso e permanência de crianças e jovens negros nos bancos escolares. Tomando de empréstimo o pensamento de Eliane Cavalleiro (2005), podemos afirmar que, para além das barreiras encontradas no acesso ao ensino público, os afro-brasileiros, quando

inseridos no ambiente escolar, são vítimas ora da violência racial por parte de alunos e professores, ora da omissão dos currículos, que contribui sobremaneira para o silenciamento e apagamento da história e da cultura dos povos originários da África. Nas instituições escolares ocorrem processos contínuos de deterioração da identidade negra, traduzidos na baixa autoestima, como também pelos altos índices de repetência e evasão.

No que diz respeito ao ensino superior, o que temos é um número ainda reduzido de estudantes negros em suas cadeiras principalmente nos cursos considerados de alto prestígio social, como as engenharias, a medicina e a odontologia. Poderíamos afirmar que a universidade pública no Brasil ainda se parece com as capitâneas hereditárias, nas quais somente alguns eleitos têm acesso. Até o ano de 2002, apenas 2% da população negra estava matriculada em cursos de graduação. Um verdadeiro descalabro levando-se em consideração o fato de os afro-brasileiros representarem mais de 50% da população do país. A esse respeito, pontuou Eliane Cavalleiro:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (CAVALLEIRO, 2005, p. 11-12).

As constatações de Cavalleiro (2005), assim como os apontamentos de Munanga (2003), Guimarães (2009) e Henriques (2001), serão a tônica da produção intelectual de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Na condição de intelectuais insurgentes (HOOKS, 2005, 2013), lançam mão da produção científica para denunciar a ignomínia do racismo e suas consequências no que diz respeito à baixa escolaridade dos sujeitos negros se comparados aos brancos.

Com pontos de vistas de mulheres negras, com participação ativa nos movimentos sociais e nas esferas do poder, transcrevem para os artigos seus desejos de liberdade e de justiça (SAID, 2005, p. 26). É possível afirmar que ambas “caminham ao lado de uma ciência que denuncia as desigualdades sociais, que se revê e se interpela constantemente, se recusando a ouvir somente a língua do colonizador” (LINO, 2014, p. 120).

Pensando nessa recusa de uma educação fundamentada somente nos valores eurocêntricos, iniciamos nossa análise em torno dos argumentos utilizados por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes quanto à necessidade de incluir nos currículos escolares o legado deixado pelos povos africanos presentes no território brasileiro a partir de meados do século XVI, como também de seus descendentes. Ambas argumentam que o trato das relações étnico-raciais na educação é um caminho importante para o combate do racismo e das diversas formas de preconceito das quais os estudantes negros são alvos.

Além disso, Petronilha e Nilma chamam a atenção para o fato de que estudar e reconhecer as bases epistemológicas construídas pelos povos originários da África é essencial para a construção de novas narrativas a respeito desse estrato social. Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1999) afirma que

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes ao participar da construção da nação brasileira vão deixando nos outros grupos étnicos incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, 1999, p. 156).

Silva (1999) acrescenta que o estudo das Africanidades Brasileiras redundaria na mudança de atitudes e de valores por parte da população, sobremaneira contaminada pela ideologia racista. Na visão da intelectual negra, tais mudanças são fundamentais para uma nação que pretende ser democrática

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades. Coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplam efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Ao definir como alvo da educação das relações étnico-raciais a formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade, Petronilha assume um nível de agência e funcionamento social da educação na chave do protagonismo político do ato de educar, tal como pensou o educador Paulo Freire (1967). Nilma Lino Gomes (1999) reconhece a

centralidade do papel desempenhado pelos professores nesse processo. De acordo com a estudiosa, a inserção de bases epistemológicas afrocentradas exige o reconhecimento por parte dos educadores da diversidade presente no cotidiano escolar, sejam elas de classe, gênero ou raça:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-racial é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não os órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 1999, p. 147).

O protagonismo social de Nilma Lino Gomes também se apresenta no ensejo de promover uma educação anticolonialista e crítica (HOOKS, 2013, p. 18) que, para além da transformação em conteúdos escolares, considere muito mais a convivência com a pluridiversidade de dimensões e experiências humanas. Conforme mencionado anteriormente, desde que aqui aportaram na condição de escravizados, os afro-brasileiros têm sido vitimados por tentativas sistemáticas de negação da sua humanidade. Nos anos finais do século XIX, cientistas tomaram para si a tarefa de construir teorias que atestavam a inferioridade dos africanos e de seus descendentes, de modo a justificar a vinda de imigrantes europeus para o Brasil em substituição da mão de obra escrava, como também encontrar um caminho para “apagar” a mancha negra que pairava sobre o país.

Nesse sentido, “os valores mais prestigiados e, portanto, aceitos, são os do colonizador. Entre estes valores o da branquira como símbolo do excelso, do sublime, do belo” (RAMOS, 1995, p. 242). Além disso, “são infinitas as sugestões, nas mais sutis modalidades, que trabalham a consciência e a inconsciência do homem, desde a infância, no sentido de considerar, negativamente, a cor negra” (RAMOS, 1995, p. 242). Obviamente, tanto as teorias que depreciam a população negra quanto os olhares em relação aos negros provocados por elas permanecem arraigados na sociedade brasileira ainda hoje. Soma-se a isso a permanência do famigerado mito da democracia racial, elaborado nos idos da década de 1930 e responsável por escamotear o debate racial e a existência do racismo no Brasil.

Uma vez incrustadas no pensamento social brasileiro, as bases que alicerçam as relações étnico-raciais no Brasil também se fazem presentes no universo escolar, tornando-se

verdadeiros impeditivos para a inclusão de conteúdos e atitudes que têm por objetivo a desconstrução dos estereótipos em torno do estrato social negro. Segundo Nilma Lino Gomes (1999):

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do *apartheid* na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (GOMES, 1999, p. 148).

No excerto acima, encontramos dois níveis de funcionamento: o social e o acadêmico. Conforme nos lembra Gomes (1995, p. 68), a escola não é um campo neutro, muito pelo contrário. Ela está inserida em uma sociedade na qual as relações humanas são pautadas pelo racismo, como também pela negação de sua existência. Desse modo, as práticas discriminatórias e a crença de que o Brasil se configura como um país racialmente harmônico estarão presentes nas falas e atitudes dos professores e demais membros da comunidade escolar.

O mesmo se dá no âmbito universitário. A omissão e o silenciamento em relação às fissuras raciais e aos contributos de intelectuais negros como também da população negra na construção do conhecimento fazem com que professores universitários tomem a decisão política (HOOKS, 2013, p. 53) de excluir de seus programas produções teóricas que não sejam oriundas do cânone acadêmico ou produzidas por teóricos de origem europeia e estadunidense.

Dito isso, fica evidente o caráter insurgente do pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Ao ingressarem na Academia na condição de professoras e pesquisadoras, ambas rompem com um modelo societário no qual se espera das mulheres negras apenas a presença em funções ditas subalternas, a exemplo do emprego doméstico e de outras ocupações de limpeza e cuidado. Na condição de intelectuais, elaboram um contradiscurso que expõe as bases racistas nas quais está assentada a sociedade brasileira.

Ao assumirem essa postura, exigem uma mudança na maneira de agir e pensar dos brasileiros, inclusive dos professores, que, por meio do ato de ensinar, podem promover uma educação antirracista que reconheça e valorize a história e a cultura da comunidade negra e de seus antepassados. Nesse processo de embates e reivindicações, Nilma Lino Gomes (2003) reconhece que não é uma tarefa fácil, uma vez que os responsáveis pela elaboração de leis

capazes de garantir a igualdade racial também estão contaminados pela ideologia racista. Aqui, encontramos o esforço da intelectual mineira em propor uma reflexão quanto à necessidade de revisão do funcionamento do nível político-legislativo:

Os formuladores e estudiosos das políticas sociais ainda não compreenderam a seriedade da situação de desigualdade racial que assola uma grande parte da nossa população. A desigualdade racial ainda não é vista como um agravamento das desigualdades sociais em nosso país e nem a sua especificidade dentro da nossa construção histórica e social é considerada como um ponto relevante quando discutimos estratégias e políticas de combate às desigualdades, à fome e à miséria. Há que se fazer uma séria revisão histórica da situação do negro pós-abolição e de como o capitalismo, o neoliberalismo, a globalização e a exclusão social agravam ainda mais as condições de vida da população negra deste país. É preciso colocar outras lentes para enxergar a realidade do povo negro e pobre (GOMES, 2003, p. 220-221).

Na verdade, não são apenas os legisladores que se negam a levar em consideração o fato de que o passado escravocrata ainda assombra a vida da população negra. Ao formular políticas públicas, por muito tempo os gestores desconsideraram as demandas específicas do segmento negro. De maneira mais incisiva, nos anos 2000, após intensas lutas do movimento social negro, juntamente com a participação ativa de intelectuais negros, o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva compreendeu a urgência de medidas reparatórias capazes de corrigir a situação de desvantagem em que se encontram os afro-brasileiros.

Foi nesse cenário de intensos debates quanto à necessidade de se reconhecer e reparar a histórica omissão do Estado brasileiro em relação à comunidade negra que a Lei nº 10.639 foi promulgada em janeiro de 2003, alterando a legislação educacional do Brasil, ao obrigar o ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira em estabelecimentos de ensino públicos e privados. A respeito da lei supracitada, um verdadeiro marco na luta antirracista, pontuou Nilma Lino Gomes:

O papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Nesse processo, o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo Movimento Negro exige o dever do Estado no reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas de saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero. Dada essa inter-relação, a implementação da Lei 10.639/03 – entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tem instigado o Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra (GOMES, 2007, p. 9).

No ano seguinte à promulgação da Lei nº 10.639/03, o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no movimento social negro, como também sua produção teórica,

reverberaram diretamente na regulamentação da lei supracitada. Coube a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a incumbência de atuar como relatora do Parecer CNE/CP 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Silva (2007) salienta a relevância da Lei como impulsionadora de mudanças no nível de funcionamento social, uma vez que ela impacta diretamente na maneira como a escola enxerga e se relaciona com os estudantes negros:

Cientes das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. [...] Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 489-490).

Embora a Lei nº 10.639/03 tenha se tornado uma política de Estado, Munanga (2003, p. 118) lembra-nos que “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberá um apoio unânime, sobretudo quando se trata de um país racista”. Sendo assim, apesar dos inegáveis avanços trazidos pela sua implementação, como a revisão de materiais didáticos, a realização de projetos pedagógicos que têm como cerne a questão racial, a inclusão do 20 de novembro, dia da Consciência Negra, no calendário escolar, e tantas outras iniciativas, o sucesso da lei ainda esbarra na ausência de políticas de formação de professores para o trato da temática, mas, sobretudo, na autonomia dos professores (GOMES, 1999, p. 149) e nos valores contrários à igualdade racial que eles carregam.

Esses mesmos valores estiveram no cerne das críticas ferozes lançadas em direção às políticas de ação afirmativa, mais precisamente das cotas raciais, uma demanda antiga do movimento negro que ganhou voz na produção teórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Nilma Lino Gomes. Por parte da imprensa, o que se viu foi uma intensa campanha difamatória contra a reserva de vagas para candidatos negros nos vestibulares para ingresso em universidades públicas.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva elucidada o movimento de detratção das políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior nos seguintes termos:

Críticas ácidas a tais iniciativas são feitas por aqueles que julgam as diferenças sociais e raciais dos negros, comparativamente às dos brancos como inferioridade, anormalidade, desvio. Formulam, eles, com base em preconceitos, juízos que difundem uma imagem negativa dos negros. Com isto, tentam manter os negros afastados da possibilidade de vir a, com eles, concorrer tanto no ingresso na universidade como, futuramente, na batalha por emprego. Tais críticas, sejam elas em tom agressivo ou até mesmo benevolente, revelam rejeição explícita ou camuflada aos negros e, sobretudo, dificuldade ou falta de vontade para enfrentar as tensas relações raciais constitutivas, juntamente com outras relações sociais da sociedade brasileira (SILVA, 2003, p. 47).

A rejeição às políticas de cotas se deve também ao fato de essa política mexer nas estruturas de uma instituição que desde o nascedouro foi pensada para reproduzir e disseminar os valores civilizatórios advindos do continente europeu. A presença de um número maior de corpos negros nos *campi* universitários representa uma alteração na configuração de classe e raça do universo acadêmico. A reserva de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação pressiona “as elites, sobretudo as elites acadêmicas, que são quem controlam o poder nas universidades, a inverter essa concepção de liberdade e incluir na concepção de liberdade a construção de cidadania, a inclusão cidadã” (MIRANDA, 2006, p. 109). Nas palavras abaixo, estão incutidos os esforços de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva na alteração do nível de funcionamento acadêmico que subvaloriza e/ou desqualifica os conhecimentos de origem africana:

Temos esforçado para romper com a universidade que prega homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que expurga a presença e a memória de conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade. Estamos diante do compromisso com o discurso em prol da construção de uma sociedade mais justa, ao se admitir e reconhecer política, cultural e academicamente a diversidade brasileira, ao corajosamente abordá-la a partir do que é mais doloroso e difícil de ser tratado no seio de uma sociedade racista e que se quer democrática, o da igualdade racial (SILVA, 2003, p. 51).

De modo a macular o preconceito e o racismo incutido nos discursos contrários às cotas, criou-se a falsa ideia de que os negros estariam “tomando” o lugar dos brancos nas universidades públicas. Nilma Lino Gomes não somente endossa o pensamento de Silva, como também rebate a visão errônea e deturpada a respeito da política de reserva de vagas, ao explicitar o seu verdadeiro sentido:

As políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada

no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação (GOMES, 2003, p. 223).

Anteriormente à aprovação do sistema de cotas em universidades federais de todo o país, ocorrida em 2012 após votação no Supremo Tribunal Federal (STF), Gomes (2003, p. 227) ressaltava a importância de essa modalidade de política de ação afirmativa não ficar relegada apenas a algumas iniciativas isoladas e/ou projetos de extensão, sendo necessário transformá-las em políticas de Estado com vistas a alcançar o maior número de beneficiados, como também garantir sua efetivação e sucesso. Na visão da intelectual negra, a política eficaz constitui um mecanismo de combate ao racismo, de promoção da democracia como também um meio de possibilitar a ascensão social dos sujeitos negros:

O racismo é uma mal que aprisiona a vítima e o opressor. A única saída contra o racismo é reverter, na prática, a situação de discriminação que os segmentos discriminados sofrem, mudando-os de posição, possibilitando-lhes a ascensão social, construindo oportunidades iguais para todos, de forma que negros e brancos tenham que conviver com dignidade em diferentes setores e instituições da sociedade e participem verdadeiramente de um processo democrático (GOMES, 2003, p. 220).

Ao trazermos o pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes produzido a partir de 1999, período em que a materialização das políticas públicas de igualdade racial no Brasil começa a se tornar mais palpável após um longo e intenso processo de lutas encampadas pelo movimento social negro e por tantas outras iniciativas solitárias ou coletivas, tentamos enfatizar o valor do trabalho intelectual de ambas na alteração dos níveis de funcionamento social, acadêmico e político-legislativo, ao proporem a efetivação de medidas que visam garantir os direitos à igualdade e à cidadania aos afro-brasileiros.

Levando em consideração as bases societárias nas quais o Brasil está ancorado – o classismo, o racismo e o machismo –, percebemos que o caminho trilhado por Petronilha e Nilma não tem sido fácil. Afirmar-se enquanto pensadoras em um universo predominantemente branco ainda é um privilégio desfrutado por um número reduzido de mulheres negras, embora o ingresso de corpos negros do sexo feminino nas universidades nos últimos anos tenha aumentado consideravelmente, o que nos dá a esperança de que em breve surgirão outras Petronilhas e outras Nilmas no país.

Neste trabalho, priorizamos a escrita e, por meio dela, podemos perceber a materialização das proposições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes

nas políticas públicas de igualdade racial implementadas no Brasil, sobretudo a partir do início do segundo milênio. Ao analisarmos parte da produção teórica de ambas, percebemos que, na condição de intelectuais insurgentes, Petronilha e Nilma causaram e continuam causando desassossego (SANTOS, 1997, p. 18) nas estruturas arcaicas de um país que insiste em negar à população negra o direito de ser e existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo *Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes*, buscamos compreender a relevância da produção teórica das acadêmicas supracitas na elaboração e efetivação de um conjunto de leis e medidas destinadas ao combate do racismo e da discriminação racial no Brasil, colocadas em vigor, sobretudo, a partir do início dos anos 2000. Para tanto, tomamos como elemento norteador da pesquisa as contribuições teóricas da intelectual afro-americana Bell Hooks (2005, 2013).

Convém lembrarmos que não foi uma tarefa simples. Hooks (2005) ensina-nos que a universidade não foi pensada para mulheres como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, como Nilma Lino Gomes, como eu, mulher, negra, filha das classes populares. Sendo assim, o ato de teorizar e elaborar um estudo crítico acerca dos impactos do pensamento de Silva e Gomes consistiu em um grande desafio marcado por (des)caminhos, recomeços, mas sempre com uma vontade inenarrável de seguir em frente. Por mim, por aqueles a quem me dirijo quando falo e/ou escrevo, pela minha luta contra os processos de dominação que afligem a insubordinam a comunidade negra. Com Bell Hooks (2013, p. 91), aprendi que é preciso tomar posse do território intelectual.

Enquanto historiadora, não pude me furtar de tomar como ponto de partida as bases nas quais está assentada a sociedade brasileira desde o seu nascedouro. Conforme mencionado nas linhas iniciais deste trabalho (é sempre importante repetir!), vivemos em um país “que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2007, p. 1135). Desse modo, há mais de 500 anos a população negra tem sido vilipendiada, aviltada, explorada e excluída da participação social e política. O racismo cínico (MIRANDA, 2006, p. 34) que marca as relações raciais no país camufla o terror cotidiano do qual os afro-brasileiros são vítimas incessantemente.

Na luta contra o cinismo, contra o silêncio (outra característica do racismo no Brasil) e por dignidade e justiça, desde os primeiros anos do século XX o movimento negro se incumbiu da tarefa de denunciar a anomalia da desigualdade racial e reivindicar melhores condições de vida para aqueles que foram responsáveis pela construção do país. A estes se somam os que encaparam iniciativas individuais e/ou coletivas “sem recibo, sem carimbo e sem memória” (RUFINO, 2004, p. 2) na busca pela tão sonhada “segunda abolição”.

Percebemos que o ingresso de homens e mulheres negras em cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo a partir dos anos de 1980 (GOMES, 2009), foi fundamental para que o debate em torno das relações raciais no Brasil ganhasse novos contornos. Inseridos de maneira mais significativa em cursos da área de Humanas, nestes espaços, intelectuais negros com vivências em movimentos sociais começaram a denunciar, por meio de suas pesquisas, a persistência do racismo no Brasil, como também a exigir políticas públicas específicas voltadas para atender às demandas da comunidade negra.

É desse cenário, é nesse trânsito entre o ativismo político e a universidade que emergem as vozes insurgentes de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Para nomeá-las, tomamos de empréstimo o conceito “intelectuais insurgentes” (HOOKS, 2005, 2013). No intuito de dar nome à atuação de ambas, recorreremos ao conceito “pedagogias revolucionárias de resistência”, também de autoria de Bell Hooks (2013). O primeiro refere-se ao compromisso assumido pelas pensadoras com a “idéia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos” (HOOKS, 2013, p. 41). As pedagogias revolucionárias de resistência podem ser definidas pelas estratégias utilizadas pelas intelectuais negras para a promoção da transformação social.

A elaboração de uma produção teórica “libertadora e revolucionária” (HOOKS, 2013, p. 31), que questiona as formas de opressão existentes dentro e fora dos espaços de saber, marca as trajetórias de Petronilha e Nilma. Em seus trabalhos, está impressa a urgência da construção de novas bases sociais, nas quais os filhos da diáspora africana sejam tratados como cidadãos de direito e de fato. Esse movimento de insurgência também se deu no campo político, uma vez que ambas assumiram posições de comando nas esferas governamentais e estiveram à frente de espaços importantes de decisão política, a exemplo do Conselho Nacional de Educação.

Definidos os conceitos norteadores de nossa pesquisa, partimos para as reflexões a respeito da maneira como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes se insurgiram contra a omissão do Estado em relação à educação ofertada à população negra e também à baixa representatividade desse segmento nas instituições de curso superior. Para tanto, elencamos um conjunto de seis artigos, de modo a apreender de que maneira o pensamento, as proposições destas intelectuais insurgentes do campo da Educação das Relações Étnico-raciais impactaram na formulação e efetivação de políticas públicas de equidade racial, sobretudo entre os anos em que Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff estiveram à frente da presidência da República.

A escolha dos artigos para análise foi também um grande desafio para a elaboração desta dissertação. Ao longo da carreira acadêmica, Petronilha e Nilma acumularam uma substancial produção teórica, o que impossibilita uma revisão crítica que dê conta de todos os aspectos dessa produção. Assim sendo, optamos por artigos publicados a partir de 1999, momento em que o debate racial no Brasil sofreu uma inflexão, principalmente em função da realização da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, realizada em Brasília em novembro de 1995, e também pelos desdobramentos da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, obrigando o governo brasileiro a assumir uma agenda de combate ao racismo. Como marco temporal final, determinamos o ano de 2016, ano em que chegou ao fim, por meio de um golpe político, jurídico e midiático, o projeto de governo que mais se comprometeu com a promoção da justiça racial.

Na análise crítica, buscamos identificar de que modo as intelectuais insurgentes dissertaram a respeito da maneira como as relações étnico-raciais se dão no país e de que forma elas incidem na manutenção das desigualdades, como também no acesso e na permanência dos sujeitos negros nas instituições de ensino. Buscamos ainda verificar a forma pela qual Petronilha e Nilma se posicionam em relação ao funcionamento operacional das escolas de ensino básico e das universidades em relação à presença dos corpos negros em seus espaços.

Antes, no primeiro capítulo desta dissertação, elaboramos um estado da arte com o intuito de evidenciar quão significativa tem sido a produção acadêmica realizada por mulheres negras para a consolidação do campo de pesquisa da Educação das Relações Étnico-raciais, como também para a ampliação das discussões em torno das desigualdades raciais. Por meio desse trabalho, podemos perceber as contribuições das intelectuais afro-brasileiras para o fortalecimento das políticas de igualdade racial já existentes.

Desse modo, reunimos um conjunto de 15 teses de doutorado defendidas por intelectuais negras, prioritariamente em programas de pós-graduação em Educação entre 1995 e 2016. Nessa seleção, optamos por analisar os resumos e, em alguns casos, as introduções das teses defendidas por professoras vinculadas a universidades públicas, por entendermos que esse espaço é um verdadeiro campo de lutas, no qual o conhecimento é legitimado ou não (BOURDIEU, 1983). Analisamos os objetos de estudo que essas pesquisadoras priorizaram, como também as bases teóricas utilizadas por elas.

Refletimos ainda sobre o fato de que a maneira de ser e agir dessas professoras colaborou para a formulação de novas bases epistemológicas (SANTOS, 2009) nas quais os saberes produzidos por vozes tidas como subalternas ganhem protagonismo. Além disso, partimos do pressuposto de que a presença de professoras negras em gabinetes e salas de aula das universidades públicas infelizmente ainda é um fato incomum. Acreditamos ser importante dar visibilidade ao trabalho científico dessas mulheres consideradas “deslocadas” (MIRANDA, 2006, p. 158) em um espaço que não foi pensado para recebê-las na condição de produtoras de conhecimento.

Abrimos o segundo capítulo com uma discussão em torno do papel das intelectuais negras na atualidade. Antes, interrogamos quais as possibilidades de uma mulher negra tornar-se uma intelectual no Brasil. São as mulheres negras as mais vitimadas pela pobreza, pela violência, pela miséria. É o que nos revelam as pesquisas empreendidas por organizações da sociedade civil e órgãos governamentais (PINHEIRO, 2017). Driblando essas barreiras, perguntamos de que maneira a Academia recebe as acadêmicas negras que conseguem transpor seus muros.

Na tentativa de responder a essas questões, tomamos de empréstimo as contribuições teóricas de Edward Said (2006), Milton Santos (1997) e da professora e pesquisadora Cláudia Miranda (2006, 2014). Said (2006) deu-nos o entendimento de que a função de uma intelectual negra é perturbar o *status quo*, ao passo que Santos (1997) e Miranda (2014) elucidam o desconforto, o incômodo causado pela presença feminina afro-brasileira no espaço universitário.

A partir desse ponto, iniciamos um diálogo com Bell Hooks. Diálogo esse que demandou muitas leituras. Hooks (2005, 2013) não é uma autora que nos oferece conceitos prontos. Como grande educadora que é, ensina, conversa, propõe. Hooks convida-nos a refletir a partir de suas experiências enquanto mulher negra, professora primária e universitária. E, a partir dessas experiências, aponta-nos caminhos para compreender o papel do intelectual, da educação como mecanismo de combate ao racismo, ao sexismo e às injustiças sociais.

Hooks lembra-nos que as mulheres negras nas universidades invariavelmente não são aceitas e, sim, toleradas. Lembramos que tolerar não é aceitar como igual (SANTOS, 2015, p. 25). Em função disso, as acadêmicas afro-brasileiras transitam em um terreno no qual têm que enfrentar tentativas incessantes de silenciamento e apagamento. Ainda assim, por meio da produção teórica, da interlocução com os movimentos sociais, na condição de intelectuais

insurgentes, elaboram pedagogias revolucionárias de resistência com o intuito de promover novas narrativas a respeito do grupo social negro, além de pressionar as esferas públicas quanto à necessidade de reconhecer a ignomínia do racismo e suas consequências nefastas para esse segmento.

Após esse longo percurso, iniciamos a análise dos seis artigos selecionados em nossa pesquisa, objetivando responder às perguntas iniciais deste trabalho: de que maneira a produção teórica de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, intelectuais negras insurgentes do campo de pesquisa da Educação das Relações Étnico-raciais, impactou na formulação e efetivação de políticas de igualdade racial nos últimos quinze anos, como a Lei nº 10.639/03 e a Lei de Cotas (nº 12.711/12).

A partir da análise crítica dos artigos, percebemos que as reivindicações de ambas em relação ao combate do racismo, tanto na sociedade quanto na educação, são fundamentadas nos aspectos históricos e sociais que balizam a sociedade brasileira. Para tanto, Petronilha e Nilma recuperam a maneira como se dão as relações raciais no Brasil e a condição de subalternidade que é imposta aos sujeitos negros. As intelectuais negras afirmam que, enquanto parte da sociedade, as instituições de ensino produzem e reproduzem a ideologia racista por meio do silêncio e da ausência de conteúdos curriculares que privilegiam a história e a cultura dos africanos e de seus descendentes. Silva e Gomes argumentam, ainda, que a violência racista se dá por meio de apelidos, xingamentos e estereótipos que desqualificam e inferiorizam os estudantes afro-brasileiros.

Na esfera universitária, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes argumentam que o racismo tem sido responsável pela baixa presença de indivíduos negros nas instituições públicas de ensino superior. Elas lembram que a pobreza, a baixa qualidade do ensino público e a omissão em relação às sucessivas práticas discriminatórias das quais os alunos negros são vítimas ao longo da trajetória escolar fazem com que estes encontrem muitas dificuldades para acessar a universidade.

Desse modo, por meio da produção científica, Petronilha e Nilma exigem mudanças no difícil terreno dos valores, uma vez que o fim do racismo exige mudança no olhar dos brancos em relação aos negros, aliada à participação do poder público com leis e programas de promoção de uma educação antirracista, além de políticas de ação afirmativa capazes de reparar a situação de desvantagem na qual se encontra a população negra no Brasil.

Assim sendo, concluímos quão relevante é a atuação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes para a construção de uma sociedade democrática de fato. É

importante lembrar que as conquistas alcançadas pela comunidade negra com a participação ativa de Petronilha e Nilma correm sérios riscos. Às vésperas da defesa desta dissertação de mestrado, assistimos à deterioração do nosso projeto de democracia, cujas consequências certamente terão um peso maior sobre a vida daqueles que jamais puderam se beneficiar dela de forma efetiva. Contudo, é preciso lembrar que “nossos passos vêm de longe” (WERNECK, 2010). Custou muito chegar até aqui. Não vamos retroceder.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. *Virgínia Bicudo: a trajetória de uma psicanalista brasileira*. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.
- ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALMEIDA, Magali da Silva. *Mulher negra militante: trajetória de vida, identidade e resistência no contexto de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27717/27717_1.PDF>. Acesso em: 15 out. 2017.
- ARROYO, Miguel. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- D'ANDREA, Anna Cláudia Eutrópio Batista. *Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9LVNW6>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BERNARDO, Carolina Maria Costa. *Negras raízes questionam a Ciência Ocidental*. Tese (Doutorado em Educação) – UFCE, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4487730>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. Edição organizada por Marcos Chor Maio. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean (Org.). *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 105-145.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bordieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Casa Civil, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, Julho, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Julho, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, Março, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 19 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 16/2012*, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Brasília, 2012.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 3/2004*, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Construindo a verdadeira democracia racial*. Brasília, 1997.

CALDWELL, Kia Lilly. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. *Revista da ABPN*, v. 1, n. 1, p. 18-27, mar.-jun. 2010, Disponível em: <www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/304/282>. Acesso em: 9 ago. 2017.

CARNEIRO, Suelaine. *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, p. 209-214, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir da perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS E TAKANO CIDADANIA (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Edições, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. Ações Afirmativas na Pós-Graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOELENCKE, Sabrina. *Ações Afirmativas nas políticas educacionais e no contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p. 133-158.

CARVALHO, José Jorge de. As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileiras. *Teoria e Pesquisa*, São Carlos, n. 42 e 43, p. 303-340, jan./jul. 2003. Disponível em: <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/66/56>>. Acesso em: 1º set. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al.* *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as): ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Pará, 1970-1989*. Tese (Doutorado em Educação) – Natal, UFRN, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com o *outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan/abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

COSTA, Jacqueline da Silva. *Cor e ensino superior: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade estadual do Mato Grosso – UNEMAT*. Tese (Doutorado em Sociologia) – UFSCAR, São Carlos, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_23b147baa2a97e427428d427ced1d1c3>. Acesso em: 15 out. 2017.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Haroldo. Queremos estudar. *Quilombo*, n. 1, p. 4, 9 dez. 1948. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

D'ANDREA, Anna Cláudia Eutrópio Batista. *Movimento e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)*. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9LVNW6/tese_anna_cl_udia_vers_o_final_revisada.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 dez. 2017.

DEUS, Lia Maria dos Santos de. *Políticas Públicas em Educação para mulheres negras: da prática do falo à construção das falas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9725/1/2011_LiaMariaSantosDeus.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, UFF, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 08 set. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

FONSECA, Marcus Vinicius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação com a educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1128-1152, out. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2017.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo; Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.

GOMES, Janaína Damaceno. *Os segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo 1945-1955*. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – São Paulo, USP, 2013.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa e princípio da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. Brasília: MEC, SECADI, 2012.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: MEC, 2006a.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Cotas étnicas e democratização da universidade pública. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, p. 55-61, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004. p. 45-56.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Educação: raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu* (UNICAMP), Campinas, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 420-441.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira *et al.* (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1, p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial* – (um estudo acerca da discriminação racial como fator da seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série). 1985. 333 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set.-nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

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

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. (Org.). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982a.

GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. *Mulherio*, São Paulo, ano II, n. 5, p. 3, jan./fev. 1982b. Disponível em: <www.fcc.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2016.

GONZALEZ, Lélia. *Jornal do MNU*, São Paulo, n. 9, p. 8-9, 1991. Disponível em: <<https://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/6204/lelia-gonzalez--uma-mulher-de-luta>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação e estudos*. Brasília: UNESCO, 2001.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como a prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 2, p. 464-476, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16465/15035>>. Acesso em: 04 set. 2016.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem transformar o Brasil numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LEÃO, Natália *et al.* *Relatório das Desigualdades de Gênero e Classe*. Rio de Janeiro: Gemaa, 2017. Disponível em: <<http://olma.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Relat%C3%B3rio-das-desigualdades-ra%C3%A7a-genero-e-classe.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

LINO, Tayane Rogéria. *O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de Bell Hooks e Gloria Andalzua*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFMG, Belo Horizonte, 2014.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e. *Valorização da cosmovisão africana na escola: uma pesquisa-formação com professoras piauienses*. Tese (Doutorado em Educação) – UFCE, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7620>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MENDES, José Manuel. Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas. *Oficinas on line*, 1-27, 2003. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/194.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MESSIAS, Márcia Biavati. *Transgredindo fronteiras através de conversas do mundo: um diálogo entre Bell Hooks e Boaventura de Sousa Santos para arranjos contra-hegemônicos de (r)existência*. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

MIRANDA, Cláudia. Intelectuais afro-brasileiras e suas contribuições para um crítica pós-colonial feminista. In: CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES, II.; JORNADA DE FEMINISMO POSCOLONIAL, II. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales, 2014. v. 1, p. 1-20. Disponível em: <[http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/INTELECTUAIS%20AFROBRASILEIRAS%20\(ENVIADO\).pdf](http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/INTELECTUAIS%20AFROBRASILEIRAS%20(ENVIADO).pdf)>. Acesso em: 1º jul. 2017.

MIRANDA, Cláudia. *Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na Academia*. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1998.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOELENCKE, Sabrina. *Ações Afirmativas nas políticas educacionais e no contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p. 171-194.

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

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003. p. 115-130.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. *O Quilombismo*. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares; OR Editor, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental Negro: trajetória e reflexões. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, USP, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan.-jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2016.

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

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetinga*. São Paulo: EdUSP, 1998.

NUNES, Georgina Helena Lima. Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma comunidade rural negra. *Anais 29*, Reunião da ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-1942--Int.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. *Candomblé de Ketu e Educação: estratégias de empoderamento da mulher negra*. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-161253/pt-br.php>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História Oral*, v. 8, n. 1, p. 91-106, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=118&path%5B%5D=114>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

ÔRÍ. Direção: Raquel Gerber. Roteiro: Maria Beatriz Nascimento. Rio de Janeiro, 1989. [Documentário].

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, M. Cecília M. de (Org.). *Construindo o saber: metodologia científica fundamentos e técnicas*. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 162-184.

PERRY, Keisha-Khan Y. Por uma Pedagogia Feminista no Brasil: o aprendizado das mulheres negras nos movimentos sociais. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Léa Pinheiro (Org.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: estudo do contato racial*. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

PINHEIRO, Luana Simões *et al.* *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA, 2017.

PINHEIRO, Luana Simões. Mais caro e raro, trabalho doméstico ainda é precário – entrevista concedida a Alexandre Costa do Nascimento. *Correio do Povo*, Curitiba, [19 fev. 2012]. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/economia/mais-carro-e-raro-trabalho-domestico-ainda-e-precario-7mi2ga5skezordtzixoxgpa32>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 79-118.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à Sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz do Nascimento*. São Paulo: IMESP, 2006.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. *Mulheres negras e professoras do ensino superior: as histórias de vida que a constituíram*. Tese (Doutorado em Educação) – Niterói, UFF, 2008.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

RIBEIRO, Matilde. *Institucionalização das políticas de promoção igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – PUC-São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17640/1/Matilde%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, organização e determinação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 3, v. 15, p. 987-1004, set./dez. 2008.

RIOS, Flávia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). *Lua Nova*, n. 85, p. 41-79, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2017.

RUFINO, Alzira. Editorial. *Revista Eparrei*, ano III, n. 7, 2. Sem. 2004.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual*. Tradução de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAID, Edward. O papel público de escritores e intelectuais. In: MORAES, Dênis de. *Combates e utopias*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Modos de ser criança no quilombo Mato do Tição Jaboticatubas/MG*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AHNKUX>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23-73.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>>. Acesso em: 16 out. 2017.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *Formação de professores e religiões de matriz africana: um diálogo necessário*. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala Edições, 2015.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. *Revista Adusp*, n. 11, p. 16-20, out. 1997. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/11/r11a03.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Neusa Souza. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SANTOS, Sales Augusto dos. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. *Mosaico*, v. 3, n. 5, p. 102-125, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62800>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SARTRE, Jean-Paul. Orfeu Negro. In: SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960. p. 89-125.

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

SILVA, Eva Aparecida. *Professora negra e prática docente com a questão racial: “a visão” de ex-alunos*. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251854>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, Maria de Lourdes. *Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na carreira*. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2314>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, MORAIS, Danilo de Souza (org.). *Ações Afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes de reserva de vagas*. São Carlos: EdUFSCAR, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves 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, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1º jul. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>>. Acesso em: 30 set. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na Universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003. p. 43-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p. 27-53.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos: EdUFSCAR, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GOMES, Nilma Lino. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das Ações Afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, Fundação Anísio Teixeira, 2003. p. 55-80.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Intelectualidade negra e pesquisa científica*. Salvador: EDUFA, 2006.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

VIEIRA, Andrea Lopes da Costa. *Ação Afirmativa e o combate às desigualdades raciais no Brasil: em busca do caminho das pedras*. Tese (Doutorado em Sociologia) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 2006.

WERNECK, Jurema. *O livro da saúde da mulher negra*. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

WEST, Cornel. O dilema do intelectual negro. Tradução de Braulino Pereira de Santana, Guacira Cavalcante e Marcos Aurélio Souza. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/216682878/O-Dilema-Do-Intelectual-Negro-Cornel-West>>. Acesso em: 25 jul. 2017. [Título original: The dilemma of the black intellectual. In: *The Cornel West: reader*. [S.l.]: Basic Civitas Books, 1999. p. 302-315].