

**LUCAS CAREGNATO**

**INTELECTUALIDADE NEGRA FEMININA:  
ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E MILITANTES DE PETRONILHA  
BEATRIZ GONÇALVES E SILVA E NILMA LINA GOMES**

São Leopoldo

2022

**LUCAS CAREGNATO**

**INTELECTUALIDADE NEGRA FEMININA:  
ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E MILITANTES DE PETRONILHA  
GONÇALVES E SILVA E NILMA LINA GOMES**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo  
2022

C271i

Caregnato, Lucas.

**Intelectualidade negra feminina : análise das trajetórias acadêmicas e militantes de Petronilha Gonçalves e Silva e Nilma Lina Gomes / por Lucas Caregnato. – 2022.**

191 f. ; 30 cm.

**Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2022.**

**“Orientadora: Dra. Isabel Aparecida Bilhão”.**

**1. Negritude. 2. Intelectualidade. 3. Mulheres. 4. Academia. 5. Militância. 6. Antirracismo. 7. Educação. 8. Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. 9. Gomes, Nilma Lina. I. Título.**

CDU: 378.12:396

**Catálogo na Publicação (CIP):  
Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338**

**LUCAS CAREGNATO**

**INTELECTUALIDADE NEGRA FEMININA: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS  
ACADÊMICAS E MILITANTES DE PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E  
SILVA E NILMA LINA GOMES**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovado em 01 de agosto de 2022.

Banca Examinadora

---

Prof.a Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi S. Grazziotin (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva (UNISINOS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Beatriz Meinerz (UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

Este agradecimento não poderia iniciar de outra forma que não fosse reverenciado a importância que a Educação Pública possui na minha formação e trajetória, mesmo enfrentando a dilapidação, a falta de investimentos e a dura realidade vivida por incontáveis comunidades escolares espalhadas pelo Brasil.

É através da Educação Pública que o direito da ampla maioria de brasileiros é garantido, é através dela e do trabalho de milhões de profissionais da Educação que ela chega às localidades mais remotas, acolhe a diversidade, permite sonhar e realizar o que antes era apenas uma possibilidade.

Ingressei no doutorado em 2017 como professor da rede pública municipal, na Escola Angelina Sassi Comandulli, localizada na Zona Norte de Caxias do Sul, região que atuei por mais de 10 anos e que retorno sempre que possível, pois me sinto em casa.

Agradeço o apoio e o incentivo da minha então diretora Bruna Conrado e da vice-diretora Marta Stanguerlin, dos colegas professores e em especial dos alunos, que no princípio ficaram confusos com a informação de que o “sor Lucas” trocaria as aulas de História para se tornar médico, porque não compreendiam como poderia haver um doutor em Educação.

Agradeço à minha família biológica que como tantas outras em virtude das condições financeiras e não por vontade própria se viu forçada a entregar um filho para que ele tivesse a oportunidade trilhar o seu próprio caminho.

Agradeço especialmente à minha família constituída por um laço interminável de amor. Aos meus pais Italino Caregnato, que aprendeu o ofício de pedreiro, e minha mãe, Maria Caregnato, dona de casa e semianalfabeta. Ambos empreenderam grandes esforços para proporcionar aos filhos as melhores condições possíveis de vida.

É impossível não recordar do meu pai chegando ao final do dia depois de longas horas debaixo do sol quente e com as mãos calejadas dedicando-se a me ajudar a realizar os temas na época da escola. Dona Maria no início desta caminhada disse que não morreria antes de ver o filho doutor e assim será! E muitos anos de saúde e felicidade ainda nos aguardam.

Agradeço aos meus irmãos pelo companheirismo durante toda a minha formação de até então “eterno estudante”, em especial às manas Eliane e Márcia. A primeira acompanhou toda a minha trajetória acadêmica da matrícula no primeiro grau ao ingresso no ensino superior. A segunda, bióloga e professora da rede municipal, foi um exemplo e inspiração dentro de casa.

Agradeço aos meus meninos, José Artur de 7 anos e Miguel de 9 meses, que são responsáveis pelos meus melhores momentos de amor e felicidade hoje e sempre.

Agradeço a Pastoral Afro Brasileira e o Movimento Negro na pessoa do meu amigo Daladier Pereira pela contribuição fundamental na minha formação cidadã e antirracista.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de cursar o doutorado em uma instituição de referência e em um programa de pós-graduação reconhecido nacionalmente pela sua excelência.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos que além do ensino de qualidade proporcionou o contato com pesquisas, produções e autores de imensa relevância para a minha caminhada como pesquisador, professor e cidadão.

Agradeço aos coordenadores do Programa, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva e Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, aos docentes profa. Dra. Viviane Klaus, Profa. Dra. Eliane Schlemmer, Prof. Dr. Danilo Streck, profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin e pela profa. Dra. Berenice Corsatti pelo conhecimento e experiências compartilhadas.

Agradeço de forma especial à Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão, minha orientadora e incentivadora desde a graduação em História na Universidade de Caxias do Sul e que com felicidade reencontrei em mais uma caminhada. A escuta, a parceria e a paciência foram fundamentais para o desenvolvimento da tese.

Agradeço à Loraine Slomp Giron, mulher forte e aguerrida, professora, historiadora e “uma velha comunista” como se autointitulava e que foi extremamente decisiva na minha formação como amiga, conselheira e incentivadora. Uma legítima inspiração! O que eu sou e faço, incluindo essa pesquisa, possui um pouco dela.

Agradeço às minhas professoras da Educação Básica, Ana Luísa Ocaña Ennes da Escola Estadual de Ensino Médio Melvin Jones e Solange Carvalho do Colégio Estadual Imigrante, por acreditarem e fazerem dos seus ofícios instrumento de mudança de tantas pessoas.

Agradeço aos colegas de turma Andréia, Janaina, Daniel e Ruy que de alguma forma participaram da minha caminhada, enriquecendo debates, estudos ou simplesmente dedicando-se a ouvir.

Agradeço de forma especial às colegas Rayssa e Deise com quem pude construir uma amizade forte e verdadeira, duas irmãs que o doutorado me trouxe. A primeira maranhense e dona de uma tranquilidade ímpar, determinante para que eu não desanimasse e seguisse mesmo nos momentos difíceis. A segunda me recebeu de braços abertos literalmente, me deu pouso nos dois primeiros anos em sua casa, foi companheira de escrita, de sonhos e utopias, além de uma parceira de samba. Nos aquilombamos e nos fortalecemos!

A política faz parte da minha vida desde a infância, seja através das mobilizações pelas melhorias do bairro Planalto constituído pela classe trabalhadora até a possibilidade de construir um futuro onde o povo estivesse no centro do projeto para o país.

O primeiro ano cursando o doutorado coincidiu com o início do atual governo, autoritário, que ataca a Educação, promove o ódio, a intolerância, o preconceito, o racismo, a misoginia e pode ser considerado como o pior da história democrática do Brasil. Sempre permaneci militante nas lutas do nosso povo, mesmo com a dedicação à formação acadêmica e à trajetória profissional. Em 2019, através do Deputado Estadual Pepe Vargas (PT/RS), fui convidado para mais um grande desafio em minha vida.

Uma cadeira no parlamento caxiense parecia algo distante para uma primeira candidatura, mas era a chance perfeita para a construção social e para somar vozes em pautas muitas vezes esquecidas.

A qualificação da tese ocorreu em meio a campanha e a pandemia, diante de um cenário de incertezas, mas de muita perseverança e resiliência.

Agradeço a confiança do Partido dos Trabalhadores e de todas as pessoas que aceitaram sonhar o mesmo sonho. Hoje Caxias do Sul orgulha-se em possuir uma bancada negra, comprometida com a luta antirracista e com a construção de um novo mundo possível.

A apresentação desta tese ocorre no ano mais importante das nossas vidas, onde os brasileiros possuem novamente a chance de colocar o país no caminho da esperança, do povo estar no orçamento, voltar a comer, a sonhar e se ver nos espaços de poder.

Sem medo de ser feliz!



“Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões  
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara  
E a tua cara é de cariri  
Não veio do céu  
Nem das mãos de Isabel  
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho  
Quem foi de aço nos anos de chumbo  
Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”

(História Pra Ninar Gente Grande – Samba-enredo da Mangueira, 2019)

## RESUMO

Esta pesquisa analisa a trajetória das negras intelectuais Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, destacando suas militâncias educadoras tanto na luta antirracista como na ampliação do conhecimento acadêmico sobre a questão racial e a educação no Brasil. Para traçar o percurso investigativo, aborda negritude e militância política, racismo estrutural no Brasil e, nesse sentido, também a exclusão e a desigualdade educacional, a relevância do Movimento Negro Brasileiro, as políticas afirmativas e o papel de intelectuais negras e negros dentro da academia e na luta antirracista. A partir dessas reflexões, contextualiza as protagonistas do estudo, destacando sua trajetória a partir de narrativas feitas sobre elas embasadas em entrevistas e trabalhos acadêmicos publicados por diversos autores. Por fim, trata da militância educadora para determinar o papel de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes na ampliação do campo acadêmico e na luta antirracista no Brasil, analisando a construção do campo de possibilidades de ambas na academia e a legitimidade intelectual em intersecção com a militância política. Em conclusão, com base no problema de pesquisa proposto – como trajetórias de Petronilha e Nilma contribuíram para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre – e na – luta antirracista no Brasil – afirma que a riqueza argumentativa, a qualidade investigativa, as temáticas, as trajetórias das negras intelectuais analisadas são reforçadas no fazer diário de professoras e professores comprometidos com a necessidade de reconhecer a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Desse modo, atribuem potência à reafirmação não somente das experiências de opressão, mas de uma reflexão crítica para construir, na educação brasileira, alternativas antirracistas e igualitárias, transformando as lutas para transformar a desigualdade em cidadania, a partir de horizontes educacionais mais justos e plurais.

**Palavras-chave:** Negritude. Intelectualidade. Mulheres. Academia. Militância.

## ABSTRACT

This research analyzes the trajectory of black intellectuals Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Nilma Lino Gomes, highlighting their educational militancy both in the anti-racist struggle and in the expansion of academic knowledge about the racial issue and education in Brazil. To trace the investigative path, it addresses blackness and political militancy, structural racism in Brazil and, in this sense, also exclusion and educational inequality, the relevance of the Brazilian Black Movement, affirmative policies and the role of black and black intellectuals within the academy. and in the anti-racist struggle. From these reflections, it contextualizes the protagonists of the study, highlighting their trajectory from narratives made about them based on interviews and academic works published by several authors. Finally, it deals with the educational activism to determine the role of Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Nilma Lino Gomes in the expansion of the academic field and in the anti-racist struggle in Brazil, analyzing the construction of the field of possibilities of both in the academy and the intellectual legitimacy in intersection. with political militancy. In conclusion, based on the proposed research problem - how the trajectories of Petronilha and Nilma contributed to the expansion of academic knowledge about - and in - the anti-racist struggle in Brazil - it states that the argumentative richness, the investigative quality, the themes, the trajectories of the black intellectuals analyzed are reinforced in the daily work of teachers committed to the need to recognize African and Afro-Brazilian history and culture. In this way, they attribute power to the reaffirmation not only of the experiences of oppression, but of a critical reflection to build, in Brazilian education, anti-racist and egalitarian alternatives, transforming the struggles to transform inequality into citizenship, from more just and plural educational horizons.

**Keywords:** Blackness. Intellectuality. Women. Academy. Militancy.

## LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CESAL	Centro de Estudos Sociais da América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSSF	Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara dos Deputados
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNB	Frente Negra Brasileira
IIFE	Instituto Internacional de Planejamento Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NERA	Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPIIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEM	Teatro Experimental do Negro

UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNISA	<i>University of South Africa</i>
UJC	União da Juventude Comunista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 PERCURSO INVESTIGATIVO: REDEFINIÇÕES METODOLÓGICAS E EMBASAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>19</b>
2.1 NEGRITUDE E MILITÂNCIA POLÍTICA.....	24
2.2 RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL.....	46
2.3 RACISMO, EXCLUSÃO E DESIGUALDADE EDUCACIONAL .....	57
2.4 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	64
2.5 O PAPEL DE INTELLECTUAIS NEGRAS E NEGROS DENTRO DA ACADEMIA E A LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL.....	68
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PROTAGONISTAS.....</b>	<b>79</b>
3.1 TRAJETÓRIA E NARRATIVAS SOBRE PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA.....	80
3.2 TRAJETÓRIA E NARRATIVAS SOBRE NILMA LINO GOMES.....	103
<b>4 MILITÂNCIA EDUCADORA: O PAPEL DE PETRONILHA E NILMA NA AMPLIAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO E NA LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL.....</b>	<b>127</b>
4.1 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE POSSIBILIDADES DE PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA NO ÂMBITO ACADÊMICO.....	131
4.2 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE POSSIBILIDADES DE NILMA LINO GOMES NO ÂMBITO ACADÊMICO.....	145
4.3 A LEGITIMIDADE INTELLECTUAL QUE IMPACTA NA MILITÂNCIA ANTIRRACISTA E POLÍTICA DE PETRONILHA E NILMA.....	159
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese investiga aspectos da trajetória das negras intelectuais Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, buscando analisar suas participações na formulação e implementação das políticas de ações afirmativas, especialmente a Lei nº 10.639/2003, que instituiu o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Para tanto, explora aspectos das suas trajetórias que envolvem a militância educadora, com foco no papel de ambas na ampliação do conhecimento acadêmico e sua influência na luta antirracista.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é gaúcha, formada em Letras, pesquisadora de relações étnico-raciais, práticas sociais, processos educativos e políticas curriculares de educação das relações étnico-raciais. Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, integrou o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, da qual é professora emérita. Foi 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.

Nilma Lino Gomes é mineira, pedagoga, primeira mulher negra a nomeada reitora da Unilab, em 2013. Exponente da luta contra o racismo no Brasil, foi relatora do parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a obra “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato. Em 2015 ocupou o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, durante o governo Dilma Rousseff.

A base da pesquisa, como indica o próprio título, é o estudo da trajetória de vida analisando os escritos de Petronilha e Nilma, entrevistas concedidas por ambas e trabalhos acadêmicos entre 2003 e 2021.

A definição das trajetórias que compõem o campo empírico deste trabalho justifica-se pelo protagonismo de ambas, no contexto de proposição e implementação da Lei nº 10.639, de 2003. O critério determinante de escolha foi o fato de serem negras intelectuais com carreira acadêmica consolidada, relação estreita com o Movimento Negro e presença marcante em espaços institucionais do Estado, na elaboração e implantação de políticas de ações afirmativas.

O interesse em desenvolver a investigação se relaciona a minha trajetória acadêmica e se liga diretamente à participação nos movimentos sociais e à política partidária na cidade de Caxias do Sul, onde nasci e resido. Ainda no então 1º grau (ensino fundamental), iniciei minha atuação na pastoral afro e no movimento das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja católica.

Nessa época (final dos anos 90), temas como ações afirmativas<sup>1</sup>, reforma agrária, racismo, machismo e críticas ao projeto neoliberal implementado no Brasil eram bandeiras dos movimentos sociais. Durante o ensino médio militei no movimento estudantil secundarista e me filiei ao Partido dos Trabalhadores, compondo a Secretaria de Juventude do partido. Essa etapa foi determinante para que, ao ingressar na Educação Superior, escolhesse o curso de Licenciatura em História (2004-2007), realizado na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Ao longo do curso, a temática sobre a história e cultura afro-brasileira despertou muito a atenção, especialmente as disciplinas de História do Brasil, História do Rio Grande do Sul e História da África. Entretanto, inexistiam pesquisas, trabalhos monográficos e iniciação científica que abordassem a presença dos afrodescendentes em Caxias do Sul e região. A principal justificativa é que a falta de fontes não permitia a realização desses estudos.

Eis que me desafiei a buscar documentação e realizei uma monografia abordando as relações interétnicas entre afrodescendentes e ítalo-descendentes. Ao longo do curso fui bolsista de iniciação científica do CNPq em investigação que analisou a presença de negros na antiga região de colonização italiana do Rio Grande do Sul.

Concomitante à graduação, participei ativamente do movimento estudantil e do Movimento Negro. Fóruns, debates, conferências e mobilizações, geralmente, tratavam da necessidade de implantação de ações afirmativas para a inclusão dos negros na educação escolar e universitária. Um dos momentos mais emblemáticos, nesse contexto, foi a participação na 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que ocorreu em Brasília, em 2005.

Concluída a graduação em História, iniciei especialização em História Regional, também pela UCS (2008-2009). O trabalho de conclusão, sobre a presença e contribuição dos afrodescendentes no Município de Caxias do Sul, entre 1900 e 1950, foi adaptado e publicado em livro “A outra face: a presença de afrodescendentes em Caxias do Sul (1900-1950)”.

---

1 Ações afirmativas são políticas específicas para pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados por exclusão socioeconômica e histórica. Tratam-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas ou de gênero, aumentando a participação de parcelas excluídas da população no processo político, no acesso à educação, à saúde, ao emprego, aos bens materiais e outros setores do Estado.



No ano seguinte à conclusão da graduação (2009), iniciei minha trajetória docente. Primeiramente atuei na rede privada, em escolas de ensino fundamental, médio e pré-vestibular. Em 2011 ingressei na Rede Pública Municipal de Caxias do Sul, onde permaneço lecionando. Como professor, ampliei minha percepção sobre a importância da implementação das políticas de ações afirmativas, como a Lei n. 10.639<sup>2</sup> e a lei de cotas<sup>3</sup>, bem como seus limites e desafios.

Em 2009, ingressei no Programa de Mestrado em História, na Universidade de Passo Fundo (UPF). O projeto, inicialmente, tinha como objetivo ampliar a pesquisa sobre a presença negra em Caxias do Sul. Contudo, no decorrer do primeiro semestre fui desafiado pelo meu orientador, Professor Mário Maestri, a mudar o objeto de pesquisa, pela disponibilidade de algumas fontes que ele tinha sobre outra temática. Passei então a analisar as relações de poder nos Reinos do Kongo e Ndongo, nos séculos XV a XVII. Em 2011, defendi a dissertação intitulada “Práticas sociais, econômicas, políticas e domínio colonial português em Angola - séc. XV e XVI”.

Após a conclusão do mestrado, dediquei-me à docência e aos afazeres profissionais. Isso me afastou da continuidade dos estudos acadêmicos. No ano de 2014, tornei-me pai do José Artur, o que requereu e requer muito tempo e atenção. Já durante a realização do doutorado, no ano de 2021, nasceu meu segundo filho, Miguel.

No ano de 2017, numa conjuntura de intolerância e retrocessos, pós-golpe de 2016<sup>4</sup>, percebi o racismo cada vez mais evidenciado em práticas cotidianas, muitas vezes veiculadas nas redes sociais e, principalmente, em ações estruturadas pelo Estado brasileiro por meio de políticas que excluam a população negra. O discurso e as ações de parlamentares e pessoas públicas preconizavam verborricamente um racismo militante, aplaudido por um número bastante significativo de correligionários e simpatizantes.

---

2 A Lei n. 10.639/ 2003, altera a Lei n. 9.394/1996 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação básica brasileira. Também preconiza, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra. No decorrer deste trabalho, o processo de construção e promulgação dessa legislação será aprofundado.

3 O termo *cotas* se refere mais especificamente às cotas raciais. São ações afirmativas aplicadas em alguns países, como o Brasil, a fim de diminuir as disparidades econômicas, sociais e educacionais. Essas ações afirmativas podem existir em diversos meios, mas sua obrigatoriedade é mais notada no setor público, especialmente, no setor educacional, a partir da Lei nº 12.711, de 2012.

4 A categoria golpe é utilizada para definir o processo de afastamento da presidente democraticamente eleita, Dilma Rousseff, pois contra ela não foram levantadas quaisquer suspeitas de enriquecimento ilícito ou aproveitamento do cargo em benefício próprio, ainda que sua vida, privada e pública, tenha sido investigada minuciosamente por seus adversários. A manobra fiscal conhecida como “pedalada”, considerada crime de responsabilidade justificando seu impedimento, também foi realizada por 16 dos 27 governadores no mesmo período, que usaram o mesmo artifício para fechar as contas em seus estados e não sofreram nenhuma penalidade.

Foi nesse contexto que me interessei por leituras sobre ações afirmativas, racismo, afrocentrismo e presença negra no Brasil e elaborei um projeto de pesquisa para ingressar no doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Esse projeto foi aceito e ingressei, em 2018, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na linha de pesquisa 3: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, que tem como foco pesquisas que investiguem as relações entre temáticas da educação, desenvolvimento e tecnologias, no âmbito de processos educacionais escolares e não escolares, em diferentes modalidades, além de problematizar questões de ordem política, sócio-histórica, cultural e técnica.

A pesquisa se insere nesta linha, pois examinou a adoção das ações afirmativas que decorrem de processos não escolares, construídos pelo movimento negro e, também, através da trajetória das negras intelectuais.

Em 2018, cursei várias disciplinas do Programa e aprofundei leituras relacionadas ao tema da tese. Esse processo foi de suma importância para a delimitação do enfoque de pesquisa, que passa a ser a trajetória das intelectuais e sua relação com a formulação e implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil. Com base nessa delimitação, na minha trajetória pessoal e profissional foram elaborados os objetivos e a problemática proposta para esta tese.

O objetivo geral desta tese é analisar a trajetória das negras intelectuais Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, destacando sua militância educadora tanto na luta antirracista como na ampliação do conhecimento acadêmico sobre o enfrentamento de desafio dessa luta no Brasil.

Para tanto, esta investigação contou com os seguintes objetivos específicos: destacar as (re)definições metodológicas e embasamentos teóricos necessários à compreensão da militância educadora de negras intelectuais no Brasil; analisar a produção acadêmica das negras intelectuais protagonistas do estudo, contextualizando suas trajetórias a partir de narrativas pessoais e dos escritos produzidos sobre elas; identificar sua contribuição para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre – e na - luta antirracista no Brasil.

A tese respondeu à seguinte questão: Como as trajetórias de militância educadora de Petronilha e Nilma contribuíram para a ampliação do conhecimento acadêmico na luta antirracista no Brasil?

Na resolução desse questionamento considerou-se alguns aspectos e distinções fundamentais para a compreensão e análise das trajetórias de Petronilha e Nilma. O primeiro se refere à diferença geracional entre ambas, visto que Petronilha nasceu em 1942 e Nilma em 1961, refletindo-se nas produções acadêmicas de ambas. Nesse sentido, a trajetória de vida e profissional de Petronilha tende a ser mais extensa, uma vez que, ilustrativamente, no ano em que Nilma nasceu Petronilha havia sido aprovada no vestibular.

Contudo, percebe-se que apesar dessa diferença geracional a profusão das produções acadêmicas de ambas difere, já que Nilma possui um Currículo Lattes mais extenso do que Petronilha, o que é justificado pela imposição da produção acadêmica em larga escala.

O segundo aspecto a ser ressaltado é o fato de que ambas foram docentes da rede pública estadual. Petronilha, gaúcha, formada em Letras, vivenciou em sua vida trajetória profissional ambientes extremamente diversos quanto a relações étnico-raciais, de gênero, geracionais, despertando para o desejo de investigar a questão étnico-racial como contribuição para aperfeiçoar o trabalho docente.

Nilma, mineira, formada em Pedagogia, trabalhou na educação infantil e escreveu para o público infantil os livros “Betina” e “O menino coração de tambor”, vivenciando em sua trajetória profissional a preocupação em incentivar reflexões sobre processos de constituição identitária.

O terceiro aspecto se refere à formação militante de ambas, visto que Petronilha é oriunda do Movimento Negro Católico, dos Agentes de Pastorais Negros (APN), enquanto Nilma é oriunda do Movimento Negro Universitário. Esse mesmo aspecto revela que a militância de Petronilha é marcada pela dedicação à formação de pesquisadores em questões como diversidade social e relações étnico-raciais, assim como a de Nilma, embora a última tenha assumido a militância partidária, através da qual assumiu o cargo de Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no governo de Dilma Rousseff.

Considerando esses aspectos/distinções fundamentais e de acordo com os objetivos propostos, bem como para responder ao problema de pesquisa a tese se estrutura da seguinte forma: O primeiro capítulo corresponde à Introdução, apresentando inicialmente a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, os objetivos e problemática da pesquisa. O segundo capítulo aborda o percurso investigativo, apresentando as redefinições metodológicas necessárias para a contextualização do estudo. O terceiro capítulo realiza a contextualização de Petronilha e Nilma, suas trajetórias pessoais, escritos e narrativas sobre essas trajetórias e o reconhecimento do pensamento negro na educação. O quarto capítulo **aborda** o papel de Petronilha e Nilma na ampliação do campo acadêmico e na luta antirracista no Brasil.

## 2 PERCURSO INVESTIGATIVO: REDEFINIÇÕES METODOLÓGICAS E EMBASAMENTOS TEÓRICOS

A opção em investigar a vida de negras intelectuais, sua militância educadora, suas trajetórias e contribuições para ampliação do campo acadêmico despertou grande preocupação em definir uma metodologia afinada com o que essa investigação pretende.

Ao encontro dessa inquietação, e buscando desenvolver esta investigação em toda a potencialidade que seu tema e campo empírico permitem, esta pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa, tendo como base teórico-metodológica trajetória de vida e análise documental.

De acordo com Yin a abordagem qualitativa se caracteriza por

[...] estudar o significado da vida das pessoas; representar as opiniões e perspectivas abrangendo as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com a utilização e/ou, (re)construção de conceitos existentes ou emergentes”, que ajudam elucidar o “comportamento social humano e utilizar múltiplas fontes de evidência. (YIN, 2016, p. 29).

A partir da abordagem qualitativa, foi utilizada uma metodologia de análise de trajetória de vida que melhor permitiu investigar o percurso das negras intelectuais protagonistas, sua trajetória de vida e suas carreiras acadêmicas e, a partir desse reconhecimento, sua importância para a ampliação da temática das relações étnico-raciais no campo acadêmico brasileiro.

Essa opção metodológica representa o caminho mais pertinente para aproximação dessas experiências, percebendo a compreensão dos significados explícitos e implícitos das suas produções, bem como para pensar o alargamento do campo acadêmico e os embasamentos para a luta antirracista no Brasil. A base para a produção das informações das trajetórias de vida das negras intelectuais analisadas foi constituída pelos escritos pessoais e acadêmicos de ambas, com análise documental.

Na esfera da abordagem qualitativa, distintos métodos são usados para se aproximar da realidade social. Sendo assim, o método de pesquisa documental é o que procura compreender de maneira indireta, por meio da análise de diversos tipos de documentos produzidos pelas pessoas, grupos e instituições. Desta forma apresentam-se as características e particularidades deste método, descrevendo suas etapas e principais técnicas de obtenção das informações (YIN, 2016).

Inicialmente destaca-se a etimologia da palavra *Documentum*, termo latino proveniente de *docere*, que significa ensinar. Esta informação assume, em seguida, o conceito de prova, amplamente empregada no “vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents*” enquanto o “sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX”. No mesmo sentido, no entendimento positivista de História o documento é algo prático, neutro, provando que pode comprovar fatos e acontecimentos num aspecto linear. (LE GOFF, 1996, p. 536).

O conceito de documento como monumento, arquitetada sob os auspícios da Nova História, opõem-se a esta acepção, requerendo que toda fonte histórica demonstra o “poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro”. Como resultado de uma sociedade, exprime o jogo de eficácia dos que retêm o poder. Portanto, estas não são produções imunes, ingênuas; exprimem leituras e modelos de interpretação de coisas vividas por um grupo de pessoas em um determinado tempo e espaço. (LE GOFF, 1996, p. 10).

Como lembra Cellard (2008, p. 296), a partir dessa nova concepção, documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”. Para Gil (2008), os documentos podem ser de vários tipos, escritos ou não, os quais abarcam documentos de entidades públicas e privadas, diários, correspondências, gravações, fotografias, mapas, filmes, etc.

Bravo (1991, p. 283) enfatiza que qualquer que seja o tipo de documento estudado, a intensidade da investigação não pode ser aceita como simples descrição do documento, revelando que “aquele tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan esta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente”.

O campo empírico escolhido para a pesquisa constitui-se de escritos sobre e por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, com análise documental., por serem duas mulheres negras engajadas na luta antirracista e em ações afirmativas, as quais contribuíram de forma definitiva para reflexões e ações acadêmicas e práticas sobre a temática étnico-racial.

No momento inicial da pesquisa, realizou-se contato, a fim de buscar a concordância de ambas em participar da pesquisa. Esse processo ocorreu em etapas.

Primeiramente, optou-se por conversar com elas durante o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), realizado em outubro de 2018, em Uberlândia - MG. Ambas participaram como panelistas e eram homenageadas no evento. Em momentos rápidos e informais, foi apresentada a elas a ideia central da pesquisa, que foi recebida com surpresa e receptividade. Em seguida, ambas solicitaram um *e-mail* com os dados do projeto.

O pré-projeto foi sistematizado e enviado por *e-mail*, juntamente com a solicitação de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A resposta foi esperada com apreensão e, em março de 2019, aceitaram formalmente participar do estudo.

Como primeiro passo investigativo foram analisadas as informações e os elementos presentes no Currículo Lattes de ambas; esses dados subsidiaram a elaboração de um questionário com sete perguntas mais amplas enviado às protagonistas deste estudo. As questões formuladas envolvem temas gerais, que são comuns às entrevistadas. Apenas a pergunta 7 tem um enfoque específico, que se refere a fatos determinantes e públicos, na trajetória dessas negras intelectuais:

1- Conte um pouco sobre sua origem familiar. Em que cidade você nasceu? Como se chamam seus pais? Você tem irmãos? Em sua família, a questão racial era refletida e/ ou discutida? Sobre esse aspecto, você poderia citar algum momento ou fato marcante?

2- Conte um pouco sobre sua infância e juventude (brincadeiras, histórias infantis, heróis, livros e sonhos). Em sua(s) escola(s), a negritude era um tema abordado? Que lembranças você tem desse período?

3- Quando e qual foi seu primeiro contato com o movimento negro? Qual era a entidade? Quais são suas principais recordações desse período?

4- Como transcorreu sua trajetória acadêmica na graduação? Como você definiria o ambiente universitário encontrado? Havia professoras(es) e colegas negras e negros? A temática étnico-racial estava presente em seu curso?

5- Como se deu sua aproximação acadêmica à temática da negritude? Quais foram os desafios encontrados em seus primeiros processos investigativos?

6- Você observa relações entre sua trajetória como professora da Educação Básica e seu interesse pelas questões étnico-raciais? Comente sobre esse aspecto de sua docência?

7- Pergunta específica para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: como ocorreu o processo que resultou em sua indicação e nomeação para o CNE? Como você foi recebida no Conselho? Quais são os principais aspectos que a Sra. destacaria em sua trajetória como conselheira?

7- Pergunta específica para Nilma Lino Gomes: Como ocorreu o processo que resultou em sua nomeação para a SEPPIR? Como o movimento negro, colegas da academia, receberam sua indicação para esse cargo?

As perguntas contribuíram com a fase inicial do trabalho e, ao mesmo tempo, permitiram um primeiro contato com as negras intelectuais, refletindo sobre suas trajetórias. Antes do envio das questões, foi encaminhado um *e-mail* explicando que o questionário constava de algumas perguntas sobre a trajetória de ambas, para dar andamento da pesquisa. Dias depois, a Profa. Nilma respondeu à solicitação de forma cordial e ponderou que estava no aguardo.

Mas que seja um questionário sintético. Você escolheu um sujeito de pesquisa cujo tempo está impossível de administrar. Além das tarefas acadêmicas, o momento político tem me demandado muito. Peço desculpas pelo transtorno. Abraços, Nilma. (GOMES, E-mail, 19/7/2019).

A Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva retornou o *e-mail* com o formulário das questões, indicando: Muitas das respostas que você busca estão disponíveis na obra: *Entre Brasil e África; construindo conhecimento e militância*. Como mencionado, esse livro foi escrito por ela, apresentando dados e vivências de sua trajetória. Após esse contato, busquei as respostas preliminares na indicação fornecida, realizando a leitura da obra para, a partir disso, voltar a conversar com a Profa. Petronilha.

Inicialmente, a ideia da pesquisa foi buscar responder às indagações: Como as inter-relações entre a trajetória das negras intelectuais: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes e o movimento negro contribuíram para a produção acadêmica antirracista, a elaboração e implantação das ações afirmativas?

Contudo, em razão de fatores tais como a pandemia da Covid-19, as limitações de tempo das intelectuais Petronilha e Nilma, essa perspectiva foi modificada após o exame de qualificação, reordenando o objetivo e o campo empírico. Desta forma, diante da impossibilidade de realizar as entrevistas, optou-se pela análise documental para construir informações sobre o conjunto de vivências, experiências e manifestações das protagonistas do estudo e sobre suas trajetórias de vida e militância antirracista.

Nessa reorganização de objetivos e problema de pesquisa os escritos de Petronilha e Nilma tiveram um duplo papel: estiveram tanto nas discussões teóricas, uma vez que ambas produziram muitos dos conceitos elementares dessa discussão e, da mesma forma, seus escritos foram considerados como fontes documentais, ferramentas auxiliares para responder ao problema de pesquisa.

Com a análise documental o historiador André Cellard, lembra que:

[...] a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. (CELLARD, 2008, p. 296 - 297).

Essa noção alargada de documento permite realizar uma pesquisa em Educação, que analise as trajetórias acadêmicas das duas negras intelectuais e aponte a importância de seus escritos para o avanço da luta antirracista no âmbito educacional. O procedimento de análise documental é aquele em que a(o) pesquisadora(or) não participa diretamente da construção das informações e dos dados analisados no decorrer da pesquisa, cabendo-lhe, entretanto, circunscrever o que será considerado *documento* e com que arcabouço epistemológico realizará sua abordagem. Ainda assim, é importante destacar que o documento escrito é uma das fontes utilizadas, em conjunto com outras, auxiliando nesta construção. Assim, se recorre “a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser” (CELLARD, 2008, p. 305).

Além dos escritos das negras intelectuais em questão foram considerados documentos e pesquisas realizadas e publicadas anteriormente por outros investigadores, bem como as fotos, as notícias e as bases de dados virtuais, como é o caso do Currículo Lattes.

O direcionamento dessa pesquisa foi desenvolvido a partir das redefinições metodológicas sobre negritude e militância política, ou seja, a ideia de racismo estrutural, o racismo no Brasil e as consequentes exclusão e desigualdade educacional, a luta antirracista do Movimento Negro Brasileiro e as políticas afirmativas. Essas abordagens destacam, em uma primeira e ampla abordagem, o papel de intelectuais negras e negros dentro da academia e a luta antirracista no Brasil.

Considerando a importância da análise documental para a realização desta pesquisa, partiu-se da ideia de que Petronilha e Nilma possuem uma vasta produção disponível para consulta. Estes documentos comportam, além de textos autorais, diversas referências que têm como objeto as trajetórias, os estudos e a produção acadêmica de ambas.

Na realização desta pesquisa foram, portanto, utilizadas obras, entrevistas concedidas por Petronilha e Nilma a canais digitais, artigos e teses que constam em diversos bancos de dados na internet, os quais tanto são produções das negras intelectuais estudadas como produções sobre estas e suas trajetórias e produções acadêmicas.



Na definição dos documentos pertinentes para a resolução do problema de pesquisa as palavras-chave “Negritude”, “Intelectualidade”, “Mulheres”, “Academia”, “Militância” e os termos fundamentais norteadores do estudo acompanharam o número significativo de citações em trabalhos acadêmicos presentes em plataformas virtuais.

Conseqüentemente, na catalogação e análise dos documentos obtidos, o número expressivo de documentos autorais referentes a Petronilha e Nilma tornou necessário o refinamento dos dados e conteúdos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

Apenas a obra “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, de Nilma Lino Gomes, é citada mais de oitocentas vezes em produções disponíveis no Google Acadêmico, enquanto a obra “Experiências Étnico-culturais para a Formação de Professores” de ambas as autoras, é citada mais de cento e quarenta vezes no mesmo repositório.

Além disso existe uma série de entrevistas disponíveis em portais da internet, nas quais Petronilha e Nilma discorrem sobre as suas trajetórias, militância, produção acadêmica, estudos e temas correlatos aos abordados nesta pesquisa.

## 2.1 NEGRITUDE E MILITÂNCIA POLÍTICA

Neste tópico se apresenta os aportes teóricos da tese, considerando que o caráter estrutural do racismo no Brasil e sua persistência histórica se revelam na exclusão e na desigualdade socioeducacional de modo mais amplo, mas também na resistência e identidade construída pelo Movimento Negro e pelas políticas afirmativas, frutos da luta antirracista e, sobretudo, da atuação de intelectuais negras e negros em todos os contextos sociais.

Esta investigação adota a perspectiva da *pós-abissalidade*, ressaltando que a exclusão social necessita ser reconhecida de antemão em suas mais diversas formas, visíveis ou não. Como ressalta Boaventura de Souza Santos, na obra “Epistemologias do Sul”, o pensamento pós-abissal é caracterizado como “não-derivativo, [o que] envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais de pensamento e ação.” (SANTOS, 2010, p. 44).

Segundo Boaventura de Souza Santos (2010), o pensamento pós-abissal promove a renúncia a toda e qualquer epistemologia geral, pois a premissa da *pós-abissalidade* é a ideia de uma epistemologia tão vasta quanto o mundo, isto é, reconhecendo a pluralidade da produção de conhecimento, além do científico.

Nas palavras de Boaventura de Souza Santos, o pensamento pós-abissal é definido como:

Uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade dos conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia dos saberes baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 44-45).

Ainda, no conjunto da tese de Boaventura de Souza Santos (2010) é apresentada a perspectiva da *intelectualidade* que perpassa as discussões teóricas no cenário das investigações acadêmicas pós-abissalidade. Nesse sentido, a intenção é articular o conjunto dos debates que interseccionam a negritude e a militância política como elementos pujantes no desenvolvimento das políticas de ações afirmativas no Brasil, em destaque a Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que institui o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica no País.

Inicialmente, observa-se no contexto atual de afirmação da diversidade cultural uma dinâmica de visibilização política crescente da população negra. O Brasil é um dos países da América Latina onde se encontram as mais significativas mobilizações políticas de grupos do Movimento Negro e os processos locais de resistência histórica à escravidão adquirem uma nova dimensão: espaços de resistência, como foi o caso de Zumbi dos Palmares e tantos outros similares, que se converteram em símbolos de mobilização e de luta, alimentam um processo de produção de discursos, disputas de memórias, reivindicações, criação de lideranças intelectuais e políticas oriundas do Movimento Negro.

A partir disso, a identificação de autorias individuais, de processos editoriais coletivos, a participação das mulheres negras e a existência de canais de difusão do Movimento Negro mostram um tecido intelectual espesso e complexo que proporcionou o desenvolvimento de espaços autônomos de criação intelectual.

Paralelamente, o desenvolvimento do Movimento Negro facilitou a visibilização destes (as) intelectuais, não apenas por tratar-se de um processo social do qual surgiram novas figuras, mas também porque a partir desses espaços se afirmou um esforço para valorizar e compreender as trajetórias intelectuais.

Lucia Barbosa, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério apresentam características que são fundamentais às(os) negra(os) intelectuais:

Em contraste com os intelectuais que identificam corretamente na formação social brasileira um traço singular na conformação das relações entre negros e brancos no Brasil, especialmente quando comparada à formação norte-americana, a nova geração de intelectuais afrodescendentes brasileiros que incorporam em suas análises a dimensão racial de forma tão significativa quanto outras dimensões para pensar as desigualdades sociais no país, observam que uma tal singularidade não pode continuar servindo de pretexto para a ausência de uma atualização da justiça e de políticas sociais que sejam compatíveis com as necessidades da sociedade democrática contemporânea (BARBOSA; SILVA; SILVERIO, 2003, p. 12).

É importante considerar como condicionante o doloroso processo de escravização vivenciado no Brasil, os movimentos não-reparatórios e excludentes ao longo dos séculos aos descendentes de escravizados e ainda o arranjo estrutural, cultural e social que privilegia uma visão europeia de “pureza racial” importado para o Brasil na época do descobrimento que se apresenta na tessitura social onde o negro aparece à margem da centralidade de produção do conhecimento acadêmico (BARBOSA; SILVA, SILVÉRIO, 2003).

Ainda, conforme Barbosa, Silva e Silvério:

Uma das questões centrais que desafia a compreensão, o espírito democrático, a criatividade da universidade é admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo saberes, conhecimentos, tecnologias, práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo. O desafio maior está em incorporá-los ao corpo de saberes que cabe, à universidade, preservar, divulgar, assumir como referências para novos estudos. (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 45-46).

As instituições de Ensino Superior foram conclamadas, a partir das reivindicações do movimento negro brasileiro e em virtude de acordos internacionais firmados pelo Brasil no combate às discriminações, a participarem “da correção dos erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes.” (SILVA, 2003, p. 46).

Na prática, de forma pioneira através das instituições públicas, o projeto reparatório tem início através de políticas afirmativas de reserva de vagas para negros e ações de reconhecimento e valorização. Entretanto, segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) a ação de reparação e de valorização a ser desenvolvida pelas universidades apresenta obrigatoriamente pontos de inflexão envolvendo a sua própria concepção, estrutura, organização e produção de conhecimento.

Nas palavras de Petronilha:

É importante ter claro, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade. (SILVA, 2000, p. 49).

Nilma Lino Gomes (2017, p. 13) defende que “o Movimento Negro é um educador.” Tal afirmação abre a introdução de uma de suas obras mais conhecidas, derivada de seus estudos do pós-doutorado. No mesmo parágrafo, a autora relata que suas atuações como professora, pesquisadora, intelectual e na política foram pautadas pela busca do devido reconhecimento ao Movimento Negro Brasileiro como educador e produtor de saberes emancipatórios.

Ainda, afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 16) que “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais.” Por meio da atuação do Movimento Negro Brasileiro na ressignificação emancipatória da ideia de raça e em todos os desdobramentos resultantes do processo, tais como ações afirmativas, a discussão e criminalização do racismo, educação das relações étnico-raciais, saúde da população negra e outros, novas temáticas foram introduzidas em diferentes campos, entre eles na política, na academia, no mercado de trabalho e nos espaços de representação.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes reconhece a experiência, a ação e, principalmente, os saberes emancipatórios produzidos por negros e negras e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro. Nas palavras da autora:

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. (GOMES, 2017, p. 67).

Como os *saberes identitários*, atinentes ao debate de quem é negro, sua representação na literatura, nas artes e no campo do conhecimento, expandindo a politização da raça e da identidade negra por meio da institucionalização, com ressalvas, das categorias de cores nos formulários, censos e pesquisas, as denúncias de extermínio e violência contra a população negra, os debates sobre o racismo, colorismo e apropriação cultural, implementação de ações afirmativas e a publicação de relatos sobre discriminação racial e informações sobre a beleza do cabelo crespo, marcam a inserção da raça/cor como um elemento importante para a compreensão da realidade social. Espaços até então inacessíveis, tais como a academia, o poder público, Organizações Não Governamentais e veículos de comunicação passam a inserir a questão racial, mesmo que vagarosamente, em suas ações e proposições. (GOMES, 2017, p. 69-70).

Os *saberes políticos* que se fundam, a partir do debate político sobre a raça, recolocado no Brasil desnaturalizam algumas heranças do racismo científico, mesmo entre os intelectuais progressistas. Já, como afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 77), “os saberes estético-corpóreos podem nos fazer compreender “novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial”, (GOMES, 2017, p. 77), isto é, reeducam os negros em sua relação com o corpo, transcendem a produção do corpo como não existência. Dessa forma o contexto da investigação reconhece a existência e saberes de negras e negros, o que é parte da compreensão do *racismo estrutural*.

Como será aprofundado no próximo tópico, racismo estrutural é aquele que normaliza e legitima ações que se acumulam e produzem resultados adversos para negras e negros devido à raça, origem, cultura. É estrutural principalmente porque se converteu em instrumento para o estabelecimento ou ausência de políticas públicas de justiça, educação, saúde, etc., excluindo e segregando esses indivíduos em detrimento de outros.

Considera-se, no âmbito deste estudo, como tópico a ser explicitado em tópico específico, a exclusão de negros e negras dos espaços acadêmicos, que é fruto de um processo histórico de racismo estrutural.

De acordo com o contexto acima, é fundamental para o entendimento sobre intelectualidade que se pretende estudar a partir das trajetórias de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, explorar a própria noção de *intelectual* presente na produção acadêmica, no sentido de possibilitar o entendimento do que nesta tese se denomina negras intelectuais e suas especificidades. Tomam-se como referências duas importantes visões sobre a intelectualidade ao longo dos séculos XIX e XX.

Cabe destacar que essas escolhas teóricas se mostram uma possibilidade de entendimento do fenômeno da constituição de uma intelectualidade, que não se restringe apenas à produção acadêmica, mas especialmente à contribuição e atuação política e social. Destaca-se assim as contribuições das categorias e produções já elaboradas pelos intelectuais Antônio Gramsci e Pierre Bourdieu.

Antônio Francesco Gramsci ao contrário da maioria dos teóricos que se dedicaram à interpretação e à continuidade do trabalho intelectual de Karl Marx, que concentraram suas análises nas relações entre política e economia, deteve-se particularmente no papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. A reflexão e a pesquisa de Gramsci sobre os intelectuais tendem a enfatizar as relações entre a sociedade – suas classes, seus grupos sociais componentes – e os setores intelectualizados como imprescindíveis à compreensão dos intelectuais (GRAMSCI, 2006).

Gramsci (2006, p. 18) considera intelectual qualquer sujeito com capacidade criativa; o que muda são as atividades e as relações sociais, ou seja, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”.

Para distinguir as diferenças, Gramsci (1982) apresenta o intelectual orgânico – indivíduo com uma ligação vital à classe da qual se origina, muitas vezes quase invisíveis, envolvidos com determinada causa e luta para formar consciência – e o tradicional – indivíduo que pensa sobre as questões em estudo, mas não está diretamente envolvido, ou seja, uma categoria preexistente às sociedades capitalistas que representa na contemporaneidade. O intelectual orgânico na teoria gramsciana parece ser o intelectual moderno por excelência, pois nele se apresenta nitidamente a performance político cultural da intelectualidade em sua interação fundamental com o grupo social em que atua e cujos interesses expressa.

Segundo Gramsci (1982, p. 8), “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, persuasor permanente”.

Além de intelectuais associados às classes dominantes, há intelectuais orgânicos/as vinculados aos grupos subalternos, cuja atuação se dá no sentido da construção de uma contra-hegemonia. Para Gramsci, um passo fundamental na estratégia revolucionária envolve a necessidade de uma “reforma intelectual e moral”, isto é, uma transformação da “concepção de mundo” por meio da luta cultural contra hegemônica. Gramsci também destaca que a “reforma cultural” ou a “elevação civil das camadas mais baixas” só ocorrerá se estiver alicerçada em uma reforma econômica que propicie uma modificação na posição social. (GRAMSCI, 2006b, p. 18).

Em suas palavras:

[...] uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (GRAMSCI, 2000, p. 13).

Gramsci diferencia dois tipos de intelectuais, os de “tipo urbano” e os de “tipo rural”. Os intelectuais de “tipo urbano” são referidos aos técnicos de fábrica que tiveram no crescimento das indústrias o seu desenvolvimento e, em geral, não possuem iniciativa autônoma na elaboração de planos de produção, mas elaboram sua execução imediata estabelecida pela indústria. Eles não exercem cargos políticos. Os intelectuais de “tipo rural” (padre, advogado, professor, médico etc.) “são, em grande parte, ‘tradicionais’”, isto é, ligados ao campo, às cidades menores e à pequena burguesia. Os intelectuais de tipo rural relacionam os camponeses à administração estatal, e isso tem “uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política” (GRAMSCI, 1982, p. 13).

Nessa direção, Gramsci discute o papel dos intelectuais como os que fazem as relações entre as diferentes classes sociais, possibilitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. E, ao contrário da perspectiva filosófica do idealismo alemão, Gramsci destaca que todas as camadas sociais possuem seus intelectuais, uns sendo profissionais, outros incluídos nesta categoria apenas por participarem de determinada visão de mundo:

Em suma, todo homem, fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7-8).

De acordo com Manacorda (1990), Gramsci também enfoca a temática dos intelectuais no âmbito da divulgação ideológica, no qual a escola exerce um importante papel. Com a modernidade, estabelecem-se novas bases produtivas, aumentando o entrelaçamento entre as dimensões teóricas e práticas, trazendo à tona a função do especialista, o técnico. Isso faz surgir ao lado da escola desinteressada “humanística”, de formação geral, as escolas de especialização técnicas. Gramsci destaca:

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas, e conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas mais elevado, que ensinam nestas escolas. (GRAMSCI, 2004, p. 32).

Neste aspecto, as universidades contribuíram sobremaneira quanto à finalidade de centralização e de um impulso à cultura nacional que fosse superior ao da Igreja Católica. (GRAMSCI, 2006a).

Entretanto é necessário destacar que o conceito de educação para o autor é amplo, isto é, a *função educativa* não é restrita à escola ou à educação formal. Em suas palavras:

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpo de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...] (GRAMSCI, 2006a, p. 399).

Essas reflexões remetem a discussões atuais sobre a função da universidade enquanto espaço de elevação da cultura, de superação do "senso comum" capazes de uma compreensão homogênea das várias dimensões da sociedade.

Para Gramsci, o processo hegemônico vincula o ato pedagógico ao político. Ambos isolados não concretizam de forma plena o Estado hegemônico. A educação popular, para a elevação de sua cultura, é um ato preliminar que serve de suporte à tomada do poder.

Gramsci diferencia a guerra de posição da guerra de movimento: a primeira se dá de modo processual, compatível com o tempo político-pedagógico; a segunda ocorre pela tomada de assalto ao poder. A Revolução Russa seria um caso típico deste segundo modelo, o que motiva Gramsci a escrever “A Revolução contra o Capital” (1917).

Nesse sentido, para Gramsci a formação política é um constante desafio para quem se propõe ser educador, seja esse desafio formal ou informal. Nesse sentido Paulo Freire destaca que neutralidade e educação nunca coexistiram como prática e que educar é um ato político:

[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1991, p. 78).

No que se refere ao pensamento de Gramsci (1982, p. 3) “cada grupo social cria de modo orgânico uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político”. Um exemplo desse processo se dá quando “um empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.”. (GRAMSCI, 1982, p. 3-4).

Os intelectuais tradicionais são aqueles preexistentes aos processos de criação dos intelectuais orgânicos, que, por sua vez, aparecem como representantes de uma continuidade histórica, os eclesiásticos são a mais típica das categorias de intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 1982, p. 5).



A concepção gramsciana de intelectual orgânico pode ser considerada original e revolucionária, pois coloca-o como alguém que atua em prol dos interesses de sua classe, sendo ela hegemônica ou contra-hegemônica, como ator ou organizador social e político. A ampliação conceitual insere o intelectual em uma classe ou grupo social, afasta-o exclusivamente da atividade ligada à letra fria como característica determinante de seu trabalho e atribuiu a necessidade da prática e do cotidiano.

Essa premissa ilustra a personalidade do intelectual militante, conceito essencial que será abordado ao longo desta pesquisa e que possui relação direta com a produção de conhecimento realizada por Petronilha e Nilma. Diante dessa definição se destacam os estudos de Pierre Bourdieu sobre a luta dentro do espaço político intitulado *campo*, o processo de legitimação do conhecimento, o papel do intelectual e a crítica ao modelo elitista de universidade estão ancorados.

Parte da bibliografia de Bourdieu busca compreender as possibilidades de interpenetração da dimensão social na vida cotidiana de sujeitos e instituições, dessa forma, entre seus trabalhos pode-se elencar a sua perspectiva peculiar sobre o engendramento do mundo social a partir da relação de três dimensões constituintes dos diálogos próprios e particulares inerentes à relação dos sujeitos e coisas.

Assim, há os conceitos de *campo* que dialoga com a ideia de esferas, proposta por Max Weber, *habitus* e *capital* a partir dos escritos de Karl Marx e a noção de classe social e a ideia de meio de produção monopolizado, ou seja, o capital. Ortiz (1983, p. 8) aponta que a “problemática teórica dos escritos de Bourdieu repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade”.

Para Pierre Bourdieu existe uma relação dialética não hierarquizada entre os conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*, porém, neste momento vamos nos ater a ideia presente no conceito de campo, pois nele temos uma relação com a *intelectualidade* que propomos apresentar neste capítulo. Em Bourdieu (1996) o *campo* pode ser compreendido como uma trama de relações que articula autonomia, valores/crenças e conseqüentemente disputas, sendo este um espaço “político” de tomada de posicionamentos, uma arena de disputas tensionada frequentemente:

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar - ou orientar - todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista [...]: é preciso pensar relacionalmente. (BOURDIEU, 1989, p.27).

O campo não necessariamente se mostra como um espaço geográfico, isso não significa que dispensa uma cartografia, mas o campo opera dentro de uma – muitas vezes – abstração imaginativa partilhada por um determinado grupo social. Esse movimento faz do campo um *locus* de dominação e impregnação de diferentes práticas recursivas de demarcação de sua própria estrutura. Dessa forma, como afirma Thiry-Cherques (2006), pode-se também compreender o campo como um produto histórico.

Bourdieu (2004, p. 29) defende que “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo elas próprias estão em jogo”. O autor também caracteriza um campo fundamental para a investigação proposta, o *campo acadêmico*, ou seja, o espaço universitário (acadêmico) dedicado à intelectualidade e à produção de conhecimentos. Este campo é dependente de um macrocosmo, conseqüentemente, está submetido ao conjunto das normas sociais, como todos os outros campos, mesmo possuindo uma organização e uma dinâmica interna própria e particular.

Segundo Bourdieu (1996, p. 141), “cada campo impõe um preço de entrada tácito: ‘Que não entre aqui quem não for geômetra’, isto é, que ninguém entre aqui se não estiver pronto a morrer por um teorema”. Ainda em suas palavras:

Se tivesse de resumir por meio de uma imagem tudo o que acabo de dizer sobre a noção de campo e sobre a *illusio*, que é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo, evocaria uma escultura que se encontra na catedral de Auch, em Gers, sob os assentos do capítulo, e que representa dois monges lutando pelo bastão de prior. Em um mundo como o universo religioso, e sobretudo o universo monástico, que é o lugar por excelência do *Ausserweltlich*, do supramundano, do desinteresse no sentido ingênuo do termo, encontramos pessoas que lutam por um bastão que só tem valor para quem está no jogo, preso ao jogo (BOURDIEU, 1996, p. 141).

É possível medir o grau de autonomia de um campo através de sua capacidade de “refração”, ou seja, de retraduzir sob formas específicas as demandas externas a ele, aqueles presentes no conjunto da sociedade. Assim, quanto mais “os problemas exteriores, em especial os problemas políticos” se refletem “no campo, ele é menos autônomo ao mundo social. Quanto mais [os] refrata, mais autônomo é” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

A distância entre intelectuais e classes populares, além de ser a condição ideal para a produção de conhecimento científico, do ponto de vista de um campo idealmente refratário, teria a ver com o fato de que o *habitus* – as “disposições adquiridas” e “maneiras de ser permanentes, duráveis” dos intelectuais e o das classes populares são essencialmente diferentes (BOURDIEU, 2004, p. 28).

Isso tem como consequência que esses grupos não possam jamais se compreender verdadeiramente: não há espaço para analisar a veracidade ou falsidade da imagem insustentável produzida, acerca do mundo operário, pelo intelectual quando, ao posicionar-se na situação de um operário sem ter um *habitus* de um operário, ele apreende a condição operária segundo esquemas de percepção e apreciação diferentes dos esquemas utilizados pela própria classe operária para apreender tal condição (BOURDIEU, 2004).

Para o Sociólogo, aqueles/as que ocupam posições privilegiadas, associadas no campo intelectual frequentemente a uma “origem social e escolar elevada”, estão munidos de um conhecimento mais estabelecido das “regras do jogo”, estratégia que Bourdieu nomeia como a “arte de antecipar tendências” (BOURDIEU, 2004, p. 28).

Por outro lado, aqueles/as que ocupam posições de menor destaque, ao passo que se arriscam, por exemplo, a estar sempre defasados, “podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas as disposições, para conformá-las às suas disposições.” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

O intelectual contemporâneo, na visão de Bourdieu (1988, p. 39), cumpre funções negativas e positivas. As funções negativas seriam aquelas de “produzir e disseminar instrumentos de defesa contra a dominação simbólica”, muitas vezes produzida pela própria ciência.

Sua função positiva seria a de contribuir para a realização de um trabalho coletivo que visasse à criação política. Esse intelectual tem que deixar de refugiar sua crítica “no pequeno mundo acadêmico” no qual a crítica encanta-se consigo mesma – e o próprio intelectual é por ela encantado – e preocupar-se com o resto do mundo. Deve criar condições concretas para a produção de utopias coletivas e realistas. Isso tudo deve ser realizado sem abandonar um exercício de crítica permanente da autoridade intelectual. (BOURDIEU, 1988, p. 40).

A noção presente no conceito de intelectual relaciona-se com várias possibilidades de definições, porém essas definições balizam-se essencialmente pela incorporação de uma dimensão política na sua constituição para além de uma “percepção específica dele presente no senso comum” (MACHADO, 2015, p. 212).

O *intelectual orgânico*, em Gramsci, rompe o paradigma do senso comum do intelectual neutro, dedicado a elucubrações conceituais sobre as problemáticas sociais, esta intelectualidade traz consigo o *orgânico* a partir da organicidade e organização, segundo o autor “todo grupo social [...] cria para si [...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2006a, p. 15).

Nessa percepção, ser intelectual representaria necessariamente a vinculação do indivíduo a um grupo social determinado que rechaça por sua vez uma *pseudo* neutralidade política, de forma a evidenciar o seu papel no cenário da luta de classes.

Os intelectuais orgânicos são antagonistas do que o autor chama de *intelectuais tradicionais*, um grupo de pensadores que não rompem a ordem social anterior, sendo fruto da contemporaneidade presente nas sociedades capitalistas “uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 2006a, p. 16).

Dentro do esforço teórico e dialético de Gramsci na construção da categoria da intelectualidade, o autor reconhece o movimento deficitário de definição teórica do que seria um intelectual, especialmente na operacionalização do “critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades [...] se encontram” (GRAMSCI, 2006a, p. 18).

Como aponta Machado (2015, p. 213), “a perspectiva teórica gramsciana que abarca a intelectualidade se dá no sentido de compreender a função de intelectual dentro da ordem burguesa, evidenciando sua vinculação classista”.

Ainda em suas palavras:

É possível perceber a ampliação do escopo da acepção de “intelectual” a partir das formulações de Gramsci, já que intelectuais orgânicos/as, sendo “funcionários”/as da construção da hegemonia tanto através de consenso como de coerção, não são apenas jornalistas, estudiosas/os e políticas/os, mas também militares, policiais etc. (MACHADO, 2015, p. 214).

Da mesma forma que existem intelectuais associados às classes dominantes, há intelectuais orgânicos/as vinculados aos grupos subalternos, nos quais sua atuação se estabelece no fortalecimento da luta contra hegemônica. Gramsci, ao se referir ao deslocamento social rumo à revolução aponta que deva ser incorporada uma estratégia que vocalize uma “reforma intelectual e moral”, com foco na transformação da “concepção de mundo” através da luta cultural contra-hegemônica (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Tanto a cultura quanto a política tornam-se elementos indissociáveis ocupando um papel central que têm papel decisivo na conservação da sociedade de classes. Assim, os intelectuais orgânicos devem se mobilizar na “construção de uma concepção de mundo alternativa e crítica como parte da luta por uma nova realidade social”. (MACHADO, 2015, p. 213).

Em Burawoy (2010) se encontram importantes contribuições da relação dialética entre o acúmulo conceitual de Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci, dentre as quais se destacam os conceitos de *hegemonia* de Gramsci e o de *violência simbólica* de Bourdieu, pela sua natureza relacional com as provocações e discussões apresentadas nesta tese.

Para o autor, em Gramsci tem-se a “hegemonia explícita e desabrida, portanto, pode ser subvertida pelo intelectual orgânico; já a violência simbólica é sorrateira e inconsciente, sendo apenas acessível aos sociólogos como intelectuais tradicionais” (BURAWOY, 2010, p. 65).

A intelectualidade apontada por Bourdieu alinha-se à concepção de intelectual tradicional para Gramsci:

O erro do intelectual [tradicional] consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povoação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo (GRAMSCI, 2006b, p. 221).

Nesse contexto, a diversidade dessas posições se mostra a partir da construção do que Bourdieu (2004, p. 26) chama de *capital científico*, “uma espécie particular do capital simbólico [...] que consiste no reconhecimento de pares concorrentes no interior do campo científico”. Assim, se

o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas mesmas postas em jogo, os agentes inseridos nele desenvolvem estratégias no sentido de conservar ou de transformar sua estrutura, e pode-se verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições, isto é, de sua trajetória social, de sua origem social. (BOURDIEU, 2004, p. 29).

De forma distinta, os sujeitos que ocupam posições de menor destaque “arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados”, “podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas as disposições, para conformá-las às suas disposições” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Por esse viés justifica-se a noção de trajetórias que está contida nesta tese, pois se ressalta disputas e estratégias de superação e entendimento das problemáticas sociais e culturais impostas às intelectuais negras foco desta investigação.

Bourdieu (2006) define a trajetória como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”, sugerindo que se entendam os acontecimentos biográficos como “colocações” e “deslocamentos” nos campos.

Investigar uma trajetória intelectual seria, portanto, analisar os estados sucessivos dos campos nos quais ela se desenrolou e o conjunto de relações objetivas que o/a intelectual estabeleceu com os demais agentes envolvidos no campo (BOURDIEU, 2006, p. 190). Tendo como base a perspectiva de Gramsci e a intelectualidade, no Brasil, os intelectuais se mostram tanto alinhados à noção da intelectualidade orgânica, quanto à tradicional (CAMURÇA, 1998; MORAES, 2016).

No caso da intelectualidade negra, ela vincula-se essencialmente a uma construção não apenas de referências (SILVA, 2016), condições de sociais (PRADO-COELHO, 2004) ou visibilidade de uma causa identitária (BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, 2019). A intelectualidade negra se mostra na emergência de um fenômeno recente na história brasileira no reconhecimento de conhecimentos para além do eixo Norte-Global, juntamente com o movimento do reconhecimento das experiências e capacidades de leitura da realidade vivida e experienciada por esses intelectuais. Aqui não se faz referência a uma relação de intelectualidade pautada apenas por áreas das Ciências Humanas e Sociais; pelo contrário, a negritude nunca se mostrou de forma tão marcada no desenvolvimento dos diferentes campos do saber.

Acerca da negritude torna-se necessário, inicialmente, determinar e delimitar esse conceito, definido comumente como um processo de reafirmação, como uma essência, um modo de ser negro, um estilo estético, uma tomada de consciência ou rebelião, mas fundamentalmente como um movimento de reabilitação, autoafirmação e reivindicação da cultura negra.

Uma primeira abordagem do tema remete à busca de sua referência histórica, tomando como base a afirmativa de Moura:

Como todos nós sabemos, a negritude nasceu de um protesto intelectual de negros de formação cultural europeia. Tomando conhecimento da diferença de tratamento e da inferiorização que os europeus impunham à sua "raça", escritores como Aimé Césaire, L. Sédar Senghor, Leon Gontran Damas e outros, aproveitando-se, inclusive, de ritmos poéticos brancos (Césaire aderiu ao surrealismo) iniciaram o movimento chamado Negritude o qual, em última instância, era um movimento europeu. Foi, aliás Aimé Césaire quem no seu Cahier d'un retour au pays natal, em 1939 empregou pela primeira vez a palavra negritude. Para ele significava "o simples reconhecimento do fato de ser negro e a aceitação deste fato de nosso destino", enquanto para Senghor significava "a soma total dos valores africanos". (MOURA, 1983, p. 46).

Moore (2010), referindo-se a Césaire, comenta que a maioria dos estudos assinala que foi o criador da palavra negritude; contudo, o poeta destaca as dificuldades de admitir essa paternidade, afirmando ter a impressão de que o conceito é uma criação coletiva. Afirma também que empregou a palavra pela primeira vez, mas provavelmente o termo sempre fez parte da vida e dos valores do povo negro. Longe de uma ideia abstrata e imóvel, a negritude de Césaire se manifesta como algo vivo e dinâmico, uma tomada de consciência concreta da história e da cultura que implicam em ser negro.

Ainda, Ligia F. Ferreira assinala, no mesmo sentido:

Kabengele Munanga (1986), Percy Hintzes (2007) e Stuart Hall (2003) comungam a ideia de que a negritude está profundamente amalgamada com a escravidão e a colonização de negros africanos. A significação do termo remete necessariamente, pois, a violência gerada por cativéis instituídos pelo regime escravocrata e pelas hierarquizações sociais e culturais sustentadas por ideologias coloniais e colonialistas. É sobre "o negro" produzido pelo advento da expansão marítima europeia da Idade Moderna que se assenta a ideia de negritude e é sobre ele que se pautam também as ações de resistência e contestação da maneira reducionista em que vem se concebendo a negritude nos últimos cinco séculos. (FERREIRA, 2006, p. 32).

Também, como Figueiredo (1988) explica, os historiadores do pan-africanismo consideram que a negritude é uma das suas expressões, com uma teórica comum, estruturada pelo princípio da "unidade africana", na configuração de uma cultura da resistência à assimilação, incorporando elementos constitutivos e propositivos a um espaço africano, exclusivamente simbólico para alguns de seus participantes, e político-material para outros.

A origem do conceito negritude pode ser identificada com a facilidade na publicação de 1935 da revista *L'Etudiant Noir* como continuidade de um primeiro experimento, representado pela revista *Légitime Défense*, de 1932. Ambas foram publicadas por grupos de estudantes africanos e caribenhos na França. Seus títulos sugestivos captavam a intensidade de sua existência e são documentos de expressão política, solidariedade e reconhecimento, dirigidos à configuração de uma presença consciente e de uma formação organizada. (FIGUEIREDO, 1988).

Como Figueiredo (1988) observa, quando Césaire nomeia a negritude registra o conceito com um sentido que pretende atribuir conteúdo ao conceito de revolução, à transformação emancipadora do todo, ligada à proposição de uma consciência de superação da identificação racial e a uma transformação da própria base do conceito de revolução. Implica a reestruturação histórica e clássica do conceito de revolução, ligado à classe. Negritude significa, para Aimé Césaire, o conteúdo que define por si mesmo o conceito de revolução:

Assim, Césaire defende que antes de haver a revolução e para fazer a revolução – a verdadeira -, a lâmina inferior destrutiva e não a agitação das superfícies, uma condição é essencial: romper o mecanismo de identificação das raças, arrancar os valores superficiais, recolher dentro de nós o negro imediato, plantar nossa negritude como uma formosa árvore até que tenha seus frutos mais autênticos. (FIGUEIREDO, 1988, p. 27).

Esse enunciado sintetiza e recorda o aspecto particular pan-africano: a busca e a configuração de um novo sujeito coletivo, histórico, revolucionário. Nele, “a confluência de duas esferas dialéticas se envolve na identificação de um mais profunda, capaz de transformar o processo e de criar sua base, esta é a raça, mecanismo estruturante de identificação”. (FIGUEIREDO, 1988, p. 31).

Como se percebe, a negritude é, em seu primeiro momento de enunciação, a abertura da configuração de uma consciência política que rompe com a identificação clássica exclusiva de classe como determinante da revolução, através da busca de uma nova identificação que a contenha, mas que ao mesmo tempo a revitalize no reconhecimento de uma experiência imediata.

Além da perspectiva da negritude como movimento, as origens etimológicas do termo negritude remetem à conscientização, atitudes, sentimentos, posições políticas, valores, sentidos sobre os quais Ferreira assinala:



Conscientização, atitudes, sentimentos, posições políticas, valores morais, espirituais, psicológicos: os sentidos a que remete *négritude* perturbam toda investigação sobre a origem de fenômenos que pré-existiram à criação da palavra, genialmente cunhada por Césaire. Daí a necessidade de determinar em que nível – ideológico, linguístico-semântico – essa origem será procurada. O poeta antilhano evocou, como fase de incubação da noção de *négritude*, o período em que, nos anos 1920, estudantes antilhanos e africanos residentes em Paris voltam seu olhar para o movimento americano do Harlem Renaissance (DEPESTRE, 1980:73). Senghor confirmaria essa declaração, referindo-se a Claude McKay como o “verdadeiro inventor da *négritude*, não da palavra, mas de [seus] valores” (DAMATO, 1983: 115). A nova tomada de consciência seria acompanhada de um interesse crescente pela África e pelas marcas indelévels deixadas pelo continente ancestral na mente e na alma dos filhos da diáspora. (FERREIRA, 2006, p. 172).

Destacando a contribuição de René Depestre, descendente direto da tradição de Fanon, Figueiredo (1998) comenta que concretizou a *négritude* como não mais do que a expressão moderna de um método utilizado pelos negros na época da escravidão: a marronagem, de tal forma que o movimento iniciado por Senghor e Césaire seria uma nova marronagem intelectual. As raízes do movimento na América teriam que ser buscadas, segundo Depestre, nos primeiros anos seguintes à revolução haitiana e seus desdobramentos.

Com Depestre, o chamado de Fanon para observar a nação se tornou preocupação continental e, fechado assim o círculo desde o ideal africano até a preocupação nacional e antilhana, as gerações que continuaram a *négritude* no caribe francês encontraram no diálogo e na crítica a esse movimento uma fonte muito rica e frutífera para o desenvolvimento de novas propostas. (FIGUEIREDO, 1998).

Quanto ao sentido, o termo *négritude* remete à ideia de escravidão, colonização de negros africanos, violência vivida e sentida, resistência e contestação, como observa Patrício Sousa:

Munanga (1986) assinala que, embora o termo negro englobe diversos povos e identidades geoculturais, como os negros e *negróides* indianos, papuas e australianos autóctones, é sobre a África negra e seus povos que se pauta a ideia de *négritude*. Há uma herança histórico-geográfica que dá singularidades e especificidades às trajetórias dos negros africanos em seu espalhamento pelo planeta. Embora profundamente distinta político, econômico, social, cultural e geograficamente, há um sentido de universalidade na *négritude* de origem africana que a une mesmo estando dispersa por diversas histórias e lugares. Trata-se da crença em um retorno para a terra de origem, da sustentação da ideia de um território simbólico que está à espera de um regresso redentor de seus filhos que relegados a pobreza e a violência padecem em terras estrangeiras. Uma identidade diaspórica cria nestas terras estrangeiras geografias de posicionamentos sociais que colocam negros das diversas Américas e Europas num mesmo movimento reivindicativo de ressignificação de seus lugares sociais. (SOUSA, 2010, p. 33).

Ainda, conforme Sousa (2010), o surgimento do conceito de negritude, na percepção de Munanga, se vincula à reação contra o racismo e a desqualificação dos sujeitos negros protagonizada por intelectuais negros. Especialmente na década de trinta, partindo dos Estados Unidos e Europa, o movimento adquiriu força e espalhou-se por outros países nos quais os conflitos étnico-raciais são marcantes, buscando formas de construir uma identidade positiva da negritude em contraposição ao ideal da branquidão historicamente imposto como padrão de beleza, intelectualidade, cultura e vida social.

A negritude, depois da ideia do “ser antilhano” e da experiência fragmentadora do colonialismo francês, é um desejo de contribuição e de construção de um novo “Ser ou Sujeito” que se imagina no controle das potencialidades da modernidade no processo de articulação e de união a um complexo cultural mais profundo, ressaltando sua autenticidade e emancipando a “civilização não universal”. (MUNANGA, 1986, p. 52).

De fato, a tensão entre o “particular” e o “universal” é um eixo estruturante da proposição chave de Munanga (1986): uma “civilização universal”, o produto proposto por Senghor como o objetivo final da negritude.

A inserção da ideia de negritude, nesse sentido, propõe modificar, requalificar, reexaminar o papel do negro em sociedade, atribuindo a essa ideia um propósito político: “revalorizar os aspectos da identidade negra que foram esvaziados de positividade, [...], contestar a ordem colonial [ainda vigente], [...], alcançar novos padrões de relacionamento social entre indivíduos e grupos portadores de distintas marcações étnico-raciais”. (SOUSA, 2010, p. 33).

No caso brasileiro, o conceito de negritude se conforma a partir da retomada da memória de povos negros para reorientar os seus sentidos e conteúdos dimensionando essa questão para o significado da condição de ser negro, como observa Neusa Santos Souza:

[...] no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro, não é uma condição dada, priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77).

Como ressalta Neusa Santos Souza (1993), indo além da revelação das formas pelas quais a identidade positiva do negro brasileiro é destruída, das ações de desqualificação do negro, o termo negritude se torna instrumento de ressignificação e requalificação da condição subalterna do negro, de elaboração de outro discurso sobre sua identidade, esforço que tem sido realizado pelo movimento intelectual, acadêmico ou não, que constantemente busca novas formas estéticas, simbólicas, conceituais de usos e sentidos do termo negritude.

No mesmo sentido, reconhecendo a exclusão histórica de negros intelectuais na Educação Superior, é possível perceber a presença de intelectuais brancos com atuação forte na política que suscitaram o debate sobre o acesso ao ensino superior, sobre a desigualdade racial e sobre as ações afirmativas.

Pode-se destacar entre estes intelectuais que se engajaram fortemente em causas políticas e sociais, pesquisadores que não realizaram pesquisas sobre a questão étnico-racial, mas sim uma trajetória acadêmica nas suas respectivas áreas, atravessada pela articulação da militância e da produção do conhecimento sobre a realidade étnico-racial fundamentada em experiências políticas, inserindo-se politicamente na luta antirracista e desafiando a universidade e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas, notadamente no campo da educação.

A presença de um grupo significativo de pesquisadores(as) negro(as) no meio acadêmico brasileiro é um fenômeno recente, tendo em vista que, historicamente, os(as) negros(as) estiveram excluídos da educação brasileira em geral, principalmente da Educação Superior, pois havia fortes barreiras raciais que impediam que negros(as) almejassem a carreira acadêmica até os anos 70 do século XX. (ARBOLEYA; CIELLO; MEUCCI, 2015).

No meio acadêmico, através das representações de intelectuais não negros, a produção intelectual conta com dois expoentes relevantes. Dois deles serão apresentados em virtude de suas contribuições e para demonstrar como a atuação política torna-se um componente fundamental e presente na trajetória acadêmica e social destes intelectuais. O primeiro é Caio Prado Júnior, nascido em São Paulo, um dos maiores intelectuais brasileiros: escritor, historiador, político, sociólogo, economista, filósofo e editor de livros e que desenvolveu obras essenciais para a compreensão do processo de formação histórica do Brasil, além de se destacar como ativista político.

Terceiro entre os quatro filhos de Caio e Antonieta Silva Prado, teve formação escolar esmerada, orientado por professores particulares, como era comum entre as elites daquela época. Ingressou no colégio jesuíta São Luís, em 1918, localizado na Avenida Paulista e lá permaneceu até a conclusão de sua formação secundária, havendo apenas um interregno de um ano quando, em razão de doença de um de seus irmãos, ele e sua família passaram uma temporada na Inglaterra, onde morou em Eastbourn e frequentou o Colégio Chelmsford Hall, em 1920. (PERICÁS, 2016).

Estudou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (1924-1928), formando-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais aos 21 anos. Na Faculdade de Direito iniciou sua preparação crítica no ensaísmo político e, logo depois de formado exerceu a advocacia por alguns anos. Durante sua formação universitária e prática advocatícia, vivenciou toda a efervescência política, social e cultural no Brasil, durante as décadas de 1920 e 1930. (PERICÁS, 2016).

Caio Prado Júnior iniciou suas atividades políticas ingressando no Partido Democrático (1928). Participou ativamente do movimento que ficou conhecido como Revolução de 1930 e filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro. Em 1933, fez uma viagem à União Soviética, quando publicou o seu primeiro livro, “Evolução política do Brasil” e, no ano seguinte, publicou um livro de viagens, “URSS, um novo mundo” (1934). Assumiu a vice-presidência da Aliança Nacional Libertadora, motivo pelo qual foi preso (1935) por dois anos. Exilou-se na Europa (1937-1939) e de volta ao Brasil (1940), lançou sua obra mais importante: “Formação do Brasil Contemporâneo” (1942), um clássico da historiografia brasileira, discorrendo sobre a formação histórica do Brasil (PERICÁS, 2016).

Esse intelectual fundou a Editora Brasiliense (1943), com o amigo Monteiro Lobato, a escritora Maria José Dupré e o escritor Arthur Neto. Depois da queda do governo de Getúlio Vargas, foi eleito Deputado Estadual pelo PCB (1947), mas teve o mandato cassado em razão da perseguição ao comunismo. Passou a dedicar-se então ao ramo editorial, à frente da Editora Brasiliense, da Gráfica Urupês e da Revista Brasiliense, fechada pela ditadura (1964) quando teve então cassados seus direitos políticos.

Exilou-se no Chile, foi preso na volta ao Brasil (1971) e condenado por subversão pelo Superior Tribunal Militar e preso. Mas, no ano seguinte, o Supremo Tribunal Federal concedeu-lhe *habeas corpus* em votação unânime. Outras obras importantes foram A evolução política do Brasil (1933), História econômica do Brasil (1945), Estruturalismo e marxismo (1971) e História e desenvolvimento (1972). Faleceu na mesma cidade onde nasceu, em 23 de novembro (1990), aos 83 anos (PERICÁS, 2016).

Considerado um dos principais expoentes da sociologia clássica brasileira, Caio Prado Júnior, militou no Partido Comunista Brasileiro até os últimos dias de sua vida e atuou ativamente na formação das bases políticas junto ao proletariado e às classes populares por meio da publicação de livros, revistas e jornais acessíveis e comprometidos com as lutas sociais da sua época. A sua formação política atravessa toda a sua obra intelectual, sua leitura do processo de constituição do Brasil e suas ações como parlamentar.

Além da perseguição política na ditadura militar, Caio Prado Júnior sofreu com o afastamento de familiares, pertencentes à aristocracia, e até mesmo um atentado contra a sua filha foi promovido em virtude de sua defesa do ideário comunista no Brasil. Esses fatos, juntados ao exílio, nunca distanciaram o sociólogo da causa social e de sua atuação junto aos trabalhadores.

Iumatti (2007) ressalta que Caio Prado Júnior foi um intelectual da miscigenação, do reconhecimento das lutas das classes oprimidas e, nesse contexto, dos afrodescendentes, diante das tramas do racismo, da desigualdade, da pobreza, revelando que a complexidade fenomenológica brasileira não pode ser explicada por teorias pensadas desde a Europa.

Por essa razão, foi um dos intérpretes da relação entre capitalismo e colonização produzida na sociedade brasileira, enfatizando o reconhecimento das particularidades históricas, sociais e culturais da realidade pós-colonial e os fatores que impactam historicamente sobre a formação das identidades coletivas e nacionais. A complexidade desses fatores foi objeto da obra de Caio Prado Júnior. (IUMATTI, 2007).

Marilena de Souza Chauí, assim como Caio Prado Júnior, é uma importante intelectual brasileira e sua formação, bem como sua atuação política, permitem aproximá-la ao conceito de intelectual orgânico produzido por Gramsci. Atua como professora do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) desde 1967. Foi também Secretária Municipal de Cultura de São Paulo entre 1989 e 1992, durante o governo de Luiza Erundina.

Marilena Chauí é uma militante pela democracia e direitos civis, uma pensadora ligada à esquerda. Em termos acadêmicos, recebeu o título de *doutora honoris causa* pela Universidade de Córdoba (2004) e pela Universidade de Paris (2003). É professora emérita da USP, especialista em Filosofia Política e História da Filosofia Moderna.

Estudou no Colégio Estadual Presidente Roosevelt, onde teve aulas com o professor de filosofia João Villalobos, que fez com que ela se encantasse pelo universo da disciplina. Foi assim que, depois de completar o ensino médio, ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1960. Durante o curso, o país vivia a ditadura militar. Marilena acabou a graduação em 1965. Em 1966 entrou na pós-graduação recém-criada, na mesma instituição, e em fevereiro de 1967 apresentou a dissertação “Merleau-Ponty e a crítica do humanismo”, tendo concluído o mestrado em apenas um ano. Depois de defender a dissertação embarcou para a França, onde ficou de 1967 a 1969 inicialmente no interior (em Clermont-Ferrand) e depois em Paris (SANTIAGO; SILVEIRA, 2016).

O doutorado de Chauí, defendido em 1971, foi realizado na USP com tese “Introdução à leitura de Espinosa”. Ela mantém uma ativa pesquisa centrada nas produções de Spinoza e Merleau-Ponty, lecionando aulas e seminários no Brasil e no exterior. A pesquisadora segue também publicando artigos e livros centrados nas questões filosóficas especialmente levantadas por Spinoza e Merleau-Ponty.

Foi durante a faculdade que Marilena Chauí entrou em contato com os ideais da esquerda. Era o período da ditadura militar e muitos colegas de universidade chegaram a ser exilados, torturados e assassinados devido às suas convicções políticas. Durante sua trajetória como acadêmica, não se filiou a nenhum partido, embora tenha tido muita influência de professores de esquerda e de colegas que entraram para a União da Juventude Comunista<sup>5</sup>.

No tempo em que viveu na França, entre 1967 e 1969, Marilena diz ter se formado politicamente como uma intelectual de esquerda e a partir de então passou a militar no Brasil e no exterior. Com um viés teórico, mas também prático, Marilena foi uma das fundadoras do Partido dos Trabalhadores – PT, em 1980.

Marilena Chauí, assim como Caio Prado Júnior, conforme já assinalado, são aqui tomados como dois exemplos de intelectuais brasileiros que romperam os limites da academia e da teoria; ambos são reconhecidamente militantes ativos nas pautas sociais de seus tempos. Cabe destacar que além da importância da formação política que reverbera nas produções intelectuais, ambos estabeleceram uma interlocução entre as lutas sociais e o ambiente acadêmico, aproximando objetos e trazendo novas perspectivas de estudos.

---

5 Os jovens comunistas fundaram a União da Juventude Comunista (UJC) em 1927, a qual atraiu estudantes e jovens trabalhadores de diversos estados e atuou nas principais organizações juvenis da época. Foi protagonista de diversas campanhas pela paz, contra os acordos do Brasil com o imperialismo e pela defesa da emancipação nacional. Teve liderança em campanhas por qualidade de ensino, acesso à cultura e melhoria das condições de trabalho dos jovens. Durante a ditadura milita foi brutalmente perseguida, perdendo dirigentes, militantes e assistentes assassinados. Esteve na campanha da anistia, na reorganização dos estudantes e na luta pela redemocratização. (<https://pcb.org.br/porta12/25917>)

Esses intelectuais são mencionados nessa tese pois em ambos ocorre a tomada de consciência crítica e a emancipação do senso comum, daquilo que se encontra consolidado como resultado do processo de ideologização, a ideia da construção de uma sociedade democrática e igualitária, na qual o racismo seja efetivamente combatido como tarefa de luta dos movimentos sociais, pois são eles os representantes das demandas, reivindicações e direitos.

Deste modo, Prado Júnior e Marilena Chauí, mesmo sendo brancos, ilustram a ideia do intelectual orgânico no sentido proposto por Gramsci: atuam como porta-vozes ideológicos das lutas sociais, apregoam um papel emancipatório da população negra para uma plena transformação política e moral da sociedade. Esta transformação é sustentada em uma posição democrática que defende o respeito à história, aos saberes e aos lugares socioculturais da população negra.

No campo específico da intelectualidade negra, esta tese destaca as trajetórias de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, intelectuais negras fundamentais por sua atuação na ampliação e nos tensionamentos do campo acadêmico brasileiro. Elas são importantes referências para a compreensão da identidade negra na militância política, bem como, no reconhecimento do racismo estrutural, na luta contra o racismo e na construção de possibilidades em termos de políticas públicas para enfrentar esses desafios.

## 2.2 RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

Segundo Silvio Almeida (2019, p. 19), existe um grande desentendimento sobre a origem do termo raça; todavia é possível dizer com segurança que seu significado esteve permanentemente ligado à prática de legalizar divisões de classes, inicialmente “entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos”.

A percepção de raça como padrão em diversas esferas de seres humanos é um fato da modernidade que retorna ao século XVI, como observa Almeida:

Se antes deste período o ser humano relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista, abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* - o gênero aqui também é importante - e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. (ALMEIDA, 2019, p. 20).

O termo raça não é uma limitação fixa, nem estática; seu significado está atrelado inevitavelmente às circunstâncias históricas em que é usado. Por detrás do termo raça ocorre o conflito, a imprevisibilidade, a decisão e o poder. Trata-se de uma concepção associada e histórica. Sendo assim, o relato de acontecimentos sobre raça ou raças é a história contemporânea da constituição política e econômica das sociedades. (ALMEIDA, 2019).

A criação da divisão racial está calcada na hierarquização e na necessidade de impor domínio sobre os povos de cor ou não brancos. De acordo com Hasenbalg (1982, p. 69), a essência do racismo “reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos.” A justificativa para o domínio esteve em constante variação, adaptando-se às condições históricas de cada momento e até mesmo às regiões geográficas.

Também Moreira alerta:

Por ser uma construção cultural, a raça pertence ao mundo simbólico, expressando sentidos que são criados com o propósito específico de dominação. Isso significa que ela não possui significados fixos, mas adquire conotações específicas de contextos culturais e históricos particulares. [...] o processo de racialização de grupos humanos é um exercício de poder que proporciona os instrumentos para a dominação de certas populações, pois elas são criadas como diferentes e inferiores. (MOREIRA, 2019, p. 44-45).

A manutenção da questão racial como elemento estruturante das relações de poder que perpassam o corpo social funciona como legitimação de normas legais que tratam de forma arbitrária determinados indivíduos. Conforme Moreira (2019, p. 44), “o conceito de raça é um produto de um processo de atribuição de significados que expressa o poder de grupos majoritários de construir sentidos que corroboram relações raciais hierárquicas.”

A racialização não ocorreu de forma isolada, isto é, para a compreensão do conceito de raça é preciso atentar-se para o processo de legitimação da exploração econômica de pessoas racializadas como negras. A hierarquização racial, que coloca o branco europeu estabelecido como modelo civilizatório, como antagonista ao negro, obviamente não se dá por acaso: trata-se de uma construção oposicional que normaliza uma série de discursos e relações sociais hierarquizadas.

Ao mesmo tempo, em uma perspectiva histórica, é importante remeter às ideias de legitimação de raça e de sua transposição para a dominação presentes no século XIX e princípios do século XX, construídas a partir da ideia do Darwinismo social, para o qual concorreram ciências como a genética, a psicologia, a neurologia, a sociologia, antropologia e a etnologia, e sobre o qual observa Bolsanello:



O darwinismo social pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas [...] O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta ‘natural’ pela vida, portanto é normal que os mais aptos vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. (BOLSANELLO, 1996, p. 154).

No campo acadêmico, especialmente na segunda metade do século XIX e nos países considerados mais “civilizados” do Ocidente, o racismo sobre os povos africanos, longe de ser considerado uma ideologia perigosa e nociva, constituiu-se, para a imensa maioria dos acadêmicos – inclusive aqueles que se mostravam energicamente contrários à escravidão – o resultado lógico de uma verdade pretensamente demonstrada pelas ciências naturais mais avançadas da época. A enorme violência conceitual da Biologia evolutiva humana derivada do Darwinismo social, exercida sobre as comunidades mais fracas do ponto de vista econômico e militar tomou a forma de uma verdade irrefutável para muitos acadêmicos da ciência. Consciente ou inconscientemente, a ciência foi posta a serviço de uma ordem social demencial – a escravidão, a violência simbólica explícita no discurso técnico da ciência ortodoxa que serviu para legitimar uma violência direta e material imposta pela força sobre todos os que fossem descritos biologicamente, em termos gerais, com semi-humanos ou quase humanos ou, em última análise, não tão humanos como o homem branco.

No Brasil, no final do século XIX, os intelectuais brasileiros buscaram justificar a crise social e econômica vivida pelo país pelo clima tropical e pela constituição étnica do povo brasileiro. Como afirma Bolsanello (1996), a adoção do Darwinismo social e do racismo “científico” popularizou-se como justificativa teórica da dominação imperialista, sem nenhum espírito crítico, tanto na óptica dos intelectuais como na da educação, embasando a ideia de que o Brasil não havia se desenvolvido adequadamente porque se tornara preguiçoso, ocioso, indisciplinado e pouco inteligente em virtude do calor e da mistura com raças inferiores – e essa última variante seria a única que poderia ser resolvida.

Contudo, é importante ressaltar, conforme Bolsanello (1996) observa, que a produção intelectual da época não foi unânime na defesa das ideias do Darwinismo social, uma vez que ideias progressistas, reveladoras da história brasileira conviveram com o preconceito e as teorias evolucionistas, eugenistas e racistas.

A construção da democracia racial brasileira, inconclusa e a construir, como se observa, passa pela existência de um racismo enraizado, por vezes invisibilizado e justificado das formas mais perversas. Se a contribuição do campo acadêmico foi – e continua a ser – o diferencial nos avanços e retrocessos da luta antirracista, evidencia-se a importância dos intelectuais nesse processo, tanto para a legitimação de raça como elemento de identidade e de afirmação como também elemento de dominação e exclusão.

Relativamente às considerações sobre o racismo, inicialmente convém diferenciá-lo de “outras categorias que também aparecem associadas à ideia de raça: preconceito e discriminação” (ALMEIDA, 2019, p. 25).

O racismo é uma forma metódica de discriminação, tendo a raça como elemento fundamental, manifestando-se através de práticas conscientes ou inconscientes que contemplam desvantagens ou privilégios, dependendo do grupo racial a que pertençam.

De acordo com Almeida (2019) a concepção de racismo é decorrente da estrutura da sociedade, naturalizado como verdade, constituindo padrões e regras balizados em princípios discriminatórios de raça. O racismo é entendido como um processo social, histórico e político que elabora mecanismos, para que pessoas ou grupos sejam discriminados.

Percebendo o racismo como regra e não exceção, Almeida (2019, p. 28) acredita que mudanças ensejam práticas antirracistas, como a criação de políticas internas nas instituições e no Estado. Nesse sentido a concepção de racismo é dividido em três aspectos. O primeiro, individual, isto é, o racismo se apresentaria como uma espécie de “patologia” ou anormalidade, considerado “um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados.”

Segundo esta compreensão não existiriam sociedades ou instituições racistas, mas sim indivíduos racistas, agindo isoladamente ou em grupo; a segunda concepção é chamada de institucional, nela o racismo não se encontra restrito aos comportamentos individuais, isto é, ele atua como o “resultado do funcionamento das instituições, que passa a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.” (ALMEIDA, 2019, p. 28-29).

Sendo assim, os conflitos raciais fazem parte das instituições e as desigualdades raciais são características da sociedade. Isso ocorre não somente por ações isoladas de grupos “ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2019, p. 30).

Cabe ressaltar que a conceitualização do racismo institucional marca uma nova análise sobre a questão racial, pensando no coletivo além de apresentar novos desafios a serem enfrentados. Entretanto a terceira concepção, denominada racismo estrutural, compõe a estrutura dorsal desta tese e por isso será ampliada.

Na perspectiva estrutural, o racismo em “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”, deve ser considerado em sua dimensão social. (ALMEIDA, 2019, p. 38).

O racismo se torna evidente como um processo histórico e político, criando condições sociais para que os grupos identificados racialmente sejam discriminados de maneira sistematizada, como observa Almeida:

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ‘ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2019, p. 38-39).

Desse modo, a concepção de racismo estrutural busca compreender os modos de organização da sociedade, proporcionando uma análise interligada dos distintos elementos implicados no fenômeno do racismo. Percebe-se que o racismo não é resultado de atos voluntários, limitando-se a um plano individual. É um processo no qual as pessoas, de maneira inconsciente, repetem pensamentos discriminatórios.

Para Schwarcz (2018), a insistência de um racismo estrutural não apenas habita nas declarações e brincadeiras hipoteticamente insignificantes. Mas que, na verdade, humilham e agredem cotidianamente aqueles que sofrem com elas. Encontra-se também nos registros e batidas policiais, na desigualdade nos números da educação, na tonalidade das penitenciárias, na violência exercida contra crianças afro-brasileiras, nos números da saúde pública, nos óbitos e numa sucessão de dados visíveis em nossos censos e que demonstra como herdamos um pesado passado, mas que pretendemos mudá-lo, lutando para reconstruí-lo, para alcançarmos um presente ressignificado.

De acordo com Almeida (2019, p. 39), o racismo enquanto reprodução sistêmica encontra guarida na organização social, política e econômica da sociedade, isto é, mesmo com a responsabilização jurídica prevista em lei de indivíduos que cometem atos racistas, a sociedade não deixa “de ser uma máquina produtora de desigualdade racial”.

Atestar o caráter estrutural do racismo e sua relação direta com o funcionamento social, a manutenção do poder por grupos hegemônicos e o funcionamento das instituições não abranda a responsabilização das atitudes racistas individuais, ou seja, não pode ser considerada uma justificativa para condutas racistas. Constatar o racismo estrutural apresenta os desafios a serem enfrentados no combate ao racismo e aos racistas. (ALMEIDA, 2019, p. 40).

No mesmo sentido, Almeida destaca o papel do indivíduo na busca pela superação do racismo:

Consciente de que o racismo é parte da estrutural social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança social não se faz apenas com denúncias ou repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, p. 40).

As práticas antirracistas, bem como as ações afirmativas, colocadas em amplo debate social através da atuação das intelectuais negras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes são elementos fundamentais não somente para compreender como também para o estabelecimento dos parâmetros, avanços e desafios desse processo, tanto por suas produções acadêmicas como, sobretudo, pela militância antirracista e contribuições para a luta pela afirmação da identidade negra e o reconhecimento no âmbito das políticas públicas construídas especificamente para combater a desigualdade de direitos historicamente construída no país.

A origem do racismo na sociedade brasileira remete à estrutura escravocrata, que de tão arraigada no sistema brasileiro, foi muito mais que um aspecto econômico, transformando-se numa linguagem com gigantescas implicações, moldando condutas, determinando desigualdades sociais, fazendo da raça e da cor marcadores de diferenças principais, criando uma sociedade dependente do paternalismo e de uma hierarquia rigorosa, ordenando etiquetas de mando e obediência. (SCHWARCZ, 2018).

De acordo com Fanon (2008) o racismo se impõe como uma hierarquia de superioridade e inferioridade na linha da humanidade. Essa lógica foi produzida e reproduzida como uma estrutura de dominação, durante séculos pelo sistema imperialista, capitalista, eurocêntrico, colonialista, cristocêntrico e patriarcal. Nessa ótica, as pessoas que estariam acima da linha da humanidade seriam socialmente reconhecidas em sua existência como seres humanos, em sua subjetividade e em seus direitos. Já os indivíduos que estariam abaixo da linha que determina a humanidade seriam considerados sub-humanos ou não humanos; sendo assim, sua humanidade é questionada e, portanto, negada.

Ilustra essa ponderação a afirmativa:

De modo algum minha cor deve ser percebida como uma tara. A partir do momento em que o preto aceita a clivagem imposta pelo europeu, não tem mais sossego, e, “desde então, não é compreensível que tente elevar-se até o branco? Elevar-se na gama de cores às quais o branco confere uma espécie de hierarquia? (FANON, 2008, p. 82).

Ao longo da história do Brasil, os africanos escravizados foram submetidos a condições de desumanidade nos diversos ciclos econômicos, como o do açúcar, do algodão, do cacau, do charque, da exploração dos metais preciosos, do café, entre outros. A violência foi uma ação constante nesse processo de exploração. Os grilhões e as chibatadas eram apenas alguns dos objetos utilizados pelos senhores, para tentarem coibir a resistência e a busca pela liberdade dos escravizados. Essa lógica de crueldade, que se naturalizou durante séculos no Brasil, pode ser constatada através de diversas fontes históricas. (NEVES, 1996).

Uma delas é o relato do cientista inglês Charles Darwin, que mesmo sendo um representante de uma visão eurocêntrica do mundo, demonstrou repugnância pelo nível de selvageria imposta aos escravizados, presenciada em uma visita realizada ao país durante quatro anos (1832 a 1836):

No Rio de Janeiro, morei em frente de uma velha senhora que possuía parafusos para comprimir os dedos de suas escravas. Estive numa casa onde um jovem mulato sofria, diariamente e a cada hora, aviltamentos, castigos e perseguições suficientes para despedaçar o espírito mesmo do animal mais desgraçado. Vi um menino de seis ou sete anos levar (antes que eu pudesse interferir) duas chicotadas na cabeça descoberta, por me haver dado um copo de água que não se achava bem limpo; vi seu pai tremer ao mero olhar do seu senhor. (DARWIN, 1871, p. 129).

De qualquer modo, os negros, exerceram um papel fundamental na cultura, na economia e na sociedade, desde que o Brasil foi o país que recebeu na época colonial, segundo informa Pinsky (2011), trinta e oito por cento de todos os escravos africanos que foram trazidos para a América, a tal ponto que, entre 1501 e 1866, foram embarcados na África, com destino ao Brasil, mais de cinco milhões e meio de negros, dos quais pouco mais de quatro milhões chegaram vivos ao país.

Esses homens e mulheres, retirados à força de todas as partes do continente africano, trabalharam no Brasil, nas plantações de algodão, tabaco, cana de açúcar, café, nas minas de ouro, de prata e de diamantes, posteriormente foram vendedores ambulantes, negociantes, artesãos, soldados, etc. e trabalhadores de segunda classe no capitalismo ascendente. (PISNKI, 2011).

Como observa Pinsky (2011, p. 27), “carregando suas perdas, a ausência de liberdade, os maus tratos, a fome, a saudade de sua terra, não tinham direito sequer de manter seus nomes”.

O sistema escravocrata no Brasil era de interesse da Coroa portuguesa, por meio dele foi possível garantir a mão-de-obra incumbida pela exploração colonial. Segundo Lara (1988, p. 34), “a maior parte da legislação portuguesa relativa aos escravos refere-se ao tráfico: navios, pagamentos de direitos de transporte e comercialização dos africanos, portos, companhias ou negociantes privilegiados para esse comércio”, ou seja, atuava ativamente na continuidade da exploração senhorial do trabalho escravo:

Se a Metrópole estava interessada em manter a exploração escravistas como um todo, era o senhor, contudo, que tinha o interesse imediato na manutenção dos escravos enquanto trabalhadores à sua exploração. Para a Metrópole, a exploração escravista colonial interessava à nível geral (do todo da Colônia); para o senhor, ela era fundamental para a continuidade do seu empreendimento particular. (LARA, 1988, p. 35-36).

Nesse relato do século XIX, ficam evidentes as diferentes formas de violência sofridas pelas *peças*, categoria atribuída aos escravizados que eram adquiridos como mercadorias, independentemente de idade e gênero. É possível também constatar o sadismo que permeia as atitudes referidas.

A ideologia predominante no período, justificada pela Coroa portuguesa, pelos colonizadores, pela Igreja e pela sociedade da época considerava que a escravidão era não apenas necessária, mas justificada, como ensina Höffner:

São instaladas diversas ordens religiosas na colônia: franciscanos, beneditinos, dominicanos, carmelitas e jesuítas. Em nome da “salvação”, a Igreja reprime e adormece, ensinando que o importante não era comer, mas saciar o espírito. O padre Antônio Vieira, ideólogo da escravidão, diz: “Quando serves aos nossos senhores, não serves como se serve aos homens, mas como quem serve a Deus”.

Também para os aborígenes, o padre Anchieta recomenda “a espada e a vara de ferro” e ainda quando a Igreja consegue que a Coroa proíba a escravidão, admite as “guerras justas” que permitem as exceções. Enfim, os carmelitas, no Amazonas, cediam índios missioneiros aos latifundiários para o trabalho servil em “repartições” ou os beneditinos acompanhavam os bandeirantes na caça aos indígenas. Em contrapartida, a Igreja nada disse sobre a escravidão dos negros e, mais, os jesuítas possuíam engenhos açucareiros com base no trabalho escravo, com brutalidades iguais aos outros, chegando até a organizarem o seu próprio tráfico negroiro. (HÖFFNER, 2009, p. 97).

Na mineração, quando Portugal compreendeu a quantidade da riqueza da colônia, assumiu um controle rígido, opressivo, privilegiando a escolha dos descobridores de riquezas entre aqueles que possuíssem mais escravos, como observa Pedreira:

A extração era obra de escravos africanos, pois no Brasil não tinha aborígenes especializados em mineração. O trabalho era brutal, pois a economia mineira diferia da açucareira por depender dos abastecimentos para aqueles que trabalhavam nas minas. (PEDREIRA, 2012, p. 27).

Mesmo quando João VI deixou o Brasil, com a consciência de que a independência era iminente, instruiu seu filho, Dom Pedro, para que se unisse à causa dos independentistas. Alguns temas prioritários os uniam, como assinala Dias (2006, p. 72) destacando, dentre outras questões, “a consciência da necessidade de preservar a ordem escravista”.

Segundo Almeida (2019, p. 143), existem duas principais teorias sobre a relação entre a herança da escravidão e o racismo. A primeira considera que o racismo é uma consequência das profundas marcas sociais, políticas, econômicas e culturais promovidas pela escravidão e pelo colonialismo, período que compreende 388 anos da história do Brasil, e que mesmo após o término dos regimes escravistas “padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, racistas, autoritários e violentos” ainda permanecem latentes nas sociedades contemporâneas.

A segunda teoria não desconsidera as sequelas terríveis do período da escravidão na formação social e econômica do Brasil, entretanto “dirá que as formas contemporâneas de racismo são produtos do capitalismo avançado e da racionalidade moderna e não resquícios de *um passado que não passa.*” (ALMEIDA, 2019, p. 143-144, grifo do autor).

Trata-se de afirmar que o racismo oficial do regime escravista precisou ser “atualizado” pelo capitalismo em sua própria renovação. O racismo está arraigado e constitui tanto o capitalismo quanto a modernidade desde a escravidão, como complementa Almeida:

Isso significa dizer que a desigualdade racial é um elemento constitutivo das relações mercantis e das relações de classe, de tal sorte que a modernização da economia e até seu desenvolvimento também podem representar momentos de adaptação dos parâmetros raciais a novas etapas de acumulação capitalista. Em suma: para se *renovar*, o capitalismo precisa, muitas vezes, *renovar* o racismo, como, por exemplo, substituir o racismo oficial e a segregação legalizada pela indiferença em face da igualdade racial sob o manto da democracia. (ALMEIDA, 2019, p. 144, grifos do autor).

A análise da concretude do racismo leva o pesquisador a evidenciar a exclusão racial presente no país. Por exemplo, segundo os dados apresentados por Pereira (2016), relacionados à desigualdade econômica e à mortalidade por cor, pardos e negros eram os mais afetados por doenças relacionadas à falta de infraestrutura e condições precárias de moradia.

Com a abolição da escravatura, os negros então livres tiveram que buscar moradia e alojamento, geralmente próximos aos centros urbanos, facilitando a busca por trabalho remunerado. Como o Estado negligenciou e se omitiu sobre as questões de infraestrutura urbana, restou aos negros moradias em locais insalubres.

Ainda, conforme Bairros (2009), mesmo livres da escravidão, os negros se converteram virtualmente em trabalhadores assalariados, realizando todos os trabalhos que requeriam baixa qualificação, permanecendo, em consequência, como indivíduos socialmente marginalizados. Essa marginalidade provocou uma dupla discriminação: por ser negro e por ser pobre e pouco se alterou essa situação até a atualidade, visto que a grande faz parte das camadas sociais inferiores e os estereótipos contribuem para perpetuar essa situação.

A situação dos negros, tradicionalmente, historicamente se contrapõe à ideia de uma democracia racial, que no transcurso do século XX passou a ocupar um lugar decisivo no discurso nacionalista da elite brasileira. Guimarães e Huntley (2000) narram, nesse sentido, que na década dos cinquenta e sessenta, muitos pesquisadores que se dedicaram a estudar a realidade social da população negra no Brasil se basearam nessa realidade para criticar a ideia da democracia racial. Alguns pesquisadores ressaltaram que a ideia de igualdade entre as raças, na prática, não respondia à realidade marcada pela marginalidade dos negros e mulatos brasileiros, elaborando-se a partir dessas discussões o conceito de raça – classe.

Silva (2021), comentando sobre as condições de vida e de desenvolvimento socioeconômico e o nível educativo de um povo, ressalta que os negros, conforme revelam diversos estudos sobre a exclusão educacional, vivenciam uma realidade de exclusão significativa, a tal ponto que o sistema educacional serve à tentativa de eliminar a população negra da escola.

O sistema escolar foi transformado, segundo Dávila (2006, *apud* SILVA, 2021), em máquina para, de maneira deliberada e inconscientemente oferecer aos negros o ideal da branquitude e, ao mesmo tempo, impedindo o acesso a esse ideal através de valores da sociedade branca.



Desta forma, criou-se uma espécie de hierarquia racial na escola, espelhando a visão social dos valores “aceitáveis” – uma hierarquia forte, duradoura, eficiente, porque fundada nos valores da ciência e da meritocracia.

Comenta também Silva (2021) que em consequência dessa realidade, não ocorreu somente a segregação física dos negros e afrodescendentes através de obstáculos impostos ao seu acesso à educação. Ocorreu também a “higienização do currículo”, com a retirada de referências aos negros, afrodescendentes, indígenas.

O currículo “higienizado” reproduz os conhecimentos dos brancos europeus, cujo valor universal é decretado como imutável. A trajetória dos negros brasileiros, nesse sentido, foi marcada por baixíssimos níveis de escolarização, exclusão e desigualdades. (SILVA, 2021).

Essa situação é objeto de preocupação de Nilma Lino Gomes, uma das negras intelectuais que embasam este estudo, quando afirma:

[Mesmo que o Brasil seja] o maior país em população negra fora da África, ainda podemos sentir as consequências dos séculos de escravidão. A difícil situação econômica, social, política e educacional dos negros e mestiços, descendentes de africanos, tem sido denunciada pelo movimento negro, por intelectuais, políticos, organizações da sociedade civil e de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e igualitária. (GOMES, 2003, p. 235).

Também Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, abordando a mesma questão analisada por Silva (2021), trata da ideia da trajetória educativa dos negros no Brasil, observando as deficiências derivadas do apagamento da cultura negra em detrimento de valores, vivências e ideologias das sociedades colonizadas:

[...] os nativos das sociedades colonizadas, também os escravizados, como ocorreu em nosso país, teriam de assimilar valores, modos de ser e viver, muitos deles nocivos à cultura de que eram originários, para serem reconhecidos e obterem privilégios. As escolas, notadamente as universidades tiveram, durante muito tempo, este papel. Coube às famílias, aos grupos organizados de populações excluídas, resistir e combater as reiteradas tentativas de assimilação. (SILVA, 2019, p. 11).

Observa-se que tanto Nilma quanto Petronilha possuem trajetórias cujas origens se encontram em uma profunda reflexão sobre o racismo e suas consequências sociais. Essa reflexão evidencia que o racismo se encontra consolidado na exclusão, na desigualdade de acesso aos bens socialmente produzidos e, especialmente, à educação, debruçando-se não apenas na descrição detalhada dessa problemática, mas na construção de caminhos e soluções efetivas para enfrentar o racismo.

### 2.3 RACISMO, EXCLUSÃO E DESIGUALDADE EDUCACIONAL

A exclusão dos africanos e afrodescendentes escravizados e livres no sistema educacional brasileiro foi outra agressão empreendida ao longo da história nacional. Durante o período colonial (1500 – 1822), havia um número reduzido de instituições educacionais que, em sua maioria, recebiam os filhos da elite, estando proibidos os escravizados de frequentar o ensino secundário. (SANTOS *et al.*, 2013, p. 208).

O número ínfimo de africanos escravizados ou forros que acessou o nível elementar de ensino recebeu uma formação religiosa destinada a impor-lhes valores e padrões europeus. Assim, o sistema educacional, desde seus primórdios, refletiu os mesmos mecanismos de exclusão que, historicamente, marcaram a trajetória do negro no Brasil.

No que tange às questões referentes ao ensino superior, cabe destacar o que a criação e constituição das universidades foi realizada de forma excludente, seguindo o padrão da época, e aconteceu após a chegada da Família Real Portuguesa por necessidade e visando atender a pedidos da elite.

Dom João VI, príncipe regente, quando chegou na Bahia os comerciantes locais lhe solicitaram a criação de uma universidade no Brasil; para que isso ocorresse se dispuseram a contribuir com uma ajuda financeira significativa. Porém Salvador passou a oferecer o Curso de Cirurgia, Obstetrícia e Anatomia, em vez de Universidade. Com a mudança da Corte para o Rio de Janeiro, criaram na cidade, “uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.” (OLIVEN, 2002, p. 25).

Com a independência essa condição de exclusão não foi modificada. A Constituição de 1824 não considerava os escravizados cidadãos, e a legislação educacional proibia a escolarização de crianças escravizadas. Aos negros libertos não havia impedimentos legais para frequentarem escolas; porém, as autoridades locais negavam o acesso de cativos libertos, por exemplo, por falta de vestimentas adequadas ou de condições para adquirirem o material escolar e a merenda. (BASTOS, 2016, p. 4).

Com o fim do regime monárquico e a Proclamação da República foram percebidas mudanças na organização social do país: ocorreu o fim de todas as instituições imperiais, a Igreja católica deixou de ser a religião oficial e a República assumiu um modelo presidencialista. Porém, no que se refere aos direitos sociais e políticos para a população afrodescendente, não foram percebidas modificações que gerassem um processo de promoção da cidadania ou inclusão, sendo que os negros e analfabetos estavam excluídos da vida política, conforme a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.

Fruto de um amplo debate que se estendeu desde o início da República, em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira, próximo a data de comemoração do Centenário da Independência (1922). Consequência do Decreto nº 14.343, no Rio de Janeiro a Universidade congregava oficialmente as Faculdades profissionais existentes, sem oferecer alternativa diversificada do sistema: mais focada ao ensino do que à pesquisa, preservando a autonomia dos seus cursos e orientação profissional. (OLIVEN, 2002).

Em 1930 o presidente Getúlio Vargas, instituiu o Ministério de Educação e Saúde. Francisco Campos foi seu primeiro titular, em 1931, sendo aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que prevaleceu até 1961. Com ele oficializou-se a universidade pública (federal, estadual ou municipal) ou particular; “poderia incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras”. (OLIVEN, 2002, p. 32).

Observa também Oliven (2002) que uma grande preocupação durante esse período foi a criação de uma faculdade de Educação nas universidades, com a finalidade de formar professores especialistas, para que trabalhassem no ensino secundário.

Em 1934 foi criada a primeira Universidade de São Paulo (USP), através do Decreto nº 6.283/34, com base em um movimento coordenado por Fernando Azevedo, que com sua implantação buscava reconquistar a hegemonia política paulista, arruinada por causa da crise do café. Empreitada essa considerada por Oliven (2002, p. 30) “um divisor de águas na história do sistema brasileiro de Educação Superior”.

A Universidade de São Paulo foi criada com as intenções estabelecidas pelo art. 2º daquele decreto:

- a. promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b. transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c. formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d. realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (SOUZA et al., 2019, p. 1).

Na década de 40 propagou-se o ensino de nível médio e o acolhimento gradativo da mulher no mercado de trabalho, particularmente no magistério, além de cursos novos pertencentes às Faculdades de Filosofia. Faculdades que se ampliaram pelo país, porém com a falta de recursos materiais e humanos, esses cursos limitaram-se “às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa” (OLIVEN, 2002, p. 30).

Após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Apesar de certa flexibilização em sua implantação, o modelo tradicional de ensino superior foi reforçado por essa lei. Considera significativa autoridade ao conselho Federal de Educação, dando poderes para fiscalizar novos cursos e decidir o mínimo sobre o currículo de cada curso superior.

Em 1964, com a tomada do poder pelos militares, as Universidades passaram a ser dominadas pelo governo, que reprimia as ações e censurava as ações acadêmicas e políticas dos alunos e professores. O período foi marcado pelo aumento da pobreza e aprofundamento das desigualdades raciais, a fome que era companhia de milhões de brasileiros era silenciada pela censura e pela repressão militar.

No decorrer dos anos que se seguiram da ditadura militar no Brasil, ocorreu um crescimento significativo do setor privado, como a pressão pelo aumento de vagas. Foram criadas faculdades isoladas, em regiões que careciam de Ensino Superior, as periferias das grandes metrópoles e em cidades do interior de porte médio. Em 1980 mais da metade dos alunos que terminavam o terceiro grau, estavam matriculados em faculdades privadas, perfazendo um total de 68%.

No que diz respeito a estudantes negros no ensino superior representam um número ainda reduzido, principalmente nos cursos apontados de alto prestígio social, como medicina, engenharias e odontologia. Santos (2018, p. 84), afirma que a “universidade pública no Brasil ainda se parece com as capitâneas hereditárias, nas quais somente alguns eleitos têm acesso”, já que até 2002, somente 2% da população negra encontrava-se matriculada em cursos de graduação. Dado muito sintomático, considerando-se o fato de que os afro-brasileiros representam mais de 50% da população do país.

Ainda, é importante observar que o racismo é um fenômeno estrutural que se manifesta de muitas formas. Como assinala Almeida (2018, p. 29), o racismo não é um ato ou um conjunto de atos “e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida”. O padrão de desigualdade e de empobrecimento ao qual a história submeteu a população negra é uma das manifestações mais claras do racismo e se expressa com muita força na desigualdade de acesso à educação, especialmente ao ensino superior.

Para determinar a pertinência de focar o estudo do racismo, da exclusão e da desigualdade educacional da população negra em todos os níveis de ensino é necessário retomar alguns elementos relacionados com a perspectiva do racismo estrutural brasileiro. Neste sentido, parte-se do ponto de vista analítico do racismo como um processo, isto é, como processo que se manifesta em um nível microssociológico, a partir de diferentes situações cotidianas de racismo, mas também em um nível macrossociológico, por meio da mobilização de diversos atores sociais como, por exemplo, os meios de comunicação e as instituições que definem as políticas públicas em uma sociedade. (ESSED, 1991).

De acordo com essa afirmativa, o estudo da exclusão e do racismo e, além disso, da participação e das variadas contribuições da população negra brasileira na Educação Superior, em âmbito educacional é fundamental na medida em que este campo social tem um papel particularmente importante nos processos de reprodução da dominação e das desigualdades sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

No mesmo sentido comenta Girard (1970) que no século XX o papel da Educação Superior como reprodutora de desigualdades sociais passou por algumas modificações, não somente em sua participação no desenvolvimento social e econômico, mas também em sua capacidade para permitir a mobilidade social e a inserção das classes populares nos setores mais dinâmicos do mercado de trabalho.

A possibilidade de construir projetos de vida fundados em uma inserção por meio do trabalho se transformou radicalmente com a instabilidade dos empregos, o desaparecimento quase total de um emprego para toda a vida, a redefinição das profissões e suas possibilidades para garantir a estabilidade laboral, econômica e de status social. (CASTEL, 2010).

Por outro lado, e quase de forma paradigmática, observa Castel (2010) que a educação ainda é um meio desejado para alcançar alguns graus de mobilidade social e certa estabilidade econômica e social, em comparação com setores da população que não conseguiram acesso ao ensino superior. Assim, pois, continua sendo um campo mais ou menos aberto à democratização das oportunidades sociais para os setores menos privilegiados da sociedade, como as mulheres e as minorias étnicas.

O que Castel (2010) propõe é uma compreensão do ensino superior como um campo social transversal a outros setores da sociedade. Nesse sentido, a educação está sempre ligada ao mundo do trabalho e do emprego, à saúde, à habitação, etc. As discriminações vividas no contexto universitário têm consequências na produção de desigualdade não apenas neste campo, o que reforça o seu caráter sistêmico.

Em outra abordagem, Ristoff (2014, p. 724) comenta que “enfáticas políticas [...] de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional [Educação Superior] começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação”. Referindo-se a ações afirmativas, Ristoff apresenta, como consequência da ligação entre a universidade as necessidades sociais, o desenvolvimento de um sistema universitário bastante heterogêneo em relação à qualidade da educação, os currículos, as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho e às hierarquias sociais. Essa evolução se caracteriza pelo declínio da universidade pública e o forte crescimento das universidades privadas. Esses dois tipos de universidade revelam, sobretudo, as diferentes concepções ideológicas em torno da função da Educação Superior na sociedade e confirmam que a educação é uma das variáveis mais importantes para compreender a desigualdade.

Quando essa ideia é pensada em relação ao racismo nas universidades e suas consequências observa-se que as universidades e outras instituições de Educação Superior sempre tiveram papéis importantes tanto no processo de construção de representações homogeneizadoras da população quanto na transformação da população negra em objeto de estudo a partir de enfoques de investigação eurocêntricos que produzem representações desqualificadoras dessa população, de suas formas de vida, visões de mundo, projetos de futuro, conhecimentos e modos de produção desses conhecimentos. (RIBEIRO, 2010).

Os sistemas e instituições de Educação Superior ainda têm uma importante responsabilidade na reprodução do racismo e em sua naturalização. Ribeiro (2010) explica que isso ocorre porque em seu marco se formam tanto os docentes dos outros níveis educativos como profissionais e técnicos nas mais diversas áreas do saber que, consciente ou inconscientemente, continuam reproduzindo diversas formas de racismo em todos os âmbitos sociais: os legisladores costumam ser graduados no ensino superior, assim como também os profissionais de diversas áreas do direito, da saúde, da economia e tantos outros campos que são protagonistas na tomada de decisões que afetam os direitos humanos das pessoas e comunidades negras e afrodescendentes.

O problema, segundo Ribeiro (2010), é que na quase totalidade dos casos, estes profissionais se graduam sem terem recebido formação sobre os direitos da população negra, nem sobre sua história, cultura, religiosidade, identidade. Em contradição, estão expostos a discursos desqualificadores ou, inclusive, negadores da continuidade da existência dos negros e negras na sociedade brasileira, ou seja, são educados no racismo.

Sobre essa questão Ribeiro comenta:

Trata-se de uma urgência em ressignificar os espaços de formação universitária, tanto como mecanismos instrumentais para o acesso ao conhecimento e à mobilidade social como para adquirir e/ou aprofundar habilidades sociais vinculadas ao respeito, à inclusão, à justiça, ao amor e à valorização de todos e todas, em condições de igualdade e equidade. (RIBEIRO, 2010, p. 27).

Além disso, como observa D'Adesky (2006), as desvantagens, os mecanismos institucionais e outros fatores de iniquidade historicamente acumulados são muito eficientes para ou dificultar o acesso de pessoas negras à Educação Superior, assim como para prejudicar o êxito de suas trajetórias acadêmicas. Isso afeta a formação de camadas profissionais provenientes dessa população, o que tem diversas consequências sociais. Por exemplo, se expressa em sua escassa presença em posições influentes nos mais diversos campos da vida social, política, econômica, bem como em sua participação insuficiente nas instituições educativas, de saúde e de justiça, o que afeta a qualidade e a equidade dos serviços que estas prestam.

O reconhecimento da existência desses problemas enfatiza que o racismo não apenas cria dificuldades de acesso, de uma trajetória acadêmica exitosa de pessoas negras e afrodescendentes nas universidades, mas incide na qualidade da educação que estas instituições oferecem e na qualidade dos profissionais que formam.

Enfrentar o racismo nos sistemas e instituições de ensino superior é fundamental para fazê-lo em todos os âmbitos sociais, porque nesse nível educativo se formam profissionais que ocupam posições de grande influência na sociedade e também porque as universidades não apenas constituem espaços de formação e capacitação profissional, mas também de formação cidadã e de opinião pública. (D'ADESKY, 2006).

De qualquer modo, conforme Alberca (2011), erradicar o racismo e a desigualdade no Educação Superior não é uma tarefa simples, porque o racismo está fortemente enraizado e naturalizado em seu interior. Um indicador significativo da naturalização do racismo no nesse nível educativo é o fato de que embora um bom número de universidades tenha adotado protocolos para a prevenção e atenção a casos de discriminação e violência de gênero, a pessoas com deficiência, a pessoas com identidade de gênero e orientação sexual “não ajustadas à moralidade hegemônica”, ainda é incipiente a existência de instrumentos que se ocupem especificamente das diversas formas pelas quais o racismo afeta pessoas e comunidades negras e afrodescendentes em – e desde – essas instituições. (ALBERCA, 2011, p. 32).

Sobre a dificuldade de erradicar o racismo e a desigualdade na Educação Superior – e na educação como um todo – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, analisando a produção acadêmico-científica sobre educação das relações étnico-raciais em instituições educacionais, especificamente sobre manifestações de racismo, etnocentrismo e outras discriminações revela que a análise

mostrou que o maior avanço nesse processo foi o de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno/as, e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais. Os artigos analisados mostram que situações criadas por atitudes, expressões de racismo, etnocentrismo, bem como de outras discriminações são recorrentes em escolas e universidades, e que, muitas vezes, experiências dessa natureza já são vividas fora do ambiente escolar, inclusive no seio de algumas famílias. Destacam, não poucos estudos, que, com frequência, a única medida tomada, pela escola, para auxiliar os alunos que sofrem racismo é a de incentivá-los a fingir que não perceberam a agressão. Cultiva-se, assim, uma cultura de silenciamento, que incentiva a continuidade de discriminações e naturaliza o racismo. (SILVA, 2018, p. 134).



As contribuições de Nilma Lino Gomes (2021, p. 440) nesse sentido, partem da premissa de que “as desigualdades raciais são parte da estrutura desigual da sociedade brasileira e foram naturalizadas pelo racismo e pelo capitalismo, além de estarem imersas nas relações de poder”.

Nilma Lino Gomes assinala ainda:

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. (GOMES, 2021, p. 444).

Assim, para Petronilha e Nilma, a educação avança, para a população negra, na medida em que políticas públicas contemplem uma perspectiva emancipatória, descolonizadora, antirracista, de efetivo combate à desigualdade e à exclusão.

#### 2.4 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

As chibatas não foram capazes de conter a existência e a resistência negra ao longo da história brasileira. Até a Abolição da Escravatura, podemos destacar os quilombos, as revoltas, as sublevações, os motins, a religiosidade de matriz africana, a capoeira e o jongo<sup>6</sup>, como manifestações que representavam a luta do povo negro frente ao sistema imposto. (REIS, 1996)

No contexto da proclamação da República, surgem novas formas e veículos de resistência, tais como os jornais, samba, os clubes recreativos negros, isto é, entidades, manifestações e organizações que passam a fomentar no debate público a defesa dos direitos e a inclusão dos negros na sociedade brasileira. Nilma Lino Gomes (2017) destaca a importância desempenhada pelos jornais:

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. (GOMES, 2017, p. 29).

---

<sup>6</sup> Dança de roda de origem africana, também conhecida como caxambu, corimá e tambu, com acompanhamento de tambores.

Uma dessas entidades foi a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, em 16 de setembro de 1931, por Francisco Costa Santos, além de um grupo expressivo de lideranças negras, que auxiliaram diretamente no processo de criação da entidade. O principal objetivo era promover a integração do negro à sociedade de forma mais abrangente. A FNB, na primeira metade do século XX, foi a entidade negra mais importante do Brasil, tendo delegações em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, no Espírito Santo, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul e na Bahia. Em 1936, transformou-se em partido político, com a finalidade de participar das eleições seguintes e capitanear votos para a população negra. (DOMINGUES, 2007, p. 106). Em 1937, Getúlio Vargas deflagrou o golpe do Estado Novo, cancelou as eleições e cassou o registro de todos os partidos políticos, inclusive da FNB.

Essa categoria de movimento negro pode ser compreendida como a luta dos negros no sentido de resolver seus problemas, especialmente os procedentes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (PINTO, 1993).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi outro importante espaço de resistência negra. Fundado no Rio de Janeiro em 1944, tinha em Abdias do Nascimento sua principal liderança. Inicialmente pretendia se constituir como um grupo teatral apenas de atores negros. Com o passar do tempo, assumiu um espectro mais amplo: publicou o jornal *O Quilombo*, fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro e o I Congresso Negro-Brasileiro. Organizou um concurso de artes plásticas com o tema “Cristo negro”, que gerou discussões na opinião pública. As lideranças do TEN dialogavam com as propostas do movimento de negritude francês, que se insere na conjuntura do movimento negro internacional e nas lutas de libertação dos países africanos. (DOMINGUES, 2007, p. 109).

No contexto da ditadura militar (1964-1985), percebe-se uma ação potente de diversas entidades do movimento negro, opondo-se ao regime de exceção que cassou as liberdades individuais, perseguindo, torturando e matando as lideranças políticas, que se opusessem ao governo.

Um marco da mobilização negra nesse período é a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), em 18 de junho de 1978, que, no seu 1º Congresso, no mesmo ano, teve seu nome modificado para Movimento Negro Unificado (MNU). A justificativa dessa alteração decorreu da compreensão que os delegados e as lideranças tinham sobre o fato de que a luta prioritária da entidade era contra a discriminação racial. O MNU surgiu com duas grandes propostas: combater a discriminação racial e denunciar a democracia racial, como uma ideologia opressora.

Naquela conjuntura, O 13 de Maio era uma data oficial de comemoração da Abolição da Escravatura. O MNU agiu diretamente, execrando a utilização dessa data de maneira comemorativa, adotando essa efeméride, para denunciar a situação do racismo no Brasil. O 13 de Maio foi substituído pelo O 20 de Novembro, provável data da morte de Zumbi dos Palmares, a qual foi eleita como Dia Nacional da Consciência Negra. (SILVEIRA, 2003, p. 24).

Num processo de valorização e (re)construção identitária, o MNU adotou o termo negro com conotação positiva, desassociando-o dos estigmas históricos e utilizando-o para designar todos os afrodescendentes do Brasil. O Movimento Negro também contribui nos temas relacionados à educação, pautando a revisão do currículo escolar, dos materiais didáticos, na formação dos professores, na promoção de uma pedagogia interétnica, na inclusão do ensino da História da África e no estudo de uma literatura negra. (DOMINGUES, 2007, p. 116).

A luta do Movimento Negro até a década de 1980 no âmbito do acesso educacional foi pautada por “um discurso mais universalista”. Entretanto constatou-se que tais medidas públicas eram insuficientes, pois não contemplavam a maioria da população negra do país. “Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas.” (GOMES, 2017, p. 33).

Os anos seguintes, principalmente na segunda metade da década de 1990, pela “releitura e ressignificação emancipatória constituída pelo Movimento Negro”, a raça passa a ocupar um novo espaço nas discussões sociais e políticas públicas estatais, não por acaso, mas sim pela atuação e atividades que eclodiram e ultrapassaram as barreiras da militância, destacando-se a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” (1995) que entregou ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o documento “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” que propunha ações para a educação superior e o mercado de trabalho. (GOMES, 2017, p. 33-34).

Os anos 2000 foram marcados pela intensificação ainda maior no processo de ressignificação e politização da raça por parte do Movimento Negro em virtude das próprias mudanças internas do Estado. Como exemplo pode-se citar a criação da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (2003), a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN (2000), criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD (2004), ligada ao Ministério da Educação e sanção da Lei nº 10.639 de 2003, que inclui os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino pública e privada na etapa dos ensinos fundamental e médio. (GOMES, 2017, p. 34-36). No mesmo período as “universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial às cotas raciais.” (GOMES, 2017, p. 34).

A autora ressalta:

[...] as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de Abdias do Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações. (GOMES, 2017, p. 34).

A implementação das cotas enfrentou resistência até mesmo na academia. Todavia, de acordo com Munanga (2007, p. 12), a contrariedade era realizada com “certa superficialidade e com argumentos que não resistem a uma crítica serena.” Sustentava-se, por exemplo, que as o ingresso de negros e pobres comprometeria a excelência do ensino desenvolvido nas instituições superiores, fato que jamais ocorreu e que, pelo contrário, realizou a abertura para novos objetos de estudo, realidades e possibilidades de produzir e compartilhar o conhecimento, ou seja, de alargamento e complexificação do campo acadêmico.

O breve apanhado realizado evidencia a importância do Movimento Negro Brasileiro como ator político engajado no enfrentamento à desigualdade educacional. De acordo com Gomes (2017, p. 36), “é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a histórica atuação do Movimento Negro.” Cabe salientar que o enegrecimento na Educação gerou bons frutos e a colheita está distante do fim. A luta antirracista ocupa novos espaços, inclusive na academia e na produção de conhecimento.

Tanto Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva como Nilma Lino Gomes são militantes do Movimento Negro, ressaltam sua importância na conquista das ações afirmativas desenvolvidas nos últimos anos e evidenciam, na atualidade, o papel do Movimento para que não recrudescam essas conquistas.

Nilma Lino Gomes, nesse sentido, observa:

Para quem luta cotidianamente contra o racismo, os tempos sempre foram de incerteza diante da capacidade de a sociedade brasileira rever a si mesma e jogar fora o seu racismo. Uma sociedade que esconde e guarda o racismo atrás do discurso da democracia racial, da mestiçagem, da diversidade, mas, que sempre o revela publicamente quanto mais se acirram os tempos de recrudescimento da direita, da onda neoconservadora e reacionária. Quanto mais a democracia é colocada em risco. Não vivemos apenas tempos de incertezas, no entanto. A cada incerteza vivida certezas amadurecem e se fazem vivas. Talvez a maior delas é o quanto se faz necessário a tomada de consciência, a afirmação e a construção de uma solidariedade e de uma maior articulação entre as vítimas do racismo e das mais variadas desigualdades sociais, possibilitando uma forte reação antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e emancipatória. (GOMES, 2020, p. 363).

Do mesmo modo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ressalta:

Os descendentes dos escravizados precisam firmar-se nos direitos devidos aos cidadãos e os dos escravizadores assumir a responsabilidade de trabalhar para corrigir a sociedade desigual, racista que seus antepassados construíram. As reivindicações e propostas dos movimentos sociais, notadamente do Movimento Negro brasileiro, têm atuado nesse sentido. Ao longo do século XX, diferentes iniciativas foram tomadas, pelo Movimento Negro, a fim de fortalecer negros e negras, por meio inclusive dos currículos escolares. (SILVA, 2016, p. 21).

Petronilha (2016) salienta a construção do Movimento Negro de diversos e amplos sentidos de negritude: do sentimento de ser parte do mundo africano, com suas histórias e culturas ao sentimento da necessidade de exigir reconhecimento e tratamento igualitário de sua cidadania enquanto negros, descendentes de africanos, no que se refere a políticas públicas institucionais e de Estado.

## 2.5 O PAPEL DE INTELLECTUAIS NEGRAS E NEGROS DENTRO DA ACADEMIA E A LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL

A categoria específica de negro intelectual, que tem como características principais, além da negritude, uma trajetória inserida/ligada ao movimento negro e uma produção de conhecimentos balizada numa ética antirracista que demarca suas ações, encontra sua tradução em Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, como intelectuais negras com inserção profunda na luta antirracista. Suas trajetórias evidenciam que essa caracterização se constrói não somente na luta antirracista, mas também no âmbito acadêmico.

Essa influência se torna cada vez mais visível na dinamização do campo intelectual. As demandas e reivindicações articuladas por eles em torno da pobreza, da falta de participação política, dos problemas pela ausência de reconhecimento, da inexistência de direitos e políticas específicas para negros e afrodescendentes, entre outras questões tiveram vários desdobramentos. Essas demandas foram acompanhadas de discursos reivindicatórios de uma identidade coletiva, sobre a invisibilização na história e sobre o racismo estrutural que historicamente afeta a população negra – temáticas que alimentam os estudos afro contemporâneos. (ABREU *et al.*, 2018).

Observam também Abreu *et al* (2018) que a intersecção dessas variáveis visibilizou o papel intelectual dos negros, função para a qual confluem ativistas sociais, dirigentes de organizações, escritores, acadêmicos e outros atores da comunidade afro que, a partir de seus diversos espaços, geraram conhecimentos a partir de um ponto comum: o autorreconhecimento.

Esse protagonismo do Movimento Negro, relativamente às questões relacionadas à educação, suscitou uma mudança significativa. Engajados nesse processo, construindo através de pressão e de luta, estão inseridos como protagonistas ativos uma série de negras e negros intelectuais entre os quais se destacam os nomes de Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, Nilma Lino Gomes, entre outros.

Em consideração aos aspectos previamente assinalados, o intelectual negro pode ser problematizado como uma categoria de análise específica. Em termos gerais, a categoria intelectual negro alude a sujeitos que se reconhecem como descendentes de africanos e africanas e, deste lugar de fala, elaboram discursos sobre sua situação no Brasil. Porém em um sentido mais específico, isso requer algumas precisões tanto sobre o conceito de intelectual quanto a respeito do negro e afrodescendente.

Inicialmente, entende-se por intelectual mulheres e homens que cumprem a função de articular ideias, reflexões e conceitos sob os códigos do sistema letrado, ou seja, sujeitos que escrevem e publicam seus textos participando das dinâmicas do campo intelectual com o objetivo de legitimar-se nele. (BOURDIEU, 1983).

Porém, quando se trata de intelectuais negros, é preciso compreendê-los como sujeitos que exercem a função intelectual de forma situada, a partir do reconhecimento de ser originário (de) e representar um determinado grupo social que, nesse caso, é subordinado e racializado.

Trata-se, portanto, de intelectuais que em seus escritos reconhecem uma identidade coletiva, historicamente excluída e, a partir desse autorreconhecimento, elaboram discursos críticos que interpelam os imaginários, as práticas e as estruturas hegemônicas que hierarquizaram a diferença cultural, assumindo desta forma uma posição política no espaço público.

Nesse sentido, Sales Augusto dos Santos define os negros e negras intelectuais como sendo:

[...] de origem ou ascendência negra que sofreram ou sofrem influência direta ou indireta dos movimentos sociais negros, adquirindo ou incorporando destes uma ética da convicção antirracismo que, associada e em interação com o conhecimento acadêmico-científico adquirido dos programas de pós-graduação de universidades, produz nestes intelectuais um ethos acadêmico ativo, que orienta as suas pesquisas, estudos, ações, bem como as suas atividades profissionais de professores universitários. (SANTOS, 2011, p. 1).

Também para Sales Augusto dos Santos (2008) essa compreensão dos elementos que constituem um(a) negro(a) intelectual dá conta de características constitutivas a essas pessoas. A análise da dimensão racial é o elemento convergente, independentemente da área de atuação, e cabe destacar que isso é resultado das ações históricas empreendidas pelo movimento negro, que abriram espaço para essas discussões, fora e dentro da academia. Pode-se considerar que esses intelectuais são resultado da luta dos negros militantes dos movimentos negros que os antecederam; posteriormente, passam a compor entidades e, através da sua trajetória intelectual, passaram a propor também um outro modelo de compreensão e explicação das relações raciais brasileiras, no qual parte-se do princípio de que esta sociedade é racializada.

Segundo George Reid Andrews (2007), ainda que estes intelectuais participem do sistema de produção de conhecimento legitimado, ocupam uma posição periférica no campo intelectual por diversos fatores, mas, em geral, diante das condições de acesso à educação formal e dos canais de difusão pelos quais circulam suas produções. Por um lado, é importante considerar que os negros se integraram à educação formal no marco dos processos modernizadores, que ampliaram seu acesso à educação na primeira metade do século XX e que paulatinamente foram alcançando níveis maiores, como o ingresso à Educação Superior.

Por outro lado, a relativa dificuldade para encontrar os textos dos intelectuais negros adverte que estas publicações costumam ter uma baixa triagem, escassa difusão e uma circulação restrita, com alguma mudança nos últimos anos, através das plataformas digitais. Revisando essas questões, se encontra o intelectual negro como um perfil determinado que representa um coletivo e suas individualidades, do que se ressalta a importância de aproximar-se ao intelectual negro como uma categoria de análise que facilite relacionar estas individualidades.

O espaço acadêmico mantém práticas de desigualdades sociais, raciais, econômicas e culturais, a que alguns grupos, ainda se encontram subordinados na sociedade brasileira, estão se reproduzindo no mundo acadêmico, acreditando que a universidade “é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Ainda assim, na academia se encontram oportunidades para a superação das mais variadas formas de preconceito e desigualdades.

Felizmente nos últimos anos percebe-se o aumento do número de pesquisas que abordam a temática étnico-racial, no âmbito da Educação e das Ciências Humanas, como é possível constatar nos Anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene) e de outros eventos científicos da área. A implementação de ações afirmativas, o aumento de negros na academia e a pressão do movimento negro são alguns dos elementos que contribuem para essa expansão.

De acordo com Sales Augusto dos Santos (2011) a intelectualidade negra no Brasil está profundamente conectada com o percurso do Movimento Negro no país, posto que as pesquisas são ferramentas utilizadas na luta antirracista, assim, responsabilizando-se pelas dissoluções epistemológicas e aquisição de espaços de poder, fora e dentro da academia, acolhendo as necessidades desta parte da sociedade.

Rosemere Ferreira da Silva destaca a relação dos intelectuais negros e negras e as demandas sociais:

A relação dos intelectuais negros contemporâneos com a sociedade civil está representada através da participação em organizações comunitárias, em organizações não governamentais, em movimentos sociais e culturais, em instituições etnicamente específicas ou religiosas e outras. Essas formas de organização têm influenciado muito a produção e a reprodução de algumas vias de conhecimento na sociedade e têm ajudado a diminuir a dominação e a imposição com que o Estado brasileiro trata as diferenças e as desigualdades étnico-raciais. (SILVA, 2010, p. 21).



A discussão identitária é fundamental para compreender a categoria de intelectual negro e afrodescendente, porque se trata de um processo mutuamente referido. Uma característica imprescindível desse intelectual é que problematiza essa identidade, reflete sobre o que histórica, política e simbolicamente significa ser negro ou afrodescendente. Essas elaborações atravessam todo o século XX e se reforçam no século XXI, dando conta de uma assunção identitária que teve efeitos na criação literária e na geração de discursos. Para Stuart Hall (2013) a emergência dos termos negro e afrodescendente é correlativa a um deslocamento mais amplo para o afrodescendente, o que, em termos gerais, implica enfatizar a condição da diáspora, mais do que a da escravidão.

Como observa José Antonio Marçal (2012), fora do âmbito literário, a ênfase na diáspora também se revela em enfoques como o afrocentrismo, cujo objetivo é gerar conhecimento utilizando perspectivas teóricas e metodológicas específicas. Também ocorre com discursos que buscam enfatizar práticas – históricas e contemporâneas – de resistência contra a dominação, adotando estratégias que abandonem a suposta aceitação passiva da condição de subordinação.

Voltando-se à categoria de intelectual negro, Marçal (2012) explicita que se trata de uma conceituação ancorada na tomada de consciência de uma experiência histórica particular. Por isso não é aplicável a todos os descendentes de africanos que realizam um trabalho intelectual: o reconhecimento explícito da identidade negra, junto à sua problematização, é um requisito fundamental. Da mesma forma, tampouco se trata de uma categoria que busca reproduzir a racialização pois não se reduz à cor da pele, mas remete a um vínculo histórico e político. O gesto dos intelectuais negros de acentuar a diferença que os nega, de externalizar a contradição racial ao autodenominar-se como os outros o catalogaram, de historizar sua experiência, de narrar suas memórias e projetar seu futuro encarna um posicionamento autoral consciente da história coletiva, que se encarrega, por sua vez, de um posicionamento político que busca disputar as representações que foram impostas sobre eles.

Ainda, reforçando que muitos dos negros intelectuais iniciam sua formação cidadã no movimento negro, filiam-se nas diversas entidades ao longo de suas trajetórias acadêmicas, ou se mostram comprometidos com as pautas apresentadas, compreende-se que a ação dialógica dos negros intelectuais com as diversas entidades do movimento negro tem suma importância para a elaboração e adoção das políticas de ação afirmativa, na educação, pelos diferentes entes federativos do Estado brasileiro.

Kabengele Munanga (2001), no mesmo sentido, observa que as ações coadunadas dos negros intelectuais e do movimento negro resultaram na formulação e adoção pelos entes

federativos de políticas de ações afirmativas, que são entendidas como ferramentas e instrumentos, para acelerar o processo de mudança de um quadro injusto de exclusão racial no Brasil. Geralmente, se entende as cotas como ações afirmativas, mas também essas podem ser leis que incluam a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, visando à valorização étnico-racial e o antirracismo, demonstrados nas legislações que se seguiram.

No que se refere especificamente às mulheres negras, as necessidades mais evidentes vão muito além das questões de gênero e raciais, pois as mulheres negras, como parte constituinte de um processo libertário que luta por devolver o lugar na história a um grupo humano que se pretendeu, durante séculos, (des)historizar. Por isso contam histórias, constroem narrativas para desmistificar aquelas narrativas que negam às negras e negros o direito a existir.

Quando se indaga sobre o papel das mulheres negras intelectuais também se evoca suas histórias de luta, seu ativismo político como militantes no Movimento Negro. A partir do enunciado de Catherine Walsh (2017, p. 25) de que “los momentos políticos producen movimientos teóricos”, não se pode desconhecer que embora a produção epistêmica faça parte dos atos de um movimento libertário contra práticas coloniais, gera consciência de grupo e permite reconhecer-se dentro de uma história: os momentos políticos, isto é, os momentos de rebeldia, são os que inspiram essas construções e reivindicações epistêmicas.

O intelectualismo feminino negro tem origens que se perdem no tempo, mas algumas de suas temáticas integram novas categorias de análise da condição da mulher negra e à conformação da categoria de gênero feminino ocidental branco. Como observa Matilde Ribeiro (2008), a raça, a classe, as reflexões analíticas sobre sua própria condição fizeram com que as mulheres negras intelectuais dedicassem sua produção a contar o incontável, a dar voz àquelas que não tiveram durante vários séculos, a desconstruir a história oficial sobre as mulheres negras escravizadas, seus costumes, seu cotidiano, envolvendo aspectos elementares como sua espiritualidade, sua feminilidade, suas relações sociais, seu movimento teórico/militante.

A trajetória das negras intelectuais, em pauta neste estudo, com base nessas considerações, parte de um pensamento situado nas lutas e experiências concretas de opressão, exploração e coisificação que as pessoas negras, historicamente, não puderam expressar. Já que a análise da produção das negras intelectuais se converteu em uma metodologia importante para visibilizar o trabalho que estas desenvolvem e as suas contribuições ao processo de libertação do povo negro a partir de sua produção epistêmica e intelectual e por seus lugares de fala, que também contestam qual o seu papel como militantes

políticas, a compreensão de suas trajetórias deve partir precisamente de suas vivências e experiências, dando-lhes voz.

Catherine Walsh (2013, p. 23) afirma, nesse sentido, que todo movimento teórico é gerado por um momento político e, posteriormente, interroga: “¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?”. Ainda para Walsh (2013, p. 25), esses movimentos são determinados por um horizonte de longa duração, onde “lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma”. Nesse horizonte estão as memórias coletivas que as negras e negros mantêm como parte de sua existência e de seu ser.

Partindo dessas premissas, da afirmação política e intelectual das mulheres negras derivou o enegrecimento das instituições de Educação Superior. Essa situação culminou na produção de conhecimentos sobre temáticas caras ao povo negro, relevando inclusive novos saberes. Dito de outro modo, demonstrou que o sujeito negro, seu corpo, sua história, sua identidade, sua trajetória, sua cultura e seus saberes podem ser a base e o foco de pesquisas acadêmicas construídas por pesquisadores negros.

A temática dessa pesquisa, tendo por base uma busca de dados sobre produções anteriores que tematizaram a raça, o racismo, as relações étnico-raciais, o antirracismo, as novas epistemologias e as perspectivas futuras e, efetivamente, o processo que contribuiu para a entrada de negras e negros em universidades derivou em um levantamento realizado em teses, dissertações e artigos, utilizando-se as expressões “negros intelectuais”, “negras intelectuais”, pesquisando no campo “assunto”.

Esse primeiro passo averiguou as bases de dados do Google Acadêmico, do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do *Sistema de Información Científica Redalyc*. Foram analisados, também, dois bancos de dados de Teses e Dissertações: o catálogo de teses e dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No Catálogo da Capes foram encontrados quatro resultados para “negros intelectuais” e um resultado para “negras intelectuais” e, no BDTD, o número é de quatro teses, e/ou, seis dissertações, independentemente da categoria solicitada.

Feito este levantamento foi possível perceber que o número de trabalhos produzidos sobre a trajetória de negras(os) intelectuais ainda é limitado, tendo em vista o total de dissertações e teses defendidas nos últimos anos. Um fator importante analisado é o de que 90% das pesquisas selecionadas foram realizadas em universidades públicas. Esse resultado também pode sugerir que o aumento no ingresso de negras e negros nessas instituições de

ensino contribuiu para a ampliação dos estudos sobre esse segmento de intelectuais em âmbito acadêmico.

Segundo Amélia Artes e Jesus Mena-Chalco:

[...] para o entendimento da ampliação da participação de negros na pós-graduação, é fundamental contextualizar as políticas diferenciadoras que permitiram, a partir do ano de 2003, um acesso mais equitativo de grupos sub-representados (negros e indígenas) nos cursos de graduação. As ações afirmativas, inicialmente propostas em algumas universidades estaduais, por meio da modalidade cotas e posteriormente complementadas com o Prouni e Fies ampliaram a presença de negros nos cursos de graduação, condição para o acesso à pós-graduação. As discussões suscitadas pela institucionalização do ingresso diferenciado de negros no ensino superior consolidaram-se na academia e alcançaram a pós-graduação. Nos últimos anos algumas universidades já implementaram cotas nos processos seletivos para ingresso na pós-graduação (ARTES; CHALCO, 2017, p. 1226).

Cabe destacar a presença de um Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente Nirema, que incentiva e catalisa pesquisas sobre a contribuição e a memória dos afrodescendentes no Brasil, na única instituição privada onde foi encontrada uma dissertação sobre mulheres negras intelectuais.

No caso das buscas realizadas na *Scientific Electronic Library Online- SciELO*, a expressão “negros intelectuais” apresentou 28 artigos sendo que, desses, 15 foram publicados entre os anos de 2015 e 2018. Dentre estes artigos, tendo por referência as áreas temáticas da SciELO, 25 estão catalogados como sendo relativos às Ciências Humanas, três relativos às Ciências Sociais Aplicadas e dois às Ciências da Saúde. Quando o buscador é colocado no gênero feminino “negras intelectuais”, o número diminui para seis artigos, que têm por referência a área das Ciências Humanas e foram publicados entre os anos de 2015 e 2017.

A pesquisa realizada no SciELO apontou o mesmo resultado, independentemente de a expressão pesquisada ser “negros intelectuais” ou “negras intelectuais”. Foram 10 artigos publicados entre 2005 e 2018, distribuídos entre as disciplinas de Sociologia, História, Antropologia e multidisciplinares.

No Google Acadêmico, a pesquisa alcançou 158 resultados para “negros intelectuais” e 89 para “negras intelectuais”. Isso denota que, de forma geral, o número maior de produções, nas diferentes bases de dados sobre as biografias e trajetórias masculinas, em relação às femininas, apresenta indícios de que o número, na categoria “negros intelectuais”, é maior do que de negras intelectuais e/ou que as produções acadêmicas privilegiam estudos com sujeitos- homens.

A busca resultou em 285 artigos acadêmicos publicados. Se comparado ao volume total de trabalhos disponíveis nas bases pesquisadas, o número é modesto. Porém, como esse conjunto perfaz um total de quase três centenas de artigos, foi necessário estabelecer critérios

para selecionar os trabalhos relacionados à temática da minha pesquisa. Os parâmetros utilizados foram: o recorte temporal (2003- 2019), a área da pesquisa (humanas) e o foco central do artigo ser a trajetória de negros ou negras intelectuais. Foram selecionados cinco trabalhos acadêmicos, produzidos no período de 2006 a 2019.

O total de textos selecionados reflete a escassez de trabalhos acadêmicos com a temática relacionada à trajetória de intelectuais negros(os) ou negras(os) intelectuais. Outro dado importante é que, assim como nas dissertações e teses, quase a totalidade dos autores realizaram seu curso de mestrado e/ou doutorado, em programas localizados na Região Sudeste: USP, Unicamp, UFSCar e Cefet- RJ. Apenas um dos autores realizou seu doutorado na Região Centro-Oeste: na UnB. Isso é uma pequena amostra, porém, indica que a produção acadêmica sobre a temática étnico racial ainda está centralizada na Região Sudeste, em grandes universidades. Algo semelhante ocorre no que se refere ao vínculo profissional dos pesquisadores. Três atuam em instituições na Região Sudeste, um na região Centro-Oeste e outro na Região Nordeste.

A busca aos portais de teses e dissertações também permitiu constatar o reduzido número de pesquisas relacionadas aos percursos individuais ou coletivos de intelectuais negros(os), e as possíveis conexões dessas trajetórias com a carreira acadêmica e o Movimento Negro. É possível afirmar que os estudos realizados contribuem para o alargamento das pesquisas no campo da Educação, com foco na educação das relações étnico-raciais.

Este estudo utiliza a categoria de análise “negro intelectual” para definir os intelectuais que, além de apresentarem características fenotípicas, demonstrem um compromisso teórico e epistemológico com as pautas antirracistas e de valorização do negro. As pautas antirracistas como características do(as) intelectuais negros(as) não representam uma característica intrínseca e natural: correspondem a um processo forjado nos cruzamentos entre o movimento negro, a carreira acadêmica, em espaços que fomentem e potencializem a temática da presença negra no Brasil, o antirracismo e a formulação das políticas de ações afirmativas.

Ainda, a definição de antirracismo compreende a luta pelo combate ao racismo nos processos educacionais, tendo como pano de fundo a ideia de (re)configuração da memória. Já o conceito de multiculturalista é baseado no que foi proposto por Stuart Hall, e envolve o afastamento dos princípios universalistas e da igualdade formal, podendo ser traduzido em uma concepção política que nega o triunfo do universalismo na civilização ocidental. Ainda, destaca-se teóricos e intelectuais como Antônio Gramsci, fundamentando a análise sobre a formação dos intelectuais; Joseph Kizerbo, que reflete sobre a função dos intelectuais;

Florentina Souza, que destaca a exclusão dos negros em espaços de formação intelectual acadêmica e Nilma Lino Gomes, que destaca a presença de sujeitos negros produzindo conhecimento, não mais referenciados pelo olhar dos brancos.

A partir dessa conformação, o surgimento de novas epistemologias dirige a pesquisa para a determinação da categoria negras intelectuais, destacando a indissociabilidade entre a negritude e a prática antirracista; o reconhecimento e a participação em entidades do movimento negro e a trajetória acadêmica e intelectual. Ao mesmo tempo, compreende-se que as negras intelectuais produzem conhecimentos que refletem suas experiências, vivências e cosmovisões, muitas delas “suleadas” por novos paradigmas, como é o caso do afrocentrismo.

Conforme Telmo Adams:

É essencial relatar que, o termo ‘sulear’ não admite “uma visão dualista e maniqueísta, como se o ‘Norte’ e ‘Sul’ fossem apenas uma mera questão geográfica. O ‘Sul’ está também no ‘Norte’ e este encontra-se igualmente no primeiro (ADAMS, 2010, p. 386).

Para além disto, como destaca Evaldo Ribeiro Oliveira (2019, p. 82), procura originar “outras epistemologias, questionando e propondo novos conhecimentos, novas formas de construir os conhecimentos, novas pedagogias, a partir de uma epistemologia desde o Sul, uma outra epistemologia, não hegemônica, que produza outras intelectualidades negras”.

Considerando essa questão, Evaldo Ribeiro Oliveira (2019) afirma que o gênero será apresentado sempre no feminino, por tratar-se de um estudo sobre a trajetória de duas mulheres negras. A expressão será utilizada sem o hífen, por entender que essa categoria deve ser o resultado de duas palavras indissociadas; gramaticalmente, ambas ocupam posições de substantivo e adjetivo de forma concomitante, na medida em que se visualiza que as(os) negras(os) intelectuais, ao longo das últimas décadas, rompem o controle intelectual branco sobre as relações raciais brasileiras, nas quais o negro em geral era somente um objeto de pesquisa, observando-se também suas propostas para a superação das desigualdades raciais entre negros e brancos,

A opção pelo termo negras intelectuais reflete as consequências positivas da ampliação da presença feminina em geral na universidade e da presença de negras intelectuais em particular. Compreende-se, nesse sentido, que as negras intelectuais, além das dificuldades impostas pelo racismo, a exclusão e a igualdade social e, sobretudo, educacional, geradas pelas tensões étnico-raciais, estão sujeitas a uma questão de gênero, ou seja, estão sujeitas,

como mulheres, ao machismo, à misoginia e outras situações inerentes à existência social de todas as mulheres.

Diante dessas considerações, impõe-se contextualizar as protagonistas deste estudo – Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva averiguando suas trajetórias na luta antirracista e suas contribuições para o campo acadêmico quanto à temática étnico racial na educação.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PROTAGONISTAS

A trajetória das negras intelectuais analisadas é marcada pela produção de um significativo volume de livros, artigos e capítulos de livros e outros escritos. Em razão disso, foram selecionadas algumas dessas produções, que contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa, na contextualização de suas trajetórias.

Retoma-se aqui o objetivo desta pesquisa: analisar como as inter-relações entre a trajetória das negras intelectuais em estudo, tanto na luta antirracista como dentro da academia, se complementam nas conquistas para as quais contribuíram, no sentido da produção acadêmica antirracista e da elaboração e implantação de políticas públicas de ações afirmativas. Nesse sentido, se impõe considerar essas trajetórias como forma de (re)existência, por meio de suas participações na formulação e implementação das políticas de ações afirmativas.

O foco da análise se dá a partir do momento em que suas trajetórias convergem com a carreira acadêmica, na participação ou representação das pautas do movimento negro e na atuação em espaços públicos, que permitiram a formulação ou implementação de políticas de ações afirmativas, na área da Educação.

No caso de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a ênfase será a partir da sua trajetória como professora na rede estadual e universitária e sua relação com o movimento negro, a partir da década de 80, até sua atuação como conselheira no Conselho Nacional de Educação, nos anos 2000. Já Nilma Lino Gomes inicia sua vida acadêmica como professora universitária e daí surge sua relação atuante no movimento negro, através de entidades como a ABPN, seu protagonismo como primeira Reitora negra de uma universidade pública brasileira, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) (2013-2014). Posteriormente, sua atuação como ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016).

Assim sendo, os tópicos desse capítulo se dedicam a percorrer a trajetória de Petronilha e Nilma, evidenciando as narrativas do que ambas dizem sobre si, com ênfase na militância e na atividade acadêmica. Ainda, são apresentadas narrativas sobre as protagonistas do estudo, com base em escritos em diversos meios (portais, periódicos *on-line*, trabalhos acadêmicos e revistas especializadas na área da Educação).



As entrevistas que embasam o tópico foram realizadas por outras pessoas, mas se inserem na temática deste estudo, auxiliando na formulação de respostas ao problema de pesquisa proposto: Como as trajetórias de militância educadora de Petronilha e Nilma contribuíram para a ampliação do conhecimento acadêmico na luta antirracista no Brasil?

A análise desses trabalhos provoca uma reflexão sobre as relações entre a trajetória formativa e profissional, a produção acadêmica e o reconhecimento das protagonistas do estudo como importantes intelectuais. Mais do que isso: como intelectuais orgânicas que dinamizam as bases dos movimentos sociais e, a partir dessa dinamização, através de suas trajetórias em diferentes espaços de atuação, inserem suas vivências e experiências nas discussões acadêmicas, contribuindo para ampliar e qualificar o debate sobre a temática étnico-racial no campo acadêmico.

Da mesma forma, são apresentadas narrativas sobre Petronilha e Nilma, buscadas em diversas bases de dados. São entrevistas, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses sobre as temáticas abordadas pelas obras de ambas, buscando destacar a importância não apenas dessas mulheres, mas de sua militância e de suas atividades acadêmicas.

### 3.1 TRAJETÓRIA E NARRATIVAS SOBRE PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA

Acerca da trajetória de Petronilha são diversos artigos, teses e dissertações que reconhecem e utilizam seu pensamento na discussão de temáticas étnico-raciais nos espaços escolares e não escolares e, em intersecção com os escritos de Nilma, das relações étnico-raciais na escola e a formação de professores.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em Porto Alegre, filha de professora, é graduada em Letras pela UFRGS, conhecida nacional e internacionalmente. Exerceu o magistério na rede pública e na rede particular de ensino e sua formação profissional ampliou-se com especialização em administração e planejamento de sistemas de ensino pela Unesco, na França, mestrado em planejamento da educação, doutorado em Ciências Humanas na UFRGS e pós-doutorado em Teoria da Educação, na África do Sul. (PETRONILHA, 2017).

Uma apresentação de Petronilha, feita por Claudilene Maria da Silva, Lucimar Rosa Dias e Silvani dos Santos Valentim, é feita na Revista “Interritórios”, na abertura de uma entrevista realizada em 2020. No trecho observa-se, de forma resumida e, ao mesmo tempo, abrangente à grandiosidade de sua trajetória:

Apresentar a nossa entrevistada, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva não é tarefa fácil, pois tem em seu currículo inúmeras possibilidades. Por isso, destacamos o fato de que ela é professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Fez parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros desta instituição. Pesquisadora das relações étnico-raciais, práticas sociais e processos educativos, políticas curriculares e direitos humanos. É doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, mesmo estado em que nasceu, se licenciou em Letras e Francês e durante a entrevista pediu que não esquecêssemos de dizer que ela é gaúcha, nascida em Porto Alegre e viveu sua infância no bairro Colônia Africana. (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020, p. 302).

No início de sua trajetória profissional, Petronilha foi docente (a partir do ano de 1965) e coordenadora pedagógica (entre 1972 e 1974), exerceu cargos técnicos na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (entre 1978 e 1989). Também foi a primeira mulher negra no Conselho Nacional de Educação (no período entre 2002 e 2006), trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (entre 1985 e 1989), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (entre 1974 e 1989), na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo (de 2015 até a atualidade). Participou de vários eventos científicos no Brasil e em outros países.

Conforme entrevista concedida ao jornal Sul 21 (2020), Petronilha narra que, em 1972, observando que os problemas educativos visualizados na sua experiência docente se estendiam para além do campo pedagógico, percebeu que apenas a intervenção didática se mostrava “insuficiente, que havia questões que precisavam ser pensadas no macroplanejamento da educação do estado, porque não se restringiam à responsabilidade do professor em sala de aula, na relação professor e aluno”.

É com base nessa premissa que Petronilha afirma, também na entrevista concedida a Claudilene Maria da Silva, Lucimar Rosa Dias e Silvani dos Santos Valentim (2020), respondendo sobre como o Movimento Negro interpreta o processo educativo do seu povo, que “o pensamento negro em educação vem muito antes do movimento negro organizado como nós conhecemos. Ele foi iniciado pelas professoras negras primárias”.

É nesse sentido que Petronilha assinala na entrevista:

Então, penso que é importante que nós professores negros e professores não negros tenhamos o cuidado, a intenção de expor esse pensamento, de mostrar de onde vem este pensamento que a gente tem sobre educação. De mostrar que por mais escolarizados que sejamos, a gente não abre mão do pensamento que é construindo nas nossas famílias, nas comunidades e pelo Movimento Negro também. É importante salientar que o movimento negro é dos anos 1970, não é aí que começa se formular um Pensamento Negro em Educação. Ele é muito mais antigo, em educação formal. E produzido por professoras negras, especialmente. ((SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020, p. 307).

Ressaltam Silva, Dias e Valentim, também, que o pensamento negro em educação não vem de ativistas, mas das professoras e professores negros, cuja presença nas escolas mobilizou os ativistas. Contudo, ainda existe o problema da identificação, pois algumas pessoas creem que assumir sua negritude não exposta na pele ou no aspecto físico é “estar fora do universo do pensamento da educação”, da produção de conhecimento. Muitas vezes professoras e professores negros não sentem que trazem uma contribuição genuína. Professoras e professores negros e não negros devem expor o pensamento negro sobre a educação, demonstrar de onde ele vem e que por mais escolarizados que sejam, não se abre mão do pensamento construído nas suas famílias, comunidades e também pelo Movimento Negro. (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020).

Essa afirmativa tem como base as vivências e experiências que Petronilha narra trazer da infância, afirmando que são a base da construção de sua identidade, firmemente ancoradas no pensamento construído na família, na comunidade e na militância política no Movimento Negro.

Na Em sua tese de doutorado, intitulada “Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro”, Petronilha envolveu-se com mais profundidade com a questão racial. A tese foi utilizada pelos negros trabalhadores rurais do Limoeiro como defesa em um processo de reconhecimento do local como território quilombola.

Sobre essa questão, citada em na matéria do periódico Sul21, na qual Luís Eduardo Gomes narra:

Um marco de seu envolvimento com a questão racial foi sua tese de Doutorado, trabalho não só pioneiro no seu campo como, 18 anos depois da defesa, responsável por ajudar a comunidade negra do Limoeiro a ser reconhecida pelo Incra como um território quilombola. Sem nenhum outro estudo antropológico sobre a região, a população local acabou usando a tese de Petronilha para subsidiar a luta junto ao governo federal pelo reconhecimento do território. “Eu tenho muita facilidade de me adaptar, felizmente. Eu tinha um amigo que dizia: ‘Tu é de extremos, ou tu te mete lá num fundão que a gente não sabe onde é ou vai para Paris’. Eu digo: ‘É isso mesmo’.” (GOMES, 2020).

Petronilha relata, na mesma matéria do Sul21, que a pesquisa, na época, foi desenvolvida depois dela ser enviada pela UFRGS para passar um mês em uma escola de meio rural de difícil acesso no município de Palmares do Sul. “Eu fiquei contente porque tinha me chamado a atenção que todas as professoras eram negras nessa comunidade. Todas eram três”. A escolinha tinha duas turmas, uma de primeiro e segundo anos e outra de terceiro e quarto. “Todas as crianças eram negras, com exceção de um menino de terceira e quarta e de uma menina de primeiro e segundo. Aí me chamou a atenção”, relembra. (GOMES, 2020).

O envolvimento de Petronilha com a questão racial foi, como narra na obra “Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância”, sendo construído no meio acadêmico, na área da educação, através de pesquisas na perspectiva e interesses dos negros, elaboradas por militantes como ela própria, desde a fundação do Movimento Negro Unificado, em 1978:

Hoje me dou conta de que Luiz [Alberto Oliveira Gonçalves], eu e muitos outros negros que vimos tomando lugar e parte no mundo acadêmico tempos cumprido nossa tradição africana que considera realmente educados aqueles que põem o que aprendem nos livros, nas escolas, à disposição de sua comunidade, fortalecendo-a. A energia de cada um e de todos vem da comunidade e aquele que a fortalece também se torna forte. (SILVA, 2011, p. 88).

Esse envolvimento foi construído também através da participação em eventos e intercâmbios promovidos por entidades do Movimento Negro, de palestras em seminários sobre cultura afro-brasileira, reuniões de trabalho com essas entidades, de assessoria aos Agentes de Pastoral Negros – APNs -, acompanhamento e apoio intelectual a estudantes negros, discussões e lutas intensas sobre processos educativos decorrentes de propostas e realizações do Movimento Negro.

Desse papel protagonista no seio do Movimento Negro decorreu sua indicação por esse movimento, em 2002, como membro do Conselho Nacional de Educação, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi relatora do parecer CNE/CP nº 3/2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta a Lei nº 10.639/20043 e estabelece diretrizes para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Rede de Ensino do Brasil. Seu voto foi aprovado por unanimidade no Conselho Pleno do CNE.

Ainda, na entrevista a Luís Eduardo Gomes no periódico Sul21, Petronilha descreve seu engajamento com as lutas do povo negro como inerente a sua família, intensificada pela participação em movimentos organizados quando já madura, a partir de 1983, especialmente com foco na questão educacional e, posteriormente, na temática do feminismo negro:

Petronilha conta que o engajamento nas lutas do povo negro veio do berço, mas que a participação em movimentos organizados só viria com a maturidade. Recorda que foi a partir de 1983 que passou a se envolver mais diretamente, especialmente com a questão educacional. Mais recentemente, Petronilha tem sido uma voz importante na temática do feminismo negro, mas pontua que, nos anos 1980, isso ainda estava distante. “A gente não distinguia ‘isso é um movimento feminista’. Isso vem mais tarde, embora a questão da mulher negra sempre estivesse posta. Mulher negra, mãe negra, na educação das crianças, dos jovens. A gente fez muitos trabalhos para as mulheres”. (GOMES, 2020).

Iniciou sua carreira como professora universitária em 1974, no curso de Letras da PUCRS, onde permaneceu até 1989, quando se tornou professora do Departamento de Metodologia do Ensino na UFScar, onde participara, três anos antes, de uma reunião da Fundação Carlos Chagas para discutir a educação de negros em São Paulo. Expressa na entrevista a Gomes (2020), no periódico Sul21: “Para mim foi bom, porque eu tinha que me aposentar de um cargo do Estado e me exonerar de outro, tinha que sair da PUCRS e não podia dizer ‘vou-me embora’, tinha que terminar o semestre”.

Sobre esse período Petronilha ressalta, segundo a matéria:

A relação com a UFScar, no entanto, havia começado a ser moldada três anos antes, 1986, quando foi convidada para participar de uma reunião da Fundação Carlos Chagas que discutiu a educação da comunidade negra em São Paulo — até hoje considerado um dos mais importantes encontros sobre o tema no Brasil —, que reuniu educadores e ativistas de todo o País. Na época, foi convidada para atuar como professora visitante na UFScar. Contudo, a universidade do interior paulista estava com as contratações temporariamente suspensas, e o convite acabou não podendo se concretizar.

Passados três anos, soube que havia um concurso aberto em São Carlos. Ficou em segundo lugar, mas seria chamada, porque o departamento precisava de duas vagas.”. (GOMES, 2020).

Petronilha revela ainda na entrevista ao Sul21 que foi porta-voz de um legado do movimento negro no CNE e de um trabalho nesse conselho, mas não afirma que o parecer CNE/CP nº 3/2004 foi o maior legado da sua trajetória. Afirma que seu trabalho contribuiu para a aprovação de cotas raciais no ensino superior: “Coube a mim sistematizar uma demanda do movimento negro que atravessa o século XX, mas não é um legado meu pessoal. Se eu tivesse um legado, seria a discussão na pesquisa em educação da questão racial.” Esse é um ponto a ser retomado no próximo capítulo. (GOMES, 2020).

Sobre a educação étnico-racial, em entrevista a Stephanie Kim Abe, no portal Cenpec (2021) Petronilha afirma que o Brasil é pluriétnico e multirracial, o que implica haver pontos em comum como nação, mas diferenças nas formas de compreensão da vida, de relacionamentos interpessoais, de construção social e essas distinções se referem à origem étnico-racial. Desde a colonização todos os estabelecimentos de ensino buscaram como referência e valorizaram fontes, pesquisadores e bibliografia europeia, mas essa não é a única e tampouco a mais importante influência na formação brasileira:

A educação étnico-racial pretende valorizar as distintas contribuições de diferentes povos para a constituição da nação brasileira, sejam eles indígenas, africanos, europeus, asiáticos, ciganos. Essa diversidade é um privilégio e um desafio ao mesmo tempo, sobretudo para a educação escolar, e não acontece unicamente aqui no Brasil. E os estabelecimentos de ensino não podem ser um lugar de imposição de uma visão de mundo ou de uma cultura. A educação para as relações étnico-raciais traz o reconhecimento das nossas diferentes raízes e, mais do que isso, promove o diálogo, mostrando que nenhuma é mais valiosa ou importante do que as outras. Todas devem ser necessariamente valorizadas. O grande objetivo é colocar em diálogo cada um sendo o que é, sem deixar de ser o que é. É muito trabalho? Claro, mas se a gente prestar atenção, em comunidades onde existem pessoas de diferentes pertencimentos, isso já acontece. Então que aprendamos com elas. (ABE, 2021).

Outro parâmetro, citado por Petronilha, nessa entrevista se refere à Lei nº 10.639/2003, enfatizando que o movimento por mudanças adquiriu fôlego nos anos 2000, derivando em leis, mas que ainda estão séculos atrasadas considerando-se que o início da sociedade brasileira data de 1500. Assim, a desconstrução da mentalidade predominante, antiga, e a reconstrução com base em novos valores ainda é algo incipiente.

Petronilha também destaca, na entrevista ao Portal Cenpec a resistência às mudanças, o preconceito como fator determinante, o eurocentrismo, a ideia de que o que vem dos Estados Unidos é o melhor que há no mundo, que o melhor para a sociedade deve ser ditado por aqueles grupos mais abastados:

Ainda temos resistência às mudanças. Na minha opinião, o que mais atrapalha é o preconceito. Tem gente que ainda acha que a Europa é “A” civilização e que o que vem de lá ou dos Estados Unidos é o que há de melhor já produzido no mundo. Outros que cultivam a ideia de que os grupos mais abastados da sociedade são aqueles que sabem o que é melhor para todos.

Ainda há pessoas não negras que acham que negros em princípio não têm escolarização. Ainda vemos pessoas olharem atravessado para as pessoas negras ou indígenas e avaliarem o jeito de ser e viver dos outros a partir de uma visão do seu próprio grupo social, de uma visão eurocêntrica. Isso ocorre porque muitas pessoas e grupos sociais não aceitam ser contrariadas. (ABE, 2021).

Ainda, na entrevista concedida a Stephanie Kim Abe, no portal Cenpec, Petronilha observa que essas questões são partes da dinâmica das relações sociais complexas, das peculiaridades de cada região, de questões que se tocam e se misturam, pois nas relações étnico-raciais se imiscuem relações de gênero, geracionais e outras, que conformam relações de poder:

As relações sociais são muito complexas. Em cada região existem particularidades. E há também questões que se interseccionam, pois as relações étnico-raciais também têm a ver com as relações de gênero, geracionais, etc. No fundo, são relações de poder, em que alguns querem se manter no poder e pra isso depreciam os demais. (ABE, 2021).

Ilustrativamente, também observam Silva, Dias e Valentim:

[...] ainda depende dos professores negros explicitarem este pensamento, não só nas suas falas e seus textos, mas no seu comportamento, na relação com os estudantes negros, sem esquecer os outros, é claro. Mas fazer os estudantes negros se sentirem fortalecidos. (SILVA; DIAS; VALENTIM., 2020, p. 307).

Em termos de ações de gestão escolar, docência, secretarias de educação, as mudanças que sejam sistêmicas, estruturais e permanentes, Petronilha pensa ser importante cultivar uma relação próxima entre a escola e a comunidade, na qual a comunidade não interfira ou comande a escola, mas esteja presente e atenta a ela. Os movimentos sociais também devem aproximar-se, elaborando propostas que refletem mudanças, geram uma nova escola, novas formas de conviver no contexto escolar.

Em suas palavras, na entrevista a Stephanie Kim Abe, no portal Cenpec:

A escola tem o papel de ensinar o que de melhor a humanidade produziu, colocando em diálogo as diferentes produções dos grupos étnico-raciais que compõem determinada sociedade. As pessoas podem pensar: “então o professor precisa saber tanto?”. É impossível uma pessoa dar conta dos diferentes pertencimentos, mas deve ser sensível para dialogar e se aproximar de pessoas desses outros grupos. A escola precisa ser criativa, e já há trabalhos de professoras(es) e de escolas nesse sentido. (ABE, 2021).

Questionada sobre as desigualdades educacionais, a evasão, o abandono escolar ocorridos na pandemia e como a gestão educacional deve fazer seu planejamento, Petronilha afirma na entrevista a Stephanie Kim Abe, no portal Cenpec (2021) que os supervisores, as secretarias de educação, a gestão escolar, observem como pensam e como se organizam para determinar as ações que as escolas devem tomar. A partir de um diálogo e da construção de política pública de forma conjunta entre mantenedoras de escolas particulares e secretarias de educação se desenvolve a ideia de que “todas e todos são cidadãs(os) e orientadas(os) pelos conselhos municipais, estaduais e nacional de educação”.

Na mesma entrevista, Petronilha afirma que os professores devem conhecer, ler, discutir, interpretar as leis educacionais a partir de sua própria realidade, pois há vasto aparato legal para que uma educação voltada para as relações étnico-raciais seja garantida. Cabe à direção escolar ser forte, comprometer-se com essa visão, abrir espaço para estudar e discutir as leis nas reuniões pedagógicas, construindo interpretações para cada escola, de acordo com sua filosofia:

Quem realiza a prática na sala de aula não pode conhecer os textos legais só de ouvido, apenas pelo que coordenadoras(es) ou supervisoras(es) dizem. Isso requer uma direção escolar forte, que esteja comprometida com essa visão e que abra espaço para esse estudo e essa discussão nas reuniões pedagógicas, onde sejam construídas as interpretações da lei para aquela escola, à luz da filosofia que ela segue e que está registrada no seu regimento. (ABE, 2021).

Petronilha prossegue em sua análise afirmando que os gestores e os professores precisam refletir sobre a serviço de quem estão, se de seus alunos ou de algum grupo social e o que esse grupo pretende. Especialmente, devem perguntar-se qual projeto de sociedade orienta seu trabalho, se é inclusivo ou serve a manter privilégios de um único grupo social:

A primeira coisa é a escola como um todo perceber que isso não é normal e não é bom. O papel de um estabelecimento de ensino é ensinar e criar condições para que suas (seus) estudantes avancem e completem seus estudos. Isso precisa nortear o trabalho educacional. À medida em que uma instituição escolar, em qualquer nível de ensino, considera natural ou normal que algumas(ns) avancem e outras(os) não, que algumas(ns) abandonem e outras(os) não, ela já está com um projeto de sociedade excludente, está beneficiando apenas um grupo social. (ABE, 2021).

Quanto à atuação da escola pública, Petronilha relata na entrevista que a docência não pode ser dirigida a um único grupo, mas professoras e professores têm o dever de realizar o diálogo entre visões e projetos distintos. Isso se justifica pela constatação de que professores influenciam alunos e por isso o seu projeto de sociedade marca aqueles a quem educam. O projeto de sociedade do professor deve evitar, a todo custo, desenraizar seus alunos. (ABE, 2021).

Reforçando a afirmativa anterior, Petronilha afirma que não cabe às professoras e professores trazer seu projeto de sociedade aos alunos, mas sim tornar possível que aprendam para construir seus próprios projetos, os quais não são individuais, mas ligados a um grupo étnico-racial, a uma comunidade. Exemplifica:

Se eu sou professora de uma escola pública, a minha atividade e o meu ensino não podem se dirigir a um único grupo. O meu papel é pôr as diferentes visões e projetos de sociedade em diálogo. A gente sabe que as(os) professoras(es) influenciam suas(seus) estudantes, então o projeto de sociedade das(dos) professoras(es) marca suas(seus) estudantes. (ABE, 2021).

Ainda, segundo Petronilha:

Pra mim, esse é o papel da escola: fortalecer a comunidade e suas(seus) estudantes para que se fortaleçam entre si e então decidam os seus destinos. Não as(os) professoras(es) da classe média alta se colocarem como exemplo de cidadania e humanidade. É preciso estabelecer diálogo entre esses diferentes projetos de sociedade que existem no pensamento de cada um. (ABE, 2021).



Na já mencionada entrevista a Silva, Dias e Valentim (2020), Petronilha destaca a produção do pensamento negro em educação realizado por professoras negras muito antes da instituição do Movimento Negro como ator social. Dialoga com a tese de Nilma sobre o Movimento Negro educador ampliando para a definição de que os movimentos sociais são educadores da sociedade, pois educam quando fazem reivindicações, fazendo a sociedade compreender que não há um segmento social superior ao outro, isto é, que todos têm a mesma importância, pensam e têm suas próprias propostas.

Segundo Petronilha, as trabalhadoras e trabalhadores em educação são fundamentais para fazer presentes os pensamentos e propostas dos movimentos sociais para a discussão de qual escola se pretende construir no sentido de fazer com que a educação evolua para um projeto de sociedade proposto pelo sistema de ensino construído com os movimentos sociais. (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020).

Na mesma entrevista, Petronilha reforça seu entendimento de que tanto na forma como se estabelece a relação entre professores e alunos como nos textos apresentados para leitura e discussão ou nos processos avaliativos e contribuições dos alunos com suas experiências é que se valoriza e se consolida a educação que valoriza a palavra, a postura e a vivência dos alunos e a dos próprios professores para responder a esse desafio. (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020).

Contudo, Petronilha também pontua que os diálogos entre o pensamento negro em educação no Brasil e esse pensamento em outros contextos ainda são reduzidos:

Eu posso dizer a partir da minha experiência e ela diz respeito com os Estados Unidos, muito pouco com a Colômbia, que nós temos de aprofundar, particularmente, não unicamente. Com a África do Sul e minha experiência mais recentemente foi com Moçambique, juntamente com o pessoal da Universidade Federal do Maranhão, que tem um trabalho antigo e profundo e eu tive a oportunidade, de no ano passado ficar com eles quase um mês convivendo, trocando ideias, criando laços. Aliás, não diria criando, diria apertando os laços. Eu penso que é importante buscarmos estas trocas. Hoje temos meios, estamos distantes é verdade e tem as questões de fuso horário, mas grava-se. É importante não só entre nós, é claro, mas também entre os estudantes. No sentido de ir muito além daquela valorização que se dá ao intercâmbio internacional. Isso é muito mais do que um intercâmbio internacional. (SILVA; DIAS; VALENTIM., 2020, p. 312).

Dessa e demais dificuldades que se impõem ao pensamento negro, Petronilha explicita, na entrevista a Silva, Dias e Valentim (2020) a importância de persistir, insistir com a importância de suas raízes, dialogar, mostrar que a nação brasileira se construiu sob imposição de formas de pensar e educar que nunca serviram:

É importante persistir e persistir no sentido não de teimosia, mas persistência no sentido de insistir com as nossas raízes. Não como as mais importantes, mas como uma das importantes. E a difícil tarefa de pôr em diálogo. É difícil porque para fazer isso a gente tem que justamente mostrar que a gente vem de uma nação que foi construída com imposição de muitas coisas sobre outros inclusive como formas de pensar e forma de se educar. E que isso não serve mais. Aliás nunca serviu e há muito tempo não. (SILVA; DIAS; VALENTIM., 2020, p. 314).

Silva, Dias e Valentim (2020) observam, nesse sentido, que Petronilha defende que é necessário trazer a contribuição da raiz africana juntamente a todas as outras (euro-descendentes, indígenas) para construir juntos, colocar-se em diálogo, acrescentando:

E quais construções fazemos juntos? Somos capazes realmente de nos pôr em diálogo? Porque eu sempre insisti com os meus estudantes no seguinte, eu me espanto ou discordo de alguma coisa que é muito diferente de mim. A minha tendência primeira, a nossa tendência de pessoas é que ser centrado em si mesmo, querendo ou não. Mas o fato de sermos centrados em nós mesmos é que nos dá condições de nos pôr em diálogo e não em imposição. Dialogar não é impor meu ponto de vista, mas mostrar de onde parto, ouvir, acolher ou não acolher, debater. E sempre que a gente sai de uma conversa não saímos igual. Essa é a troca. Isso é o importante. Essa é uma contribuição fundamental do Pensamento Negro em Educação. (SILVA; DIAS; VALENTIM., 2020, p. 314).

Entre os escritos e narrativas sobre Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, encontradas em entrevistas e trabalhos acadêmicos, um dos destaques mais importantes e que a reconhecem internacionalmente como intelectual negra fundamental para a compreensão e conformação de uma educação para relações étnico-raciais no Brasil está a ponderação de Sales Augusto dos Santos (2008) no Congresso Português de Sociologia, em artigo dedicado a demonstrar o surgimento e a participação dos negros intelectuais nas universidades brasileiras visando igualdade racial.

Santos (2008) destaca, sobre a trajetória de Petronilha, o exemplo de sua participação em instituições de Ensino Superior, atuando no processo de aprovação de cotas para negros na Universidade de Brasília, como membro do Conselho Nacional de Educação e como professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Enfatiza que outros conselheiros confirmam que sua presença foi fundamental para que a proposta de cotas fosse aprovada, pela autoridade de seus argumentos e a politização da discussão durante a reunião, tornando favoráveis os votos de muitos professores.

Ainda, Santos (2008) considera que Petronilha é uma das maiores pesquisadoras e autoridades brasileiras sobre educação e relações raciais, destacando a proposta de cotas, que sempre foi defendida por ela de forma aberta, tanto no âmbito pessoal como no âmbito acadêmico. Como todos os negros intelectuais dirigentes da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, foi diretamente influenciada pelos Movimentos Sociais Negros, sendo militante orgânica, demonstrando publicamente sua vinculação ao Movimento Negro:

A professora Petronilha Silva, como a maioria absoluta dos negros intelectuais dirigentes da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), associação da qual esta professora também faz parte, também é de origem familiar pobre e estudou em escolas públicas (Silva, 2006). Contudo, a professora Petronilha Silva fez a sua graduação e seus cursos de pós-graduação em uma universidade pública, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também, como a maioria absoluta dos negros intelectuais dirigentes da ABPN, a professora Petronilha Silva sofreu influência direta dos Movimentos Sociais Negros ao ser militante orgânica de algumas entidades negras. E, ao que tudo indica, ela faz questão de explicitar isto. (SANTOS, 2008, p. 6).

Prosseguindo, anota Santos:

Além disso, essa professora demonstra publicamente o seu forte vínculo com os Movimentos Sociais Negros, ao afirmar em seu curriculum vitae Lattes que “por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nesta condição foi a relatora do Parecer 03/2004” (Silva, 2007, grifo nosso). Essa influência direta dos Movimentos Sociais Negros em sua biografia começou, ao que tudo indica, logo após esta professora ingressar no seu curso de doutoramento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1983. No ano de 1984 ela começa a militar nos Agentes de Pastoral Negros (APNs), onde permanece por aproximadamente quinze anos. (SANTOS, 2008, p. 6).

O autor enfatiza ainda que sua ética e convicção antirracismo, a qual condiciona toda a sua atividade acadêmica e intelectual nasceu ou se incorporou a partir da família, que sempre a informou sobre suas origens raciais e as condições de existência dos negros na sociedade brasileira. Essa ética se reforça e se consolida plenamente em sua militância e participação orgânica no Movimento Negro a partir da década de 80 e, sobretudo, interage com sua trajetória acadêmico-científica, extensão de seu ofício de intelectual. Essas interações conformam uma ética acadêmico-científica ativa, que se posiciona pela igualdade racial e a favor de políticas que promovam a igualdade racial. Isso condiciona sua conduta intelectual e política. (SANTOS, 2008).

Santos (2008) também afirma que Petronilha participa dos debates acadêmicos no interior das universidades públicas influenciando outros intelectuais negros e não negros quanto à luta por justiça e igualdade racial – e o faz também como agente do Movimento Negro, lutando por educação de qualidade para negras e negros. Intervém e estimula a intervir para produzir conhecimento sobre os negros e afrodescendentes brasileiros em pesquisas e estudos sobre relações étnico-raciais.

Como observa esse autor, Petronilha se insere na descrição do intelectual orgânico negro ao descrevê-la como um desses intelectuais que estão

participando do debate acadêmico no interior das universidades públicas brasileiras, influenciando outros intelectuais negros e não-negros, no que diz respeito à luta por justiça e igualdade racial, os negros intelectuais começaram a intervir na produção do conhecimento sobre a população negra brasileira, especialmente na área de estudos e pesquisas sobre relações raciais das ciências sociais. Consequentemente esses negros intelectuais deixaram de ser apenas os informantes, o objeto de pesquisa, “um micróbio” ou o “material de laboratório”, conforme designação do cientista social Costa Pinto (Costa Pinto apud Nascimento 1982: 61-62), de alguns cientistas sociais brancos e passaram a ser agentes que se reconhecem como sujeitos na e da produção do conhecimento sobre relações raciais no Brasil. (SANTOS, 2008, p. 8).

No mesmo sentido, Santos reforça:

Sentindo, pensando, agindo e portando uma ética da convicção antirracismo incorporada a sua visão de mundo, bem como uma ética acadêmico-científica incorporada por meio dos cursos de pós-graduação, os negros intelectuais que estão nas universidades brasileiras, como professores ou alunos de pós-graduação stricto sensu, passaram a tocar o seu destino, tornando-se sujeitos dos seus próprios destinos, com vistas a produzir um conhecimento científico comprometido com a construção de uma sociedade racialmente democrática de direito e de fato. (SANTOS, 2008, p. 8).

Em artigo publicado no periódico Educar em Revista, Wilker Solidade da Silva (2018) parte da obra “Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância”, de 2011, para reforçar suas reflexões teóricas, definições e ressignificações sobre a pesquisa científica e seu papel no entendimento do pesquisador com sujeito do conhecimento. O artigo destaca o diálogo que Petronilha estabelece entre as influências de sua história de vida como mulher negra, militante e pesquisadora sobre a sua trajetória acadêmico-profissional e diversas dimensões interpretativas possíveis para a compreensão da formação teórica e metodológica de investigações na área das ciências humanas e, especialmente, na Educação. (SILVA, 2018).

Silva destaca ainda a relevância das vivências de Petronilha na reformulação do conceito de pesquisa e no desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo que vai além do pensamento científico até então estabelecido:

Se utilizando de suas vivências enquanto pesquisadora, a autora explicita sua interpretação sobre o conceito de pesquisa, como sendo o do “trabalho rigorosamente sistematizado, informado por referências teóricas refletidas e refletidoras de compreensões e de buscas, com o propósito de apreender amplitude de significados e palavras, argumentos, gestos, posturas, comportamentos e posicionamentos” (p. 157). Partindo dessa rigorosidade citada, ela enfatiza a importância do olhar crítico-reflexivo sobre as limitações enfrentadas pela ciência quando dos critérios que se fazem a partir da interpretação desse conceito de pesquisa e sua relação com o de ciência, defendendo a ressignificação do entendimento de ciência para além da atual moldagem metódica e evidenciando uma iminente reestruturação entre o conhecimento científico aceito pela academia e os saberes outros que habitam a esfera popular. (SILVA, 2018, p. 343).

Nesse sentido, Silva (2018) ressalta que Petronilha enfatiza a importância do saber acadêmico e popular para gerar conhecimentos que enriquecem a Pedagogia e os processos educativos em consequência. Dessa interação – e somente dela – é possível compreender a complexidade da ciência, sua dimensão como possibilidade de retorno social, sua validade para romper preconceitos, evitar juízos embasados em conhecimentos anteriores, conhecer as particularidades do fenômeno observado.

Essa perspectiva representa, para Petronilha, o critério básico para vislumbrar o significado real que um objeto de pesquisa possui para a sociedade. Da interação entre o saber acadêmico e o saber popular é que na obra de Petronilha o objeto é percebido, sentido, se torna interessante para oferecer respostas e trazer um significado para o que é estudado. O conhecimento, assim, é construído na medida em que os sentidos do pesquisador dialogam com os conhecimentos possíveis a partir dele (não passividade do objeto de pesquisa). (SILVA, 2018).

Sobre a questão da não passividade do objeto, Wilma Baía Coelho (2021) comenta, na Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, que Petronilha defende que a educação se associa ao processo de construção de vida, vinculado à relação geracional, de gênero, grupos raciais e sociais para transmitir visões de mundo, transmitir conhecimentos, comunicar experiências. Quando a pesquisa e a práxis em educação não considera a dinamicidade do objeto de pesquisa, deriva em concepções teóricas que subvertem o princípio educacional, em passividade, “docilidade”, obediência, negação, invisibilização das próprias raízes. Para uma educação antirracista é necessário construir uma pedagogia intercultural. Nas palavras da autora:

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), defende que a educação se associa ao processo de construção de vida, que se desenvolve na relação entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento e comunicar experiências, no sentido de subverter uma educação para a “docilidade, obediência, negação e desconhecimento de suas raízes africanas”, tal como anuncia a epígrafe desta seção, ou seja, em transitar para uma educação antirracista, e, por conseguinte, em busca de uma pedagogia intercultural. (COELHO, 2021).

Aline Nunes Rangel (2020) assinala, na Revista Eletrônica Discente História.com, a temática das relações étnico-raciais na educação e os sujeitos de conhecimento na escola, a partir da discussão sobre o currículo escolar, que, para ela, não deve resumir-se a conteúdos e avaliações pontuais, porque reflete o momento histórico de sua elaboração, atendendo a interesses diversos, causando conflitos. No caso dos negros e afrodescendentes, historicamente excluídos e ignorados, observa que Petronilha comprova o valor da educação das relações étnico-raciais para formar cidadãos capacitados a engajados na promoção de condições de igualdade de direitos sociais, políticos, econômicos, de ser, viver, pensar de acordo com seus pertencimentos sociais e étnico-raciais.

Nas palavras da autora:

Entre esses grupos excluídos, estão os africanos e afrodescendentes que foram e continuam sendo ignorados, apesar de algumas mudanças importantes terem acontecido na historiografia, quanto a visão dos africanos e afro-brasileiros sobre sua própria história e cultura. Sendo assim, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ressalta que “A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenados em promover condições de igualdade no exercício dos direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. Sendo o Brasil uma nação construída a partir da colonização portuguesa, escravocrata e racista, percebe-se uma negligência do Estado Brasileiro em ter a educação como importante ferramenta de combate ao racismo no Brasil. (RANGEL, 2020, p. 274).

Também Cléa Maria da Silva Ferreira (2009), na revista ACOALFAplp, afirma que a pesquisa em Educação e a literatura científica contemplam generoso número de publicações sobre a presença e a persistência histórica de desigualdades raciais no Brasil e que denunciam as condições de inferioridade a que foram submetidos os negros, reiteradamente. A autora também evidencia a importância da obra e da militância de Petronilha na defesa, nos meios educacionais, da elaboração de novas propostas para superar dilemas étnico-raciais, enfrentando a necessidade de construir uma identidade negra positiva, contraposta às concepções correntes negativas, que historicamente, em um exercício de poder, foram elaboradas por grupos brancos.

Inserindo Petronilha entre os pesquisadores/educadores que articulam as perspectivas da educação libertadora de Paulo Freire, Ferreira (2009) observa que sua perspectiva é de que a educação promove conscientização sobre como conduzir sua vida considerando a herança africana.

Desta forma, o pensamento de Petronilha sobre a óptica da educação libertadora leva à compreensão de que a vitalidade dos processos educativos se encontra na educação no – e para – o convívio, exercitando o respeito às diferenças, conformando-se na reciprocidade. Desta forma, educar pressupõe educar-se, assumindo os destinos de seu grupo étnico-racial, orientar-se pelos saberes que esse grupo construir para enfrentar a vida, com suas dificuldades e problemas.

Ressalta Ferreira (2009) que, no sentido dessa herança, Petronilha ensina que educar na perspectiva africana é educar e ser educado nas vivências e experiências diárias, compartilhar experiências com seu grupo, sentir, ser, trocar, agir, comunicar, criar, recriar, expressar visões de mundo para se constituir como pessoa na – e com – sua comunidade, em todos os momentos e contextos.

Essa perspectiva perpassa toda a formação de docentes que contemple a História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas:

Em se tratando de cursos de formação que contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, espera-se que suas propostas e atividades sejam embasadas numa concepção de formação que priorize o desenvolvimento das habilidades prático-reflexivas do professor. Estas ações visam possibilitar que o docente repense e reconstrua seus saberes, articulando a competência acadêmica com a competência pedagógica, e os traduza pragmaticamente para atividades e situações didáticas que surgem como resposta ou reação às situações reais de sala de aula. (FERREIRA, 2009, p. 232).

Tanara Fortes Furtado e Carla Beatriz Meinerz (2020), discorrendo sobre o ensino das Africanidades Brasileiras em artigo publicado na Revista História Hoje, citam Petronilha para embasar a tese de que esse ensino depende da compreensão de que não se trata apenas de uma disciplina curricular e sim de um campo de estudos que se caracteriza pela interrelação entre distintas áreas de conhecimento cuja perspectiva é a cultura e a história dos africanos e seus descendentes.

Afirmam Furtado e Meinerz (2020) que Petronilha abraça a perspectiva dos valores civilizatórios que muitas vezes são conflitantes com aqueles que o meio acadêmico e escolar costumam cultivar – individualismo, competitividade, hierarquia de saberes, meritocracia, centralidade na escrita. Reforçam, citando a autora, a necessidade de contemplar a dimensão processual da aquisição de conhecimentos, mas também a formação de atitudes de respeito e reconhecimento da contribuição dos negros para a sociedade brasileira.

A dimensão relacional do ensino defendida por Petronilha, como assinalam Furtado e Meinerz (2020), se estende desde a educação infantil, em uma ação pedagógica antirracista, em disposições para combater os próprios preconceitos e “desacomodar” visões uniformes sobre os negros e suas comunidades.

Como resposta a essa constatação, sugerem, tendo como base a dimensão relacional indicada por Petronilha:

Diante das especificidades da construção do pensamento infantil, torna-se demasiado difícil a tarefa de ensinar a uma criança algo que esteja completamente fora do seu horizonte mais imediato de experimentações. É preciso cheirar, olhar, tocar, ouvir e até mesmo degustar, literalmente, aquilo que se pretende tornar conhecido, familiar. É através do corpo - pelo seu próprio e pela relação com a corporeidade dos outros – que os pequenos aprendem sobre si e sobre os demais. Essas vivências podem ocorrer num processo de aprendizagem que varia conforme as visões compartilhadas do mundo adulto em que se desenvolvem, no caso da sociedade brasileira, um mundo no qual o racismo opera cotidianamente nas estruturas pessoais e institucionais. A escola, portanto, como instituição, tende a reproduzir atitudes de preconceito e de discriminação racial. (FURTADO; MEINERZ, 2020, p. 38).

Também esclarecem Furtado e Meinerz (2020) que a influência africana está em todas as partes – na gastronomia, na música, nos esportes -, sendo necessário reconhecer essas manifestações vislumbrando todo o seu significado, que vai além do que se vê, se ouve, se degusta: é, como diz Petronilha, retrato da forma como os povos africanos e seus descendentes buscaram manter suas vidas físicas, lembrar os sabores de sua terra, ultrapassando o aspecto material.

Essa afirmativa é baseada no artigo de Petronilha intitulado “Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras”, publicado na obra “Superando o racismo na escola”, organizada por Kabengele Munanga:



[...] todos nós comemos feijoada, cantamos e dançamos samba, e alguns frequentamos academia de capoeira. E isto, sem dúvidas, é influência africana. De fato o é, mas há que completar o pensamento, vislumbrando os múltiplos significados que impregnam cada uma destas manifestações. [...] Assim, uma receita de feijoada, vatapá, ou de qualquer outro prato, contém mais do que a combinação de ingredientes, é o retrato de busca de soluções para a manutenção da vida física, de lembrança dos sabores da terra de origem. [...] Africanidades Brasileiras ultrapassam, pois, o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, uma congada, uma apresentação de capoeira. Elas se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Também se constituem nos valores que motivaram tais processos e dos que dele resultaram. (SILVA, 2005, p.155-156).

Considerando essas e outras questões da temática das relações étnico-raciais na escola e o ensino de Africanidades Brasileiras, Furtado e Meinerz (2020) reforçam o pensamento de Petronilha de que esse ensino demanda, principalmente, a compreensão de que as africanidades são valores como o comunitarismo e a cooperação que resultam da resistência afetiva e efetiva das pessoas negras.

Assim, Furtado e Meinerz (2020) concluem que Petronilha associa o processo de construção de conhecimentos à formação de atitudes de respeito para com os negros, sua história, sua cultura e sua contribuição na formação da sociedade brasileira. Destacam, nesse sentido, que Petronilha apresenta duas premissas básicas nessa associação. A primeira é de que não há sinalização quanto a uma dimensão se sobrepor a outra, pois a ambas se atribui a mesma importância. A segunda é a responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo, pois os alunos que devem apreender conhecimentos, atitudes de respeito e reconhecimento e os professores que devem se colocar no lugar desses alunos.

Sobre essas premissas comentam as autoras que

a educação não é resultado, mas processo que incorpora procedimentos de desestabilização. No caso de uma educação concretizada em espaços escolares praticados numa sociedade racista e racializada, tais rupturas exigem formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais. (FURTADO; MEINERZ, 2020, p. 54).

A aprendizagem, assim, se conecta de forma imprescindível com o compromisso de enfrentar os próprios preconceitos e a discriminação para organizar planos de aula no âmbito de uma pedagogia efetivamente antirracista. A educação antirracista que se concretiza em escolas inseridas numa sociedade racista e racializada demanda professores formados para realizar rupturas. (FURTADO; MEINERZ, 2020).

Em igual perspectiva, Kelly da Silva (2020), na Tese de Doutorado intitulada “Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça” busca na obra de Petronilha o argumento para defender que objetivo da educação das relações étnico-raciais é formar cidadãos, mulheres e homens, que reconheçam e estabeleçam condições de igualdade no acesso e no exercício de direitos inerentes a todos e, especialmente, aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

O que Petronilha sempre defendeu, ao longo de sua trajetória, é que a educação das relações étnico-raciais busca um ensino e a promoção de aprendizagens nos quais a participação no espaço público se concretize, formando mulheres e homens comprometidos com – e na – discussão de questões pertinentes a todos, que conheçam e valorizem visões de mundo diferentes e diversas, experiências históricas, contribuições de todos os povos que formam a nação brasileira. Essas mulheres e homens se mostram capazes de negociar prioridades, coordenar interesses diversos, aspirações, propósitos, proposições de políticas efetivamente para todos. Essa educação se insere no âmbito da escola, mas é uma educação que também se insere no processo cultural e em todos os espaços educativos não escolares. (SILVA, 2020).

Nesse sentido, Kelly da Silva indaga” “parece importante questionar: quem realmente ministra os conteúdos de afirmação da cultura negra?”. A resposta a essa indagação se encontra no artigo “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

[...] os docentes apresentam lacunas em sua formação, sendo raros os profissionais que dominam a temática. [...] muitos dos docentes que fazem esse trabalho estão ligados aos movimentos negros e às comunidades religiosas, ou seja, tiveram sua formação em espaços fora do ambiente acadêmico, daí a necessidade de uma melhor formação docente e da inclusão desses conhecimentos nas disciplinas e nos cursos de formação de professores. [...] aponta-se um enorme desafio para as universidades brasileiras: preparar profissionais docentes aptos, com domínio de conteúdo, para serem agentes da materialização da Educação das Relações Étnico Raciais. (SILVA, 2011, p. 11-12).

Em complemento e reforço a essa ideia, Maria José da Silva (2015), na dissertação de Mestrado intitulada “Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interracialis” cita Petronilha em alusão à Lei nº 10.639/2003, quando afirma que esta contribui para recolocar a educação das relações étnico-raciais no Brasil, aprofundando a compreensão do convívio escolar e suas particularidades quanto à educação de alunos de origens étnico-raciais distintas, especialmente negros descendentes de africanos e brancos descendentes de europeus, e suas visíveis desvantagens para os negros.

Ao romper com o pacto de que não se pode falar sobre racismo nas escolas, a lei se insere num processo pela superação do racismo na sociedade brasileira e entra diretamente na disputa para romper com os currículos monoculturais, monofônicos. Gonçalves e Silva (2007, p. 490) diz que a lei vem contribuindo na recolocação da educação das relações étnico-raciais no Brasil e, desta forma, toca o âmago do convívio em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros. (SILVA, 2015, p. 36).

Também Cátia de Lima Costa (2018), na dissertação de Mestrado “Diferenças e indiferenças: reflexões sobre as questões raciais na escola. Por uma educação antirracista” cita a obra “Experiências Étnico-culturais para a formação de professores”, de 2002, subscrita por Petronilha e Nilma, para enfatizar a necessidade de reconhecer as diferenças quando se fala em diversidade. Se impõe à didática e à formação de professores o desafio de pensar a diversidade em sua dinâmica, articulada com os processos da educação escolar e social, pois Petronilha e Nilma

enfatizam que é necessário reconhecer as diferenças. O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais 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, 2018, p. 44).

Portanto, seguindo o indicativo da obra evocada (Experiências Étnico-culturais para a formação de professores) se impõe fazer com que a diferença se transforme em uma parte constitutiva dos processos educativos, que se constroem por meio de relações socioculturais “entre seres humanos e sujeitos sociais”. Os professores, diante das diferenças de identidades, das assimetrias nas perspectivas e formas de ver e pensar a vida e o mundo, enfrentam um cotidiano de trabalho que é ressignificado e adquire uma nova dimensão quando pensado sob a ótica étnico-racial. Por essa razão, a autora conclui que Petronilha e Nilma ensinam que as educadoras e educadores precisam reconhecer a diferença como tal, compreendê-la historicamente e nas relações socioculturais e políticas, respeitá-la, propondo estratégias e políticas de ações afirmativas radicalmente contrárias à discriminação de toda e qualquer natureza (COSTA, 2018).

No mesmo sentido, Silva, Dias e Valentim (2020), no artigo “A pensadora negra em educação: Petronilha Gonçalves e Silva - Memórias e Reflexões”, no qual apresentam uma entrevista feita com Petronilha, referem que em sua trajetória e pensamento existem conteúdos transversais. Esses conteúdos são o reconhecimento das origens africanas, a reafirmação da participação do negro na construção da sociedade brasileira, a importância da organização social, as demandas por inclusão em diferentes níveis e as propostas sobre a educação a partir de uma condição racializada.

Contudo, também fica claro que a constante mais destacada da atuação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é a reflexão sobre o racismo e sobre como enfrentá-lo na educação. As discussões étnico-raciais, as consequências de sua aplicação e os vínculos dos conceitos que a tensionam com outras categorias para classificar as alteridades são recorrentes na trajetória dessa negra intelectual ao longo de toda a vida. (SILVA; DIAS; VALENTIM 2020).

A proposição destacada é ilustrada na resposta de Petronilha ao questionamento das autoras: “Professora, como a senhora avalia o processo político. Esse caminho que colaborou para a construção das normativas antirracistas conquistadas: a Lei 10.639/03, CNE/CP 3/2004. Como a senhora avalia essa trajetória dos movimentos, do pensamento negro e sua influência nas normativas. Eles estão realmente presentes no sistema de ensino?”:

Penso que o que está em discussão é o projeto de nação que a gente tem e o projeto sociedade que queremos. Se é um projeto em que todas as pessoas, independentemente do seu jeito de ser, de viver, do seu pensamento, da sua origem étnico-racial são igualmente importantes. Todos têm de ser igualmente valorizados e compreendidos. Eu sempre disse, sobretudo, para os estudantes que estranhar o outro, o diferente de mim não é ofensivo. Porque eu estranho tudo o que é diferente de mim. Eu conheço sempre a partir de mim. Eu tenho como referência para conhecer o mundo, para me pôr no mundo, aquilo que eu recebi como educação e aquilo que me faz pessoa. Mas, eu não sou o centro do mundo. Nós todos somos o centro do mundo. (SILVA; DIAS; VALENTIM. 2020, p. 309).

Sobre a questão do racismo e a forma como Petronilha a aborda, Maria Aparecida Miranda (2018) se refere ao enfrentamento de um mecanismo de poder através do qual se estabelecem hierarquias que organizam a vida social e se traduzem em desigualdades de acesso aos direitos, bens e serviços essenciais. Esse poder encontra sua expressão mais específica como uma voz de racismo institucional e estrutural que repercute e impacta na população negra, utilizando esses corpos como ferramenta política que encarna a desigualdade e a iniquidade.

O sistema educativo, nessa perspectiva, é denunciado por Petronilha como cimentado em teorias e correntes pedagógicas sobre as quais se desenvolvem mecanismos de ensino-aprendizagem que perpetuam desigualdades e corroem as possibilidades de acesso a direitos humanos e sociais às populações historicamente excluídas dos círculos de poder, pois as instituições educativas funcionam a partir de mecanismos que, de forma explícita e implícita, fomentam a (re)produção das discriminações presentes na sociedade (MIRANDA, 2018).

Segundo Miranda (2018), a voz de Petronilha no campo da Educação é moldada pelo racismo institucional e estrutural. Por essa razão, em todos os seus contextos, conceitos, práticas e verdades, deve ser interpelado desde suas formas de gestão e administração até as formas pedagógicas e didáticas sobre as quais se assenta.

Assim, a autora descreve quais são as bases da educação das relações étnico-raciais citando o artigo “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, escrito por Petronilha no ano de 2007:

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.

[...] Para desencadear, executar, avaliar processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como os processos, de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 517 anos de história de formação da nação, tal como se encontra no texto da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. (MIRANDA, 2018, p. 11).

Silva, Dias e Valentim (2020), anteriormente mencionadas, também reforçam que Petronilha é exemplo da importância de entender classe, etnia e raça como conceitos polissêmicos, os quais são percebidos concretamente como carência econômica e discriminação, mas também como politização. Seus escritos e ditos constituem uma memória histórica de autopercepção da população negra brasileira, na qual o étnico, o racial, o cultural e o socioeconômico se mesclam em uma mesma possibilidade de superação e formação de identidade.

Os trabalhos e ações de Petronilha, como observam Silva, Dias e Valentim (2020), são um aporte para compreender os processos de racialização e as estruturas de alteridade na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, e conseqüentemente, permitem conhecer a trajetória dessas problemáticas, que muitas vezes se revestem de contemporaneidade nos espaços hegemônicos. A herança colonial, os vínculos entre raça, etnia e capitalismo e, inclusive, a interseccionalidade, são perspectivas e discussões de longa data em sua experiência de vida, sua intelectualidade, sua identidade e seu compromisso social.

Ainda segundo Silva, Dias e Valentim (2020) Petronilha se situa como voz da mulher negra brasileira, assumindo uma importância vital dentro da produção epistêmica das e dos afrodescendentes. Não apenas sua voz amplia o espectro dessa intelectualidade, que se redistribui em outras intelectualidades, pensamentos, políticas e ações, como também enriquece os debates sociais, culturais e educativos e as posições de gênero nas esferas intelectual, política e militante.

Também ressalta Santos (2008) a necessidade de reconhecer na mulher negra intelectual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva um olhar de contraponto na singularidade de suas colocações, reconhecendo a sua originalidade e potencialidades dentro e fora dos feminismos negros, interseccionais, decoloniais e antirracistas da atualidade. Nesse sentido, o autor ressalta a fala de Petronilha no artigo “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas: situando-nos enquanto mulheres negras”, publicado nos Cadernos Cedes em 1998, o qual representa uma face do feminismo negro intelectual e da luta das mulheres negras, que possui variados pontos de vista. No artigo, Petronilha afirma que são as mulheres negras as fontes mais genuínas para conhecê-las e por isso é necessário realizar estudos sobre essas mulheres e seus pontos de vista.

Para Santos (2008), Petronilha ilustra o papel intelectual das mulheres negras e sua pertinência étnico-racial por meio de diferentes ações, pensamentos e sentimentos que se encaminham para a reconstrução e reivindicação da identidade. Desse modo, tem presente e torna visível o fenômeno do autorreconhecimento da população negra brasileira, sua existência, seu orgulho, sua identidade.

Petronilha é, segundo o mesmo autor, uma mulher que ressalta o papel das mulheres negras em todos os espaços de lutas políticas, transmissão de conhecimentos, pesquisas e produções intelectuais que são de relevância social, econômica, cultural e política como autorreconhecimento e, ao mesmo tempo, expressão de justiça social.

A partir dessas considerações se ressalta o reconhecimento da importância de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para qualificar a discussão sobre a temática étnico-racial nos âmbitos social e acadêmico. Conforme o objetivo dessa contextualização, que corresponde a analisar as inter-relações entre a trajetória das negras intelectuais em estudo, tanto na luta antirracista como dentro da academia, observa-se que essas inter-relações se complementam nas conquistas para as quais Petronilha contribuiu, no sentido da produção acadêmica antirracista e da elaboração e implantação de políticas públicas de ações afirmativas.

A trajetória de Petronilha, narrada por ela própria através das entrevistas, somadas às narrativas sobre essa trajetória realizadas por outros autores, confirmam o reconhecimento de sua contribuição para a afirmação de uma identidade negra com papel social propositivo diante do que, historicamente, foi determinado pelo racismo estrutural brasileiro.

Dessa forma, a trajetória de vida e a trajetória acadêmica de Petronilha são reconhecidas pela problematização das tensões e condições históricas e simbólicas dos negros brasileiros, posto que refletem, questionam as estruturas e relações étnico-raciais, bem como a construção da identidade negra, propondo pensar em uma sociedade mais humana, sem preconceitos, desigualdades e opressões. Contribui, nesse sentido, no plano teórico, mas também no plano ético.

O reconhecimento de Petronilha por parte da sociedade e, mais especificamente, da academia, aponta para a construção e legitimação de seu discurso em contraposição ao discurso eurocêntrico dominante. Do mesmo modo, responde a dinâmicas que se inserem em um processo maior, de proposição da necessidade de reinterpretações históricas e sociais que deem voz à diversidade cultural e política dos discursos sociais e às demandas por igualdade efetiva nos campos educacional, acadêmico e social, de modo mais amplo.

Nesse sentido, as narrativas sobre Petronilha reforçam seu papel na elaboração de políticas afirmativas, de identidade e diferença, cujo significado é de pertinência e reafirmação de direitos do povo negro.

A seguir, apresentam-se as narrativas que ressaltam a relevância de Nilma Lino Gomes e suas contribuições sociais e acadêmicas.

### 3.2 TRAJETÓRIA E NARRATIVAS SOBRE NILMA LINO GOMES

Sobre Nilma Lino Gomes é importante destacar duas questões relevantes: sua trajetória de vida e acadêmica como base para a compreensão de sua militância na luta antirracista e o fato de que para além de sua produção escrita, tem inspirado e orientado diversos trabalhos acadêmicos, os quais refletem sobre diversos aspectos de sua obra para enriquecer o campo da pesquisa acadêmica e a produção de conhecimentos sobre a temática das relações étnico-raciais.

Nilma Lino Gomes é natural de Belo Horizonte, graduada em Pedagogia pela UFMG em 1988, Mestra em Educação pela mesma universidade (1994), doutora em Antropologia Social pela USP, em 2002, realizou pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Professora no Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, foi coordenadora-geral do Programa de Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA) (2002/2013). (FGV, 2017).

De acordo com os dados apresentados pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Nilma Lino Gomes foi membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED -, da Associação Brasileira de Antropologia – ABA -, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN -, da qual foi presidente entre 2004 e 2006. (FGV, 2017).

Conforme consta em sua biografia, disposta no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da FGV (2017), entre 2010 e 2014 participou da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, emitindo parecer sobre o livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato. No parecer, declarou que o conteúdo era estereotipado quanto aos negros e o universo africano em geral, sugerindo diretrizes para a não utilização da obra como meio de naturalizar o racismo, mas sem censurar a obra.

Assim, no texto do referido parecer, Nilma Lino Gomes ressalta que



[...] e as discussões pedagógicas e políticas e as indagações apresentadas pelo requerente ao analisar o livro “Caçadas de Pedrinho” estão de acordo com o contexto atual do Estado brasileiro, o qual assume a política educacional igualitária como um compromisso estabelecido na Constituição Federal, segundo a qual um dos objetivos fundamentais da República é a “promoção do bem de todos sem qualquer forma de preconceito ou discriminação” (art. 3º, IV) e no art. 16, do Estatuto da Igualdade Racial, dentre outros marcos legais. É nesse contexto que se encontram as instituições escolares, públicas e privadas, as quais de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, são orientadas legalmente, tanto no art. 26 quanto no 26A (alterado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), a implementarem nos currículos do Ensino Fundamental e Médio o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2011).

Ainda, ressalta:

Convém pôr em realce que é obrigação jurídica da política educacional proibir todo tipo de propaganda que incitar ou encorajar a discriminação racial e estabelecer “diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar”, lembrando que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente prescrevem textualmente o dever do Estado e da sociedade de colocarem a criança a salvo de qualquer tipo de “negligência, discriminação, crueldade e opressão”. (BRASIL, 2011).

Enfatiza, igualmente, que cabe ao Estado brasileiro o dever de implementar uma política educacional igualitária na perspectiva étnico-racial, seguindo os parâmetros da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, que demanda aos Estados o compromisso de “formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidade e tratamento em matéria de ensino”. (BRASIL, 2011).

Conclusivamente, Nilma pondera:

Entende-se que a escolha do livro “Caçadas de Pedrinho”, dentre a vasta e importante obra literária de Monteiro Lobato, como parte integrante do Programa Nacional Biblioteca da Escola segue a tradição de proporcionar aos estudantes e professores a leitura de obras consideradas clássicas da literatura infantil. Contudo, não se pode desconsiderar todo um conjunto de estudos e análises sobre a relação entre a literatura infantil e a ideologia, a presença de estereótipos raciais na literatura e a representação do negro na literatura infantil (Rosemberg, 1985; Sousa, 2001; Lima, 2005; Gouveia, 2005; Lajolo, 1998; Vasconcelos, 1982; entre outros), os quais vêm apontando como as obras literárias e seus autores são produtos do seu próprio tempo e, dessa forma, podem apresentar por meio da narrativa, das personagens e das ilustrações representações e ideologias que, se não forem trabalhadas de maneira crítica pela escola e pelas políticas públicas, acabam por reforçar lugares de subalternização dos negros, índios, mulheres, pessoas com deficiência, dentre outros. (BRASIL, 2011).

Em 2013 Nilma foi nomeada reitora *pro tempore* da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, tornando-se então a primeira mulher negra a chegar ao cargo máximo de gestão de uma universidade pública federal brasileira. (FGV, 2017).

Em 2015 foi cedida pela UFMG para exercer o cargo de Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no governo Dilma Rousseff. Em 2016 atuou no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, permanecendo até o afastamento da Presidenta pelo Senado Federal.

Em uma perspectiva pessoal, a trajetória de Nilma Lino Gomes é narrada por ela própria em entrevista à Wilma Baía Coelho e Patrícia Melo Sampaio (2013), na qual se descreve como educadora, pedagoga, inquieta com questões educacionais e comprometida com a vivência real da relação entre teoria e prática na ação docente.

Nessa entrevista ao ser perguntada sobre questões tais como sua trajetória acadêmica, formação escolar, aplicação da Lei nº 10.639/2003, experiências de formação para a diversidade no Ensino Superior, destaca-se a resposta de Nilma sua trajetória acadêmica. Nessa resposta, reafirma seu compromisso educador e militante:

Foi como mulher negra e professora da educação básica que passei a enxergar a presença da questão racial nos processos educativos, as tensões entre a identidade étnico-racial e a superação de estereótipos, o racismo, o preconceito e a discriminação racial, bem como a necessidade de construção de uma pedagogia antirracista e voltada para a diversidade. Fui educada e reeducada na minha atuação acadêmica pela prática pedagógica na Educação Básica e pelo Movimento Negro. (COELHO; SAMPAIO, 2013, p. 172-173).

Como observam Coelho e Sampaio (2013), Nilma esteve comprometida e envolvida desde a graduação com a pesquisa, destacam ainda a questão racial como presente em sua história de vida e que emergia como questão pedagógica, analítica e política. Por essa razão, como mestranda em educação em 1994 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” e após o mestrado, intensificou sua compreensão dos problemas educacionais articulados com a questão étnico-racial.

Sua experiência docente e como pesquisadora é de uma constante preocupação com a educação, a cultura e os movimentos sociais, especialmente a questão étnico-racial, que orientou seu doutorado e pós-doutorado e a totalidade de sua atuação, como relata Nilma, ao ser indagada sobre sua trajetória acadêmica:

Após o mestrado, passei a ter uma compreensão mais densa dos processos educacionais e sua articulação com a questão étnico-racial. Paralelamente, a vivência como educadora da Rede Municipal de Ensino, a experiência de participar da implementação da proposta político-pedagógica Escola Plural, em Belo Horizonte, e os desafios dela advindos me motivaram a prestar concurso como docente na Faculdade de Educação da UFMG. Ao ser aprovada, dei continuidade como professora e pesquisadora às discussões sobre educação, cultura e movimentos sociais, com enfoque nas questões étnico-raciais. Essa escolha me acompanhou no doutorado e no pós-doutorado e continua sendo um eixo orientador da minha atuação até hoje. (COELHO; SAMPAIO, 2013, p. 172).

Na entrevista a Coelho e Sampaio, Nilma relata que sua ação acadêmica e política a levou a ser indicada como representante do Movimento Negro do CNE – Conselho Nacional de Educação – e, também, como reitora *pro tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab – ressaltando que sua trajetória decorre da herança ancestral, dos elos entre Brasil e África, da formação familiar, do processo educativo vivenciado no movimento negro e de uma ação coletiva que envolve muitas pessoas ao longo dos anos. (COELHO; SAMPAIO, 2013).

Também em entrevista concedida à Juliana Cunha, publicada na Revista Cult (2017) Nilma reforça que não entende a sua trajetória como algo individual, mas sim como uma trajetória coletiva. Por essa razão, questionada sobre sua militância, Nilma afirma: “Tenho como referência a luta dos meus ancestrais, africanos e africanas escravizados e trazidos à força para o Brasil, a minha família, e o movimento negro.

Na referida entrevista, Nilma destaca que não possuía histórico de militância partidária e que seu envolvimento com o Movimento Negro ocorreu durante a graduação: “Na época, era difícil achar professores dispostos a orientar trabalhos com temáticas voltadas aos negros. O meu mestrado, por exemplo, foi o primeiro a trabalhar a questão das professoras negras, que é um tema tão rico”.

Ainda, Nilma ressalta à Juliana Cunha que ao longo de sua trajetória profissional e de pesquisa se destacou a preocupação com a formação de professores e a diversidade étnico-racial, a necessidade de organizar ações e políticas antirracistas, intervindo na formação acadêmica e continuada de alunos negros e de baixa renda para a docência da Educação Básica em Belo Horizonte.

Como assinala Juliana Cunha:

Em 1988, formou-se em Pedagogia pela UFMG, onde seguiu para o mestrado em Educação, concluído em 1994. Em 1995, se torna professora de Pedagogia da UFMG e lança o livro *A mulher negra que vi de perto*, publicado pela Mazza Edições, baseado em sua dissertação. O tema era a trajetória das professoras negras de Belo Horizonte.

Para isso, entrevistou docentes da educação básica. “Eu queria entender o percurso delas até a sala de aula. Em geral, eram mulheres que estavam quebrando um ciclo de trabalho braçal, eram as primeiras da família a desempenharem uma atividade intelectual”, conta ela, que se identificava com suas entrevistadas. “Eram mulheres que tinham um histórico de abusos racistas em sua própria formação e que agora viam esse racismo prejudicar o desempenho de crianças negras”.

Entre 1993 e 1996, dá aulas no Curso de Aperfeiçoamento de Professores do projeto Escola Plural, implementado por uma gestão petista da prefeitura de Belo Horizonte. “Era um projeto muito inovador, que rompia a lógica das séries e trabalhava com ciclos, acabando com a reprovação”, explica Gomes. (CUNHA, 2017).

Outro destaque quanto à análise do pensamento de Nilma Lino Gomes sobre sua trajetória e convicções encontra-se em entrevista concedida a Adélia Maria Koff, em 2010, na qual observa que os desafios relacionados à questão étnico-racial no Brasil são históricos e criam novos desafios e limites para que a discussão sobre a temática racial se consolide, tanto na educação como em outras áreas. Um exemplo é o racismo ambíguo, que persiste na sociedade e sempre que se discute sobre relações ou temas raciais na política, no trabalho, na educação, etc., deve ser desconstruído. (KOFF, 2010).

A partir da pergunta sobre os principais desafios e/ou limites e/ou problemas relacionados à questão étnico-racial no Brasil, hoje, Nilma responde:

Acho que nós temos desafios históricos e a sua existência acaba gerando outros desafios ou limites para a consolidação da discussão sobre a questão racial, seja na educação, seja em outras áreas, no Brasil, hoje. E o que estou chamando de limites ou de problemas ou de desafios históricos? O racismo ambíguo é um deles. Acho que ele ainda continua existindo na nossa sociedade e acredito que nós sempre vamos precisar desconstruí-lo quando discutirmos sobre relações raciais ou sobre as temáticas raciais – seja na política, no trabalho ou na educação. A superação ou desconstrução do mito da democracia racial – algo ainda extremamente forte no nosso imaginário social e racial brasileiro é outro desafio. (KOFF, 2010, p. 5).

Na mesma entrevista, Nilma observa que a superação ou desconstrução do mito da democracia racial, que é forte no imaginário social e racial do Brasil é outro desafio e, portanto, discutir sobre esse tema, especialmente na educação, deve partir da revisão desse mito histórica e culturalmente arraigado, questionando qual o fundamento da afirmação de que não existem conflitos nem racismo pelo simples fato de o povo brasileiro ser diverso e mestiço. Desconstruir o mito da democracia racial no imaginário social implica reconhecer que sua existência não apenas impede ou inibe um posicionamento político, mas, sim, porque impede de perceber a dura realidade racial brasileira. (KOFF, 2010).

Na sequência, Nilma se refere ao problema/limite relacionado aos anteriores, que é a hierarquização das desigualdades, ideia implícita no pensamento brasileiro e não superada. Respondendo ao mesmo questionamento sobre os principais desafios e/ou limites e/ou problemas relacionados à questão étnico-racial no Brasil, hoje, Nilma diz que sempre se afirma que as desigualdades socioeconômicas são muito mais contundentes e que essa é a causa dessas desigualdades, desconsiderando que as pessoas negras sofrem também a desigualdade racial.

Nas palavras de Nilma:

[O problema corresponde a] falarmos sempre que as desigualdades socioeconômicas são muito mais contundentes e que é por causa dessas desigualdades socioeconômicas que as pessoas negras no Brasil se encontram na situação de desigualdade de racismo em que vivem. E o desafio que está colocado aí é o de superar essa hierarquização e conseguir trabalhar e entender a imbricação que existe entre as desigualdades socioeconômicas e as desigualdades raciais. São problemas e limites históricos e, por isso, todas às vezes que introduzirmos a discussão sobre a temática racial, seja no campo das políticas em uma dimensão mais ampla, macro, seja no micro - como no campo da ação pedagógica ou no da prática das escolas ou no da formação de professores -, esses aspectos precisam ser trabalhados, discutidos e, na medida do possível, ser superados. (KOFF, 2010, p. 6).

Tanto na formação de professores como em nível social macro, afirma Nilma nessa entrevista à Koff, que ainda que na perspectiva de uma vivência cotidiana haja limites de investimentos e recursos públicos, esses são necessários para implementar políticas de promoção da igualdade racial, promover pesquisas que enfatizem que a desigualdade racial é fruto do racismo estrutural e estruturante da sociedade. Nilma ressalta também que no Brasil, de algum modo, existe o reconhecimento da existência do racismo e de que é preciso superá-lo, o que é um avanço da luta histórica do Movimento Negro e daqueles comprometidos com a luta histórica de combate ao racismo e à discriminação racial. (KOFF, 2010).

Questionada sobre os avanços e as conquistas do Movimento Negro no Brasil, Nilma responde que essa conquista implica em um reconhecimento, ações efetivas de superação que vão além, como a Lei nº 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira na escola. Discorrendo sobre essa legislação, Nilma comenta:

Na realidade, esta lei é uma alteração da nossa Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9.394, e isso já é uma nova conquista, ou seja, é uma conquista o fato de conseguirmos colocar dentro da nossa Lei da Educação Nacional, que é para a educação de um modo geral, essa discussão e tudo mais que tem sido desencadeado a partir de então. A conquista para mim é quando uma reivindicação histórica da população negra encontra não só um espaço de reconhecimento e visibilidade, mas também se transforma em ações efetivas. Todas essas discussões, dilemas, ações e práticas que são desencadeadas, tanto na educação básica como também na educação superior e ainda no campo da produção do conhecimento são intensificadas com a aprovação da Lei – porque iniciativas já vinham acontecendo – só que agora com a Lei ela induz, quer dizer, ela potencializa mais essas iniciativas e isso é, sem dúvida, uma conquista. É mais do que um avanço é uma conquista. (KOFF, 2010, p. 10).

No entendimento de Nilma, a aprovação dessa lei sem dúvidas representa a conquista de uma pauta importante do Movimento Negro e das organizações negras que tematizam sobre a educação, que sempre defenderam que o ensino público é responsável não apenas pela integração dos negros nos espaços sociais, mas também por pensar e discutir a história, a vida e essa participação. (KOFF, 2010).

No mesmo sentido, Nilma comenta, na entrevista a Koff (2010), que essas reivindicações em torno das questões afro-brasileiras, das questões africanas, se tornam mais explícitas no campo educacional com essa legislação e, portanto, são conquistas, uma vez que uma reivindicação histórica do povo negro encontra um espaço de reconhecimento e visibilidade e, indo além, se transforma em ações efetivas que potencializam iniciativas já existentes.

Ao responder à questão proposta por Koff (2010) sobre que outras políticas públicas relacionadas à questão racial devem ser implementadas, Nilma observa que ainda há um grande desafio a ser enfrentado: superar a tensão entre políticas universais e políticas de ações afirmativas, considerando que estas últimas não se reduzem ao segmento negro da população, mas a grupos sociais e coletivos em situação de exclusão ou discriminação. Assim, se dirigem ao reconhecimento histórico dessa situação de exclusão, discriminação, desigualdade.

Nilma acrescenta:

Reitero que é preciso articular políticas universais e políticas de ações afirmativas porque a lacuna de desigualdades, o fosso que está construído historicamente e que separa a grande massa de brasileiros que é a população negra dos demais setores, no caso, da população branca, é muito profundo. (KOFF, 2010, p. 11-12).

No caso das políticas públicas voltadas à população negra, Nilma refere que é importante superar posições muitas vezes político-ideológicas que impedem a realização de ações afirmativas e a construção de uma nova mentalidade política capaz de compreender que em um país com a diversidade e desigualdade como o Brasil e com desigualdades raciais profundas, é muito difícil construir uma democracia quando não se busca construir uma articulação entre políticas universais e ações afirmativas, porque o vazio das desigualdades, o fosso historicamente construído e que separa a população negra dos demais setores é muito profundo. (KOFF, 2010).

Ainda, respondendo ao mesmo questionamento, Nilma afirma:

Não é só com as políticas universais ou até mesmo com boas intenções que muitos dos que as aplicam têm que vamos conseguir eliminar esse fosso. Temos um dado de realidade que é muito maior do que nosso desejo de que seja para todos, que as políticas atinjam a todos. Acredito que temos, inclusive, hoje comprovação oficial, temos dados estatísticos oficiais que demonstram que esse fosso ou essa lacuna ainda se mantém e isso precisa ser corrigido. E esse é o nosso grande desafio em todos os campos, e não apenas para a área da educação. (KOFF, 2010, p. 13).

Como sua trajetória é de militância social e política, Nilma destacou ainda o papel político do Movimento Negro e sua relevância, que perpassa todas as lutas às quais se dedica. Cita a perspectiva da construção teórica, a tematização dos problemas do negro ou das relações sociais a partir dos movimentos sociais e não somente no campo acadêmico, de intelectuais brancos, distantes do cotidiano da população negra, da ação não representada pela academia, que não oferecia respostas à realidade social desses sujeitos.

Em suas palavras:

Os cânones acadêmicos eram fortalecidos e enriquecidos quando as pesquisas buscavam esses sujeitos da realidade social para tentar dar respostas para essa mesma realidade, respostas que eram fruto de questões colocadas pelo campo do conhecimento. Portanto, a mudança que ocorre é quando o próprio Movimento Negro começa a ser leitor dessas produções e começa a perguntar: a final de contas, quais eram as dimensões da questão racial que estavam sendo abordadas e de que forma o negro estava aparecendo nesses estudos? É a partir daí, então, que surge um grande tensionamento, cuja origem é a denúncia de que o negro estava ocupando um lugar de objeto e não o lugar do sujeito na produção teórica que tematizava sobre a questão racial do negro no Brasil. Nesse contexto, vamos encontrar alguns autores que centravam suas reflexões baseados numa leitura e interpretação do racismo científico ou na ideologia do branqueamento. Vamos encontrar também autores que pautavam seus estudos pela democracia racial, depois interpretada como um mito. Para em seguida encontrar outros autores que começam a trabalhar a desconstrução desse mito da democracia racial e ainda aqueles autores que passam a trabalhar as relações entre negros e brancos, indagando sobre saúde, educação, trabalho, etc., etc. Não era um bloco homogêneo, mas muitas coisas vão acontecer por conta desse deslocamento de objeto para sujeito. (KOFF, 2010, p. 12).

Nilma pondera, na entrevista a Koff (2010), que ainda é necessário compreender a realidade atual do negro no Brasil, fazendo uma interrelação entre a participação e presença política, cultura, social e educacional da população negra com a construção do país nos momentos mais críticos, quer relacionados com as pressões políticas e econômicas como no presente em que, de alguma forma, se lutou por um Estado mais democrático.

Todas as características da realidade atual do negro brasileiro afetam a própria construção da luta política que tem como objetivo a superação do racismo. O tema racial deve deixar explícito que existe uma situação de desigualdade que afeta aos negros de uma forma diferente da forma como afeta os brancos e os outros grupos raciais. (KOFF, 2010).

Quanto ao âmbito escolar e de formação de professores, Nilma comenta, na mesma entrevista, que é necessária uma discussão sobre a formação, que deve ser teórica e política, em relação ao contexto em questão, e que deve ser feita com os educadores. A maioria dos professores não o fazem e poucos são os que têm acesso a essa temática através da formação continuada, nas escolas, na formação permanente. (KOFF, 2010).

Em relação à temática da formação de professores, na entrevista a Koff (2010) Nilma refere que há muitos vazios nos debates realizados no processo de formação inicial de educadores. São poucos os espaços em que é discutida, os quais de certo modo são supridos pela Lei nº 10.639, proporcionando situações em que pode ser formada uma nova geração de educadores que passou por esse debate nos cursos de formação inicial.

Outro movimento é olhar cada área do conhecimento e indagar-se sobre o tema racial e de forma a África poderia aparecer em cada uma dessas áreas. Portanto, um caminho para pensar as práticas sociais escolares seria: 1) discutir o básico – discussões sobre racismo, sobre o tema racial, sobre o mito da democracia racial, sobre as desigualdades superpostas às desigualdades socioeconômicas. É preciso adquirir conhecimento teórico sobre isso. 2) desencadear ações, organizar os currículos, fixando-se nos questionamentos sobre a realidade, sobre por que é assim, sobre o que se pode mudar, sobre como poderia ser, sobre as construções curriculares tendo em vista as diversas áreas do conhecimento. (KOFF, 2010).

Textualmente, Nilma observa:

Fico pensando se o debate sobre a questão racial, para além da contribuição específica para a discussão sobre o negro no Brasil, não teria uma contribuição muito maior para o campo da educação. E nos ajudar com um dos nossos dilemas que é: como trabalhar o conhecimento em sala de aula na Educação Básica? Porque essa é uma pergunta que extrapola a questão racial. Mas eu entendo que na hora em que lançamos um olhar sobre a questão racial e fazemos essas perguntas, elas nos remetem fatalmente para uma revisão curricular, uma reconstrução da própria ideia de currículo escolar. E vai nos mostrando os nossos limites e as nossas incompletudes. O fenômeno é muito mais complexo do que uma única área ou campo. (KOFF, 2010, p. 18).



Por se tratar de um fenômeno complexo, que perpassa todas as áreas ou campos do conhecimento, nenhuma resposta única é possível, exigindo diálogo interdisciplinar, pluridisciplinar de construção coletiva. Se a tradicional separação em disciplinas marca a própria formação de professores na área da diversidade étnico-racial, fragmentando-se, Nilma afirma, na entrevista a Koff (2010), que a Educação Básica é o contexto ideal para romper com esse paradigma, embora seja algo bastante difícil, dada a inviabilização das práticas sobre o tema racial diante de exigências curriculares, avaliações centralizadoras, práticas tradicionais e conservadoras que reduzem a basicamente duas disciplinas a ideia de formação dos alunos e, sobretudo, descontextualizam o tema étnico-racial da escola, da realidade histórica e outras questões prementes no país.

No mesmo contexto, em 2017, convidada para fazer a abertura da 38ª Reunião Nacional da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -, em entrevista sobre o tema da Reunião - Democracia em risco - a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência - Nilma analisou o processo de retrocessos políticos e socioeconômicos dos avanços conquistados nas décadas anteriores, evidenciando o risco a que todos os cidadãos brasileiros também estão submetidos, assim como as instituições públicas e, especialmente, a universidade pública, tendo afetados a pesquisa e a pós-graduação, mas, principalmente, os sujeitos e seu direito à educação (ANPED, 2017).

Indagada sobre qual seria sua abordagem na Reunião e qual a importância de debater essa temática no contexto atual do país e da educação, Nilma enfatizou:

O país passa por um processo de retrocessos políticos, sociais e econômicos em relação aos direitos conquistados ao longo da nossa ainda jovem experiência democrática. Se a democracia está em risco, todos que lutamos por direitos e justiça social também estamos. Esse contexto afeta de maneira negativa, principalmente, o conjunto das instituições públicas. Se a democracia está em risco a universidade pública também está e já estamos vivenciando esse processo das maneiras mais diversas. Mas será que há um consenso sobre essa interpretação nas mais diversas áreas do conhecimento? Esse contexto afeta não somente a pesquisa e a pós-graduação, mas os sujeitos e, especificamente, o seu direito à educação. Como podemos resistir? (ANPED, 2017).

Referindo-se aos desafios impostos ao seu trabalho quando ministra, observou que estes extrapolam o período e o espaço de tempo de um governo, percorrendo a trajetória democrática do país. A construção de políticas públicas para negros, quilombolas, mulheres, negros, enfim, todos os sujeitos dos direitos humanos, envolve enfrentar a estrutura social colonial, excludente, racista, machista, LGBTfóbica enraizada nas relações de poder e fazê-lo com coragem e firmeza.

Em sua análise, ao responder sobre sua experiência como ministrada Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir/PR) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, os desafios e questões enfrentados à época e sua percepção sobre as políticas atuais para essas áreas, Nilma responde:

[...] Os desafios enfrentados durante o período em que atuei como ministra são históricos. Não se reduzem a um período e nem a um único governo. São desafios que percorrem a nossa trajetória democrática. Por isso, deve-se construir uma gestão democrática na qual sejam reconhecidos e ouvidos os sujeitos dessas políticas, ou seja, os movimentos sociais, os sujeitos das ações coletivas e organizações da sociedade civil. Desses sujeitos têm vindo as pressões para construir políticas sintonizadas com as suas lutas sociais e históricas por direitos. A própria existência de ministérios como a SEPPIR, SPM, SDH, MDA e MDS, durante os últimos 13 anos no governo federal e em vários governos estaduais, municipais e distrital, é fruto da pressão desses movimentos pela sua presença na esfera pública como sujeitos. Pela sua presença no Estado. (ANPED, 2017).

No mesmo sentido, manifestou à ANPEd (2017) o dever de construir uma gestão democrática, dialógica, na qual todos os sujeitos das políticas públicas sejam ouvidos, reconhecidos, em que os movimentos sociais, sujeitos das ações coletivas, e as organizações da sociedade civil tenham voz e visibilidade. Nilma ressaltou que são estes os sujeitos que pressionam pela construção de políticas que contemplem suas lutas sociais e históricas por direitos, que demandaram sua presença no Estado e que foram contemplados em diversos ministérios nos últimos governos, que foram sujeitos de políticas que estão retrocedendo, sendo excluídas: “No momento atual, depois do golpe disfarçado em impeachment o que eu posso dizer é: essas políticas estão retrocedendo, sendo excluídas e todas estão colocadas em risco. Isso exige de nós vigilância e resistência democráticas.”

Para compreender a trajetória de Nilma Lino Gomes inserida na questão da educação étnico-racial inicialmente se evoca essa temática como uma questão cultural, recorrendo a Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas, que em sua tese de Doutorado “Mulheres negras: Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículo” (2013), embasa a discussão sobre os artefatos culturais que suscitam questões que estão presentes em todos os contextos, visíveis ou não, nas relações entre os diversos praticantes dos currículos.

Chagas (2013) justifica essa presença citando artigo escrito por Nilma na Revista Brasileira de Educação, em 2003 (Cultura Negra e Educação). Neste texto Nilma considera que a cultura na educação, mas também nas ciências sociais, não é apenas um conceito acadêmico, abrangendo vivências concretas dos sujeitos, as várias formas pelas quais concebem o mundo, as peculiaridades e semelhanças que os seres humanos constroem ao longo do processo sócio-histórico.

Nesse viés, a cultura negra pode ser considerada uma particularidade cultural sócio-historicamente construída por um grupo étnico específico, no contato com outros povos e outros grupos. Esta cultura está presente na vida da sociedade e de todos os seus membros, negros ou não, embora predomine entre descendentes de africanos escravizados, ou seja, o segmento negro da sociedade brasileira.

Ainda, Chagas (2013) considera que os escritos de Nilma fazem parte dos estudos que ajudam a compreender as contribuições da cultura dos afrodescendentes para a história do mundo e do Brasil, particularmente. Destaca a importância da obra de Nilma como indicativo de que a escola, em todos os seus níveis, deve dedicar espaços e tempos para desenvolver práticas que visem inverter o que os currículos dominantes trazem e impõem e que promovem a invisibilização, o esquecimento, o tratamento de questões étnico-raciais de forma folclórica na escola.

Esse destaque deriva do posicionamento de Nilma, na obra “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”, onde afirma:

[...] isso requer um posicionamento e implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a ‘naturalização’ das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática (...). Na minha opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso autorreflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana.[...] Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/‘griots’, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, no corpo. (GOMES, 2006, p.77- 79).

Ainda, Chagas (2013) ressalta que Nilma defende como alternativa à construção dessas práticas pedagógicas a compreensão, divulgação e trabalho educativo que destaque a radicalidade da cultura negra. Essa tarefa é importante na formação de professores, mas também de pesquisadores e profissionais atuantes. Esse é um trabalho que, na escola, considera a consciência cultural do povo negro, se debruça sobre o uso autorreflexivo que os sujeitos fazem dessa cultura.

Aludindo aos artefatos culturais presentes nos currículos, Chagas justifica a alternativa proposta por Nilma:

Os assuntos discutidos em diferentes contextos, para além das escolas, atravessam os diferentes processos curriculares, favorecendo diversas reflexões sobre temas, como sexualidade, tecnologias, drogas, história, preconceito, dentre outros. Os artefatos culturais, além de serem vistos nos cartazes espalhados nas escolas, também se apresentam nos cadernos, nos corpos, nas imagens sejam elas quais forem, nas falas dos sujeitos, como possibilidades de integração entre professores e estudantes. A ideia não é disciplinarizar o estudo desses artefatos, mas mostrar que essas marcas estão incorporadas à vida de todos que vivem essa história, nas redes múltiplas pelas quais se relacionam uns com os outros.

Por outro lado, significa admitir, ainda, que essas questões estão presentes o tempo todo, em todos os *espaçostempos* dos *currículos praticados*, quer queiramos ou não, quer possamos ver ou não sua presença, nas relações entre os diversos praticantes dos currículos. Isso por que, segundo Nilma Gomes, a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (CHAGAS, 2013, p. 18).

Ao mesmo tempo, o trabalho educativo que considere a cultura negra permite compreender como os alunos negros, em todas as faixas etárias, os adultos e velhos, negros e negras constroem, vivem e ressignificam as tradições culturais de matriz africana no cotidiano. Essa herança, que se modifica, está presente na sociedade e nas pessoas, objetivando-se na história, costumes, música, crenças, narrativas, histórias, lendas, mitos, saberes da medicina, arte afro-brasileira, na estética, no corpo.

Chagas (2013) evoca a afirmativa de Nilma, no artigo “Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra”, de 2011, de que esses saberes, no atual contexto educacional de uma educação que é regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, foram transformados em não existência, ou seja, em ausências.

No sentido e de acordo com as ideias que norteiam este estudo Chagas (2013) se refere à negação desses saberes argumentando com as palavras de Nilma no texto “Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, de 2001, sobre o racismo no Brasil, como um caso complexo, singular. Assim é considerado porque o racismo se afirma através de sua própria negação, associando o conceito de raça ao de etnia, desconsiderando suas diferenças (fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, etc. – raça – confundida com povo, afinidades linguísticas, fatores culturais, como nacionalidade, religião, tradições – etnia).

Chagas cita o artigo “Cultura negra e educação”, publicado por Nilma na Revista Brasileira de Educação, para estabelecer os parâmetros necessários à articulação entre Educação, cidadania e raça, no qual Nilma observa:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça é mais do que uma mudança conceitual ou tratamento teórico é possuir uma postura político-pedagógicas, pois Educação lida com sujeitos concretos, estabelecendo vínculos entre vivência cultural, desenvolvimento e o conhecimento escolar, pois o meio sociocultural que dá a base da inserção. Para atingirmos uma escola democrática devemos analisar e superar a ambiguidade do racismo no Brasil, pois o mesmo é um caso complexo e singular, pois ele se afirmar por meio da sua própria negação, onde é negado com veemência, mas mantêm-se presente no sistema de valores de nossa sociedade. Neste contexto a escola está baseada em um ideal branco. Então para atingirmos outro patamar escolar, a mesma não deve mais discutir a questão racial como problema do negro, e sim, repensar novos currículos, novas práticas, entender a beleza, a sensibilidade e a radicalidade da cultura de tradição africana e não somente no segmento negro da população, um aprendizado a ser incorporado pelos que cuidam das políticas educacionais. (GOMES, 2001, p. 90).

São dimensões diferentes da questão da articulação entre Educação, cidadania e raça e da consideração do respeito às diferenças para constituir uma nova escola, que discuta a questão racial como problema de todos, superando o racismo e suas consequências para construir a identidade racial de todos, negros, brancos e mestiços. (CHAGAS, 2013).

Ainda, Chagas (2013) refere que Nilma Lino Gomes, em “Cultura Negra e Educação”, de 2003, transpondo essa questão à realidade da educação escolar, afirma que quando se tenta compreender, debater e problematizar a cultura negra não é possível deixar de considerar que o racismo e a desigualdade entre negros e brancos existe socialmente. Se isso for desconsiderado, as práticas educativas tradicionais continuarão a colocar, no interior da escola ou no discurso pedagógico, a cultura negra como algo exótico e folclórico.

Para realizar, efetivamente, esse debate é preciso desnaturalizar as desigualdades sociais, como explica Chagas (2013), com base nas palavras de Nilma, no texto “Educação e Identidade Negra”, de 2004, no qual considera que esse é um trabalho para educadoras e educadores, desde que aceitem o desafio de pensar a vinculação entre identidade negra e educação. Isso implica reconhecer que não se admite uma intervenção pedagógica que desconsidere a existência do mito da democracia racial e de um racismo ambíguo, compreendendo que o racismo tem como característica a sustentação do poder de um grupo étnico-racial sobre a identidade de outros. Essa é a problemática e o desafio que tensiona a educação étnico-racial.

Chagas (2013) “toma emprestado” de Nilma a concepção de identidade negra, compreendida como construção sócio-histórica, cultural e plural. Essa construção um olhar diferente, positiva, do negro sobre si mesmo, contrária àquilo que a sociedade historicamente ensina. Esse é um desafio constante aos negros no Brasil.

Enfatiza:

Trabalhei com a concepção de *identidade negra* apresentada por Gomes (2003) que a entende como ‘uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro’. Segundo a autora, ‘construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.’ (CHAGAS, 2013, p. 140).

Também Adelmária Ione dos Santos (2020), na dissertação de Mestrado intitulada “As contribuições das estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira” cita Nilma para se referir à reprodução ideológica do racismo na escola. A partir da ideia de Nilma, reforça que essa reprodução se vincula à lacuna na produção epistemológica sobre a temática das relações étnico-raciais na educação e, principalmente, na formação de professoras e professores e em suas práticas pedagógicas.

[Para que a Lei nº 10.639/03 se efetive como direito à igualdade concreta no cotidiano escolar] é necessário extrapolar a “letra da lei”, pois a existência dessa legislação, desvinculada de um processo formador dos diversos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico, poderá torná-la menos efetiva. Esse processo envolve mais alguns elementos: vontade política, financiamento, acompanhamento, avaliação e monitoramento das ações. (SANTOS, 2020, p. 39).

Ainda conforme Santos (2020), Nilma considera, como grande desafio da educação, formar professores com engajamento com discursos políticos, pedagógicos e educativos que fortaleçam as políticas públicas educacionais na temática das relações étnico-raciais.

Também Marlene de Araújo (2015), na tese de doutorado “Infância, Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais”, orientada por Nilma Lino Gomes (2015), discorre que crianças negras vivem experiências escolares como experiências de preconceito racial, mas também de reação e de afirmação de uma identidade positiva. Com base no trabalho de Nilma no livro “A mulher negra que vi de perto”, de 1995, reafirma:

Uma das instituições sociais cuja interferência é marcante na construção da identidade racial de professoras e professores e de alunos negros e brancos é a escola. A identidade racial se constrói, assim, permeada por lutas, ambiguidades, resistências e emoções diversas que se complementam na família, nos círculos sociais e no contato com o Movimento Negro. (ARAÚJO, 2015, p. 22).

Citando o texto “Desigualdades e diversidade na educação”, de Nilma Lino Gomes, publicado na revista Educação e Sociedade em 2012, Araújo (2015) trata da questão do respeito à diversidade como promotora de uma identidade racial positiva:

Em relação à questão da diversidade, com foco na abordagem étnico-racial, vale lembrar que ela é considerada nesse trabalho em seu sentido amplo. Para Gomes (2012, p. 287) a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se podem negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Portanto, a análise sobre a trama desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua inter-relação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas. (ARAÚJO, 2015, p. 90-91).

A diversidade, no texto de Nilma Lino Gomes, é compreendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças. Em meio às relações de poder e do crescimento da desigualdade socioeconômica é que se deve realizar a reflexão sobre a trama da desigualdade e da diversidade, considerando sua inter-relação com os desafios prementes (articular políticas de igualdade, identidade e/ou reconhecimento da diferença em todos os contextos, a necessidade de reinventar o Estado. Isso é necessário para que ocorra a emancipação social, combater o aumento da pobreza e desigualdade de distribuição de renda, o avanço e os desafios dos movimentos sociais e setores populares quanto ao acesso à educação, moradia, trabalho, saúde e bens culturais, os impactos da relação entre igualdade, desigualdade e diversidade nas políticas públicas.

Esta promoção de uma identidade racial positiva na escola passa também, necessariamente, pelo cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e pelas lutas do Movimento Negro no período. Nilma Lino Gomes, no texto “Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira”, de 2010, relaciona essas lutas ao acesso à educação e à ideia de inserir a questão racial no centro das políticas públicas educativas universais, educação básica e universidade para todos. Contudo, essas questões, por serem amplas e gerais, não contemplavam especificamente a população negra e não se comprometiam em combater o racismo. (ARAÚJO, 2015).

Araújo (2015) observa que, em 2013, com Rodrigo Ednilson de Jesus, Nilma Lino Gomes realizou a pesquisa “Práticas Pedagógicas Trabalho com Relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003”. Os resultados indicaram a existência de informações imprecisas sobre a implementação da lei e seu enraizamento nas escolas, bem como poucos estudos nacionais que permitissem compreender de forma mais ampla o desenvolvimento da temática étnico-racial na gestão do sistema educativo e da escola e no cotidiano da prática pedagógica de professoras e professores.

Aludindo ao texto de Gomes e Jesus, Araújo pondera:

Uma das constatações feitas [...] é o de que “existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10639/2003 e suas Diretrizes ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros”. (ARAÚJO, 2015, p. 171).

A autora também menciona, sobre a obra de Nilma Lino Gomes citada anteriormente, os avanços percebidos quanto a diversos aspectos. São eles: a visibilidade que os movimentos e coletivos sociais construíram historicamente; o questionamento sobre a concepção dos direitos humanos que orienta políticas e práticas socioeducativas; a compreensão do processo da presença dos movimentos sociais na educação, como coletivos que contribuem socialmente, para as políticas estatais na luta por direitos humanos sociais, políticos, econômicos e, sobretudo, à diversidade.

Nesse sentido, para Araújo (2015, p. 285), problematiza-se as diversidades: “as diversidades são constantemente problematizadas, uma vez que é necessário compreendê-las, conhecê-las e reconhecê-las em suas múltiplas expressões que são uma tensa construção social, cultural e política das diferenças imersas em relações de saber-poder”.



Acrescenta também Araújo (2015) que Nilma havia apontado, em 2010, no documento “A Conae, a diversidade e o novo PNE” ao Conselho Nacional de Educação que na elaboração do PNE 2014-2024 que se deveria observar que o direito à educação contempla em si as lutas por trabalho, terra, moradia, território e saúde. Por isso, é preciso que esse direito esteja incorporado às realidades sociais, políticas, econômicas, educativas e culturais do Brasil.

Assim, o PNE deve incorporar o diálogo com a diversidade e suas questões, as distintas formas de produção de desigualdades e o desafio de construir a justiça social. Sugere que o PNE apresente estratégias e orientações para consolidar e construir políticas educativas que extrapolem todos os quadros de desigualdades, discriminações, racismo, sexismo, homofobia na educação e orientem a construção e a atualização dos planos de educação de Estados e Municípios. (ARAÚJO, 2015).

Essa posição reforça, segundo Araújo (2015), a ideia de Nilma de que a construção de identidades possui desdobramentos e dimensões subjetivas, simbólicas, mas também políticas, impondo questionamentos às escolas desde a educação infantil. Compreendida como processo contínuo que se constrói pelos negros nos espaços sociais de convívio, dentre os quais – mas não unicamente – a escola -, o papel dessa instituição é de responsabilidade social e educacional de compreender a complexidade da identidade, respeitá-la, respeitando também as demais identidades dos sujeitos da educação, lidando com ela de forma positiva.

Silva (2015), na já citada dissertação de Mestrado (“Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais”) evoca o artigo de Nilma - “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”, na obra “Superando o Racismo na escola, de 2005, organizada por Kabengele Munanga - para abordar a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Sobre a discussão de questões étnico-raciais na escola com base no artigo de Nilma Lino Gomes, Silva considera:

Gomes (2005, p. 145) aponta que a discussão da questão racial está ligada a um terreno muito delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro na sociedade. E trabalhar com essas questões, escreve ela, significa ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (SILVA, 2015, p. 20).

A ideia de Nilma contempla esse desafio em seu estudo “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”, publicado na revista Educação e Pesquisa, em 2003, sobre a colonialidade do saber, que tornou a escola e, igualmente, a academia, campos propícios para o estabelecimento e enraizamento dos cânones universais.

Segundo Nágila Oliveira dos Santos (2017), na dissertação de Mestrado intitulada “Revista África e africanidades: educação antirracista na perspectiva da educação básica”, em consequência, também se estabeleceram e se enraizaram meios para difundir representações negativas sobre o negro.

Silva (2015) assinala, de acordo com o artigo de Nilma, que a Lei nº 10.639/03 age diretamente sobre o campo dos valores, das representações sociais sobre o negro e em sua implementação nas escolas não deixa dúvidas sobre a existência do racismo, porque é marcada pelo silenciamento e a ambiguidade. Atua para construir novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas para atender às suas determinações, que incluem na ideia da educação como direito social o direito à diferença, impondo mudanças políticas e práticas, mas sobretudo da relação pedagógica com o diferente e as práticas pedagógicas.

Reforça também Silva (2015) que muitas educadoras e educadores acreditam que as relações raciais não devem ser discutidas na escola, sem compreender a formação histórica e cultural do país e o próprio processo de formação humana para além da transmissão de conteúdos acumulados historicamente, desvinculando-os da realidade social.

Ainda, complementa:

E venho pensando com Gomes (2012, p. 104) o quanto nas escolas, nos currículos e nas salas de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. A negação do racismo caracteriza a nossa formação e as suas marcas ajudam a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro manifestado nas escolas. Gomes (2005) aponta que quando negamos o racismo no nosso discurso, além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento 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 (p. 148). Faz-se necessário pensar na negação do racismo e de práticas racistas dentro do contexto da discriminação racial que se faz presente na instituição escolar. E me faz pensar que o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual a discriminação se expressa e que não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. (SILVA, 2015, p. 38).

Catia de Lima Costa (2018), na dissertação de Mestrado “Diferenças e indiferenças: reflexões sobre as questões raciais na escola. Por uma educação antirracista”, se refere a essa mesma questão defendendo o posicionamento de Nilma no caderno “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03”, publicado pelo Ministério da Educação em 2005, para enfatizar:

Consciente, de que a escola é o reflexo de sua sociedade, todavia, é neste espaço que podemos construir ações que viabilizem respeito e ações reais de transformações. Destaco a importância da formação do professor e profissionais de educação para a temática das relações étnico-raciais. A formação em serviço é uma garantia na lei, e o professor, como também os demais profissionais da educação, precisam estar atualizados em prol da superação do racismo e todas as formas de preconceitos. (COSTA, 2018, p. 35).

Costa (2018) também sustenta que os professores devem agir como educadores, construir práticas pedagógicas e estratégias para promover a igualdade racial na sala de aula, diariamente. Para isso devem conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana, desfazer-se de preconceitos sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial, implementar ações afirmativas para o povo negro, rompendo o mito da democracia racial.

Especificamente sobre as professoras negras, Patrícia Maria de Souza Santana (2003), na dissertação de Mestrado intitulada “Professores(as) Negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação”, analisa os escritos de Nilma na obra “A mulher negra que vi de perto”, de 1995. A partir dessa obra, reforça que para estas professoras tratar da temática das relações étnico-raciais na sala de aula é uma dificuldade que se associa com sua história de vida e com as experiências de racismo e discriminação já vividas.

Conforme Santana

[Nilma Lino Gomes] nos mostra o quanto é difícil para a mulher negra romper com o lugar de subalternidade reservado aos afro-brasileiros. Ao tornarem-se professoras, Gomes (1995) considera que essas mulheres romperam com esse lugar, ocupando um espaço que, embora não tão possuidor de status social, ainda é um espaço no qual a maioria da população negra no Brasil não está incluída. (SANTANA, 2003, p. 56).

A autora destaca também que o estudo realizado por Nilma manifestou que as professoras negras, não necessariamente pelo fato de serem negras, possuíam sua identidade étnico-racial bem elaborada ou posições positivas diante da cultura negra e dos negros, apresentando muitas vezes comportamentos análogos aos da maioria, formados e envolvidos no mito da democracia racial e no racismo ambíguo que permeia a sociedade: “As mulheres negras pesquisadas por essa autora apresentaram visões e comportamentos semelhantes aos da maioria dos brasileiros, formados e envoltos no mito da democracia racial e no racismo ambíguo presente em nossa sociedade” (SANTANA, 2003, p. 56).

Diante desse desafio e do contexto em que se inserem as questões étnico-raciais no Brasil, também Araújo (2015) reforça e reafirma o pensamento de Nilma sobre a importância da inserção dos intelectuais negros no âmbito acadêmico, apresentando suas experiências e vivências quanto ao racismo, suas condições de existência, as tensões e a riqueza de problematizar análises sobre negras e negros, as relações étnico-raciais na sociedade. Assim, intelectuais negros, ao ocuparem espaços e campos de estudo historicamente demarcados no campo científico, produzem novos elementos, reflexões, análises, disputas, contestações ao poder acadêmico tradicional, evidenciando que não se pode produzir ciência desarticulada dos sujeitos que a produzem.

Retomando o objetivo de analisar as inter-relações entre a trajetória das negras intelectuais em estudo, tanto na luta antirracista como dentro da academia, no caso de Nilma, observa-se que as narrativas trazidas sobre sua trajetória e militância reforçam sua trajetória profissional, pessoal e acadêmica antirracista como uma contribuição que traz para a produção acadêmica a vivência, as experiências e as lutas dos movimentos sociais.

Ao mesmo tempo, essas narrativas sobre Nilma reconhecem a potência de sua produção acadêmica como via para pensar criticamente a educação das relações étnico-raciais diante de relações sociais marcadas pelo eurocentrismo, de uma educação historicamente marcada pelo racismo e a colonialidade dos currículos, por relações de poder que tanto homogenizam como hierarquizam saberes, corpos, produções, imaginários sobre o negro, sua história, sua cultura, sua identidade, sua capacidade.

Nilma trouxe à academia mais do que uma discussão sobre tais questões: trouxe a ideia de descolonização, que supõe compreender a complexidade das relações e subordinações que permeiam a sociedade e se refletem no sistema educacional para inserir no campo acadêmico a militância, a luta antirracista como real enfrentamento da colonialidade do poder e do saber.

Ainda, tomando-se como base o problema de pesquisa, relativo à forma como as trajetórias de militância educadora de Petronilha e Nilma contribuíram para a ampliação do conhecimento acadêmico na luta antirracista no Brasil, em conexão com o objetivo de contextualizar essas trajetórias a partir do que foi produzido sobre elas, pode-se perceber que nos escritos sobre ambas ressalta-se o compromisso, forjado desde a infância, com a superação das barreiras impostas pela desigualdade e a subalternidade, estabelecidas pelo racismo estrutural na sociedade brasileira.

Para além desse compromisso, também são evidenciadas, reconhecidas e ressaltadas as trajetórias de ambas no âmbito acadêmico e as contribuições de seus escritos para avanços não apenas nas reflexões sobre a temática étnico-racial, mas também para a consecução de políticas públicas comprometidas com a mudança de paradigmas racistas e discriminatórios.

Diante das considerações apresentadas por vozes diversas sobre o valor e a importância de Petronilha e Nilma percebe-se, contudo, que ainda há mais a ser dito e que essa contribuição pode ser pensada ainda com base no que foi elaborado academicamente pelas protagonistas deste estudo.

Por todas essas razões, compreendendo o alcance e a relevância do pensamento e dos desdobramentos das palavras e ações de Petronilha e de Nilma, é essencial recorrer a suas escrevivências, no sentido do conceito cunhado por Conceição Evaristo: suas escritas comprometidas com sua condição de mulheres negras intelectuais lutando por justiça e direitos em uma sociedade marcada por relações desiguais de poder, preconceitos e discriminações.

No mesmo sentido, também se compreende o conceito, no que se refere a Petronilha e Nilma, como a forma pela qual transferem aos seus escritos as vivências através das quais conformaram sua experiência. Desse modo, a escrevivência corresponde à contribuição da negritude feminina vivida e sentida para a elaboração de novas epistemologias numa posição protagonista que toma a experiência própria para produzir um novo conhecimento. Nesse processo se une a condição de mulher negra, a história da construção de suas identidades como afrodescendentes e seus significados à ação profissional e acadêmica.

A perspectiva da identidade, letramento e relações raciais permeia essa definição, que revela, no caso das protagonistas deste estudo, as escrevivências com discursos duros e enfáticos, mas também afetuosos, capazes de apontar novos caminhos para a luta antirracista. Essa escrevivência, portanto, implica para Petronilha e Nilma uma perspectiva de humanização do ambiente acadêmico, como pontua Elisângela Gomes:

Construir uma narrativa pelo entendimento da escrevivência amplia as possibilidades de ocupar o espaço acadêmico. Trata-se de inscrever a nossa história e de nossas ancestrais, transformando a universidade em um ambiente humanizador das relações sociais e coletivas à medida que as identidades são construídas afirmativamente. (GOMES, 2019, p. 42).

Através da análise das escrevivências para a reflexão sobre a experiência de Petronilha e Nilma e seu sentido em sua produção acadêmica pretende-se situar a compreensão de seus escritos acadêmicos na criação de novos sentidos. Escrever corresponde, assim, a interpretar as próprias vivências assumindo seu lugar de sujeito da ação, da criação e dos sentidos e traduzir essas vivências integrando-as na tarefa de indicar caminhos, produzir novos sentidos, permitir novas reflexões, provocar novas possibilidades coletivamente construídas.

Corresponde, também, à ideia de Lázaro de Oliveira Evangelista, Carolina de Freitas Corrêa Siqueira e Cristianne Maria Famer Rocha (2021, p. 1337) de escrevivência como “modo de elaboração de novas epistemologias que partem do ponto de vista autoral e protagonista” através do qual “as/os pesquisadoras/es negras/os se posicionam e se colocam no texto enquanto sujeitos políticos [...], mostrando que fatores de autodeclaração, afirmação identitária e postura pesquisadora fundam uma relação indissolúvel”.

Tomada como referencial, a escrevivência tributa a mulheres e homens negras e negros, pesquisadoras (es) e sujeitos sociais historicamente marginalizados, oprimidos, negados como sujeitos, enunciem suas experiências e perspectivas, suas histórias de vida, seu protagonismo, com um viés pessoal e coletivo, inserido em uma perspectiva identitária.

Essa análise retoma a militância educadora de Petronilha e Nilma na perspectiva ressaltada por Vaneza Oliveira Souza, Carmélia Aparecida Silva Miranda e Ana Lúcia Gomes da Silva:

A escrevivência foi tomada como singularidade desta escrita das mulheres pesquisadoras, que se inspiram e se autorizam a assumir “o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de sua própria narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado” (SOARES e MACHADO, 2017). Assim, embasa movimentos de escrita que se alternam entre terceira e primeira pessoa, ao mesmo tempo em que reconhece que toda narrativa e todo texto possui sempre uma autoria coletiva, porquanto evoca outras vozes, saberes e experiências, no diálogo com autores/as e colaboradores/as. (SOUZA; MIRANDA; SILVA, 2020, p. 509).

Como produção autoral e, ao mesmo tempo, coletiva, a escrevivência remete à construção de narrativas que tanto são compreendidas objetiva quanto subjetivamente, como propõe Luiz Henrique Silva de Oliveira:

[A] obra se constrói, então, a partir de "rastros" fornecidos por aqueles três elementos formadores da escrevivência: corpo, condição e experiência. O primeiro elemento reporta à dimensão subjetiva do existir negro, arquivado na pele e na luta constante por afirmação e reversão de estereótipos. A representação do corpo funciona como ato sintomático de resistência e arquivo de impressões que a vida confere. O segundo elemento, a condição, aponta para um processo enunciativo fraterno e compreensivo com as várias personagens que povoam a obra. A experiência, por sua vez, funciona tanto como recurso estético quanto de construção retórica, a fim de atribuir credibilidade e poder de persuasão à narrativa. (OLIVEIRA, 2009).

Essas escrevivências, das quais se tratará no próximo capítulo, representam tanto a trajetória de cada uma, escrita nas suas experiências de vida, quanto a forma como essas trajetórias se propõem como interpretações de mundo e possibilidades de recriação.

#### **4 MILITÂNCIA EDUCADORA: O PAPEL DE PETRONILHA E NILMA NA AMPLIAÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO E NA LUTA ANTIRRACISTA NO BRASIL**

Gênero, raça e militância se configuram como cenários complexos e desiguais, nos quais se mobilizam uma diversidade de fórmulas identitárias que disputam a permanente tensão entre diversas posições de inclusão e de exclusão. Apesar disso, e paradoxalmente, embora esses rótulos permitam destacar trajetórias de luta e de pensamento, também operam como mecanismos que tendem à invisibilização, principalmente quando se trata de mulheres negras intelectuais e militantes antirracistas. Em que pese a tendência à homogeneização da diversidade de expressões políticas, intelectuais e culturais dessas mulheres, é fundamental compreender suas complexidades e contribuições, seu pensamento dentro e fora da órbita feminista como horizonte epistêmico e político.

É com o objetivo de destacar a militância educadora de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Nilma Gomes Lino tanto na luta antirracista como na ampliação do conhecimento acadêmico sobre o enfrentamento de desafios dessa luta no Brasil que neste capítulo são abordadas as especificidades de suas trajetórias, como mulheres, negras, intelectuais que colocam em tensão o racismo estrutural brasileiro, a exclusão e a desigualdade educacional como eixo de suas trajetórias, de sua militância, de seu pensamento, da potência, complexidade e multidimensionalidade de suas vivências e de suas obras.

Esse compromisso assumido com a luta antirracista, em Petronilha e Nilma, se estende da vivência à militância educadora, tal como a descreve Nilma no artigo "A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática":

Não vivemos apenas tempos de incertezas, no entanto. A cada incerteza vivida certezas amadurecem e se fazem vivas. Talvez a maior delas é o quanto se faz necessário a tomada de consciência, a afirmação e a construção de uma solidariedade e de uma maior articulação entre as vítimas do racismo e das mais variadas desigualdades sociais, possibilitando uma forte reação antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e emancipatória.

Para as negras e os negros brasileiros que lutam por democracia, soma-se a essa certeza o fato de que somos sujeitos da diáspora africana e o Brasil é nossa terra por conquista e por direito. Nele construímos, enraizamos e expandimos a nossa afrobrasilidade. Sim, acredito que existe um jeito negro de ser, de viver, de fazer política, arte, cultura, música, educar e produzir conhecimento. Isso não é essencialismo. É construção histórica, cultural, política e ancestral.

A certeza de que nós, negras e negros brasileiros, construímos e produzimos afrobrasilidade(s) não foi e nem é aprendida na escola básica e nem no ensino superior. Ela tem sido ensinada e aprendida no contexto das lutas sociais antirracistas e tem como protagonista as diversas formas de luta e resistência negras. Dentre elas, destaco a ação, as reivindicações, as denúncias e a luta do Movimento Negro brasileiro. (GOMES, 2020, p. 363).



Do mesmo modo, a transição entre a trajetória de vida e a militância educadora de Petronilha parte da compreensão da africanidade, pensada como a influência africana na vida sociocultural brasileira, nos valores, vivências, trabalhos, processos que se incorporaram à sociedade de forma abrangente, mas também na forma como essa africanidade orientou sua vida desde a infância, influenciou sua trajetória pessoal, seu despertar para os problemas técnicos e políticos da educação, sua militância e sua ação educadora.

A trajetória de vida militante e acadêmica de Petronilha, acima de tudo, orienta-se por “sendas e sinalizações” descritas por ela na obra “Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância”. A primeira dessas “sendas e sinalizações se refere a “promover, incentivar relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultivem sentimentos de superioridade, de inferioridade”. (SILVA, 2011, p. 161). Nesse sentido, comenta que é necessário, sobretudo, reconhecer as particularidades da condição humana dos brasileiros negros, respeitar sua identidade e seu vínculo com o mundo africano, o orgulho de seu pertencimento étnico-racial e suas raízes africanas.

A segunda é que “para as populações mantidas à margem pela sociedade, não basta ocupar bancos nas salas de aula das escolas e universidades, se tiverem de esconder ou negar seu pertencimento étnico-racial, sua condição econômica, sua religiosidade”. (SILVA, 2011, p. 163). Essa premissa corresponde à ideia de uma educação com reconhecimento, com integração, mas sem assimilação, ou seja, alunos negros, indígenas, descendentes de asiáticos e de europeus têm direito a expressarem orgulho por seu pertencimento étnico-racial e ter respeitadas suas identidades acadêmica e científica.

Outra das “sendas e sinalizações” descritas por Petronilha é que “a escola pode desencadear processos de afirmação e de recomposição da historicidade negada, desvalorizada por verdades que se querem dominantes na sociedade”. Para fazê-lo, deve reeducar as relações, até então conduzidas por relações sociais de superioridade e inferioridade, por exercícios desiguais dos direitos de cidadania. (SILVA, 2011, p. 165).

Também se impõe nesse caminho que “para atingir a meta de todos ou de muitos - professores e estudantes – tomarem parte das deliberações, impõe-se necessariamente que, inclusive os professores, se eduquem para tanto”. Educar, para professores deseducados na perspectiva das relações étnico-raciais, e um desafio difícil, de criação de pedagogias antirracistas através da reflexão. (SILVA, 2011, p. 167)

Ainda, outra questão nesse sentido se refere a que “as diferentes instâncias da sociedade já não podem deixar de reconhecer o estado de exclusão em que vive a significativa maioria dos negros e negras brasileiros nem de tomar medidas para reverter essa situação”. Nesse sentido, programas de ações afirmativas podem reverter e consolidar o lugar dos negros na sociedade, reconhecendo e certificando seu pertencimento étnico-racial de raízes africanas. (SILVA, 2011, p. 170).

Por fim, outra das “sendas e sinalizações” a que Petronilha se refere corresponde ao entendimento de que os professores, “com a presença de estudantes oriundos de grupos populares nos bancos universitários, [devem] romper com procedimentos de ensino anteriormente adotados”. Indo além, em muitos casos, os professores estão enfrentando o desafio de romper com o alheamento da realidade na qual têm construído seu ensino. (SILVA, 2011, p. 171).

Desse modo, as comunidades universitárias estão sendo enriquecidas por experiências plurais, desafiando a prática docente a assumir uma postura política explícita para que professores e alunos, junto a movimentos sociais, redefinam critérios de avaliação da excelência acadêmica e educativa. De igual forma, destacando a relevância do campo dos valores, na obra “Superando o racismo na escola”, organizado por Kabengele Munanga, Nilma observa:

[...] é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. (GOMES, 2005, p. 149).

Contrapondo valores e práticas racistas na prática pedagógica, Nilma sugere que não basta apenas analisar material didático, discutir sobre questões curriculares ou ler documentos sobre a pluralidade cultural: é preciso tocar seriamente no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos negros, mestiços e brancos possuem e que, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas “para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola”. (GOMES, 2005, p. 150).

Da intersecção das trajetórias, ideias e vivências das negras intelectuais Petronilha e Nilma, ressalta-se que ambas não apenas receberam ideias geradas em outros lugares do mundo afrodiaspórico, mas participam ativamente na produção dessas ideias e de projetos políticos decoloniais, que contestam a imagem do Brasil como um país que vive a plena democracia racial. Ambas expõem o racismo estrutural presente e constante na sociedade brasileira e, em razão disso, as dificuldades vividas e os obstáculos impostos aos negros em espaços e instituições sociais e, por extensão, expressos na desigualdade educacional, propondo a descolonização dos currículos e do conhecimento.

Compreendendo as origens de Petronilha e Nilma evidencia-se que algumas possibilidades de seus contextos de vida lhes permitiram participar do mundo acadêmico e que, por sua vez, a participação no mundo acadêmico lhes abriu novas possibilidades em suas vivências e militâncias. Essa questão evoca também dificuldades inerentes às suas origens, as dificuldades de concretização de seus projetos individuais dentro de um campo de possibilidades dado para suas condições de vida e militância.

Nesse sentido, explicita Gilberto Velho:

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. [...] As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades. (VELHO, 2003, p. 46-48).

Da definição de projetos individuais, aplicável a Petronilha e Nilma se observa que o processo de definição de seus projetos individuais, dentro do campo de possibilidades, evoluiu a partir do acesso à educação como estratégia de superação de dificuldades inerentes tanto à condição socioeconômica como ao fato de serem mulheres e negras.

Tomando como base a perspectiva de Velho (2003), percebe-se que o acesso à educação formal, ao diploma universitário e às possibilidades de especialização e de aperfeiçoamento possibilitou a construção e, por extensão, a metamorfose de seu campo de possibilidades.

A dimensão de gênero, de situação socioeconômica e, principalmente, das relações étnico-raciais se relaciona diretamente ao campo de possibilidades do momento em que ambas ingressam na escola – e, especificamente, na universidade.

#### 4.1 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE POSSIBILIDADES DE PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA NO ÂMBITO ACADÊMICO

Petronilha, na obra “Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância”, descreve a si mesma como mulher negra, professora, pesquisadora a área Educação e Relações Étnico-raciais, comentando sobre suas origens:

Tudo começa na Colônia Africana, na casa onde nasci, originada de mãe professora e de pai construtor, no dia de São Pedro e São Paulo de 1942. Começa também nas ruas do bairro, passa pelos bancos escolares, entrecruza com Porto Alegre, cidade e fonte de energia. Desdobra-se nas viagens que se iniciam aos sete anos – com a ida em trem de Porto Alegre a Cachoeira do Sul, terra de parentes de meu pai – e se prolongam nos veraneios na velha Cidreira, onde, além das casas, só o mar sem fim e os ondulantes e móveis cômodos de areia. Mais tarde, ainda de trem, conheço Uruguiana e descubro o exterior na minúscula cidade argentina fronteiriça, Paso de los Libres. Depois o Rio de Janeiro, quando se começou a chegar lá de ônibus, indo dos pampas. (SILVA, 2011, p. 15).

A infância com acesso amplo à leitura, observando as aulas particulares que a mãe ministrava em casa, ingressando na escola aos seis anos, estudando nos livros que as avós paterna e materna estudaram, as referências de Petronilha são de professoras que deixaram sinais na passagem por sua vida e da descoberta de que muitas outras crianças não tinham as mesmas oportunidades que ela tivera, alertando-a para o fato de que “quem recebe mais oportunidade de obter conhecimentos não tem mais mérito do que os não atingidos por esses privilégios”. (SILVA, 2011, p. 15).

Petronilha escolheu ser professora, “por gosto e por convencimento: ‘Moça pobre é bom começar fazendo o Normal’”. (SILVA, 2011, p. 25).

No Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFRGS, onde cursou o ginásio, Petronilha aprendeu a buscar, interpretar, levantar hipóteses sobre a leitura, o Francês, a fazer dissertações. No Clássico, posteriormente, aprendeu a fazer crítica literária, roteiro para filmes, aperfeiçoou as dissertações, a Matemática e as Ciências Naturais. O convívio com professores da Faculdade de Filosofia, a frequência à biblioteca da faculdade desenvolveu o gosto pelas línguas e Petronilha aprendeu Inglês.

Contudo, sobre o povo negro, poucas abordagens surgiam nos seus estudos, supridas pela mãe:

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

O estímulo recebido na escola quanto a referências intelectuais e gosto pelo erudito eram complementadas pela família, que lhe mostrava que tudo tinha sentido desde que não a afastasse dos amigos e parentes com pouco estudo. A mãe, especialmente, alertava “que, se nem todos estudavam, iam autores consagrados, iam a concertos e teatros, não era por desleixo, falta de interesse, ou por só gostar de samba”, mas por condições desfavoráveis quanto a oportunidades e, por isso, estudar não poderia afastá-la da sua gente. Esse alerta da mãe foi confirmado na medida em que Petronilha avançava nos estudos, pois a partir do colegial não havia companheiros negros nas classes que ela frequentou. (SILVA, 2011, p. 28).

Foi reconhecido, também, pela própria Petronilha, ao discorrer sobre sua caminhada:

A cada palmo de caminho trilhado vou compreendendo que a vida demanda sacrifícios. Ao viver e olhar os outros viverem, percebo que a sabedoria de mulheres e homens de minha família, da Colônia Africana, do Limoeiro, de Santa Cruz do Sul, de São Carlos/SP, também da África do Sul, do Movimento Negro têm me ensinado sobre o que significa se sacrificar, sem abrir mão de si próprio, nem abandonar metas e projetos, tantos os próprios, quanto os da comunidade negra.

O sacrifício, entre nós negros, não significa gesto de passividade, muito menos de abrir mão da própria vida, mas sim uma escolha que acarreta renúncias e recolhimento, a fim de se fortalecer, de planejar e de ir em direção aos objetivos estabelecidos. O sacrifício de que falo é apoiado e vivido pela família próxima, pelos amigos, pela comunidade negra. (SILVA, 2011, p. 142).

Ainda, o valor dos conselhos, das aprendizagens e das conquistas se reflete na fala de Petronilha, sobre a compreensão, quando defendeu a tese de Doutorado, de que “o êxito de um negro não pertence somente a ele, mas a toda a comunidade”. (SILVA, 2011, p. 143).

Com uma formação escolar marcadamente de origem europeia e de família negra, Petronilha cursou Letras – Português e Francês, colando grau em 1964. Nesse período passou da admiração irrestrita à civilização europeia – sobretudo do fascínio pela França - e sua cultura a uma reflexão sobre sua construção, na medida em que crescia intelectual e politicamente e compreendia as raízes culturais de outros povos que contribuíram, com suas raízes culturais, para o desenvolvimento do conhecimento no “Século das Luzes”.

Petronilha ressalta que quando foi aprovada no vestibular, em 1961, apenas três mulheres negras ingressaram na faculdade: uma no curso de História, outra no curso de Jornalismo e ela, no curso de Letras Neolatinas. Também desde a infância, enquanto foi se educando professora assistindo sua mãe dar aulas particulares, preencher diários de classe, corrigir cadernos, contar sobre a escola onde lecionava, seus alunos e colegas, elaborar trabalhos para os cursos que frequentava, percebeu que poucas professoras eram negras, sofriam discriminação e se preocupavam com o futuro dos seus alunos negros e negras diante das dificuldades que enfrentavam na escola e a ideia que estes tinham de que elas, por serem professoras, eram menos negras.

Dessas realidades, que foi conhecendo, surgiu uma indagação fundamental:

Assim, eu, espantada, me perguntava: afinal é negro quem eu vejo na cor da pele, quem diz que é negro, ou quem os outros dizem que é negro? Explicito melhor minhas dúvidas: se as professoras negras não eram mais negras, em virtude da profissão, embora a sua pele não houvesse mudado de tom, o que afinal fazia uma pessoa negra ser negra? (SILVA, 2011, p. 39).

Mais tarde, ainda durante a graduação, lecionou na Vila Bom Jesus, em Porto Alegre, para meninos e meninas de 12 anos e para seus pais, para jovens de 16 anos que trabalhavam duramente durante o dia, para adultos de mais de 40 anos, para jovens mulheres que não haviam cursado o ginásio na adolescência – e a maioria deles era negra.

A vivência em um ambiente de pura diversidade, de relações étnico-raciais, de gênero e entre gerações na mesma sala de aula forjaram em Petronilha o desejo de desenvolver pesquisas que levassem ao aperfeiçoamento do trabalho docente. Mais do que isso, despertou para uma das mais prementes realidades que ancoram sua luta contra o racismo na educação:

O sofrimento de crianças negras diante do tratamento recebido em escolas, a discriminação sofrida por homens negros confundidos com malfeitores, a dor de mulheres negras quando reduzidas a símbolo sexual, e tantas outras formas de desumanizar nossa negritude, foram mostrando o quanto se fazia urgente buscar nossa fortaleza nas raízes africanas, na história de nossos antepassados. Além disso, apontavam ser indispensável conhecer e divulgar pensamentos dos negros sobre quem consideram pessoas educadas, sobre as condições que avaliam necessárias para a formação e educação de mulheres e homens cidadãos. Tal esforço, em meu entender, é necessário para que as instituições educacionais brasileiras questionem, completem, refaçam princípios que as orientam. Só assim poderão se tornar, para além dos discursos, de fato democráticas. (SILVA, 2011, p. 144).

Após o término da graduação, em 1965, lecionou Francês no Colégio de Aplicação da UFRGS e Português e Francês no Colégio Sévigné. Em ambas as escolas havia apenas três professoras negras. No mesmo ano, Petronilha ingressou na rede pública de ensino, lecionando Português em um bairro de classe trabalhadora e, em 1966, passou a lecionar Português no Colégio Estadual Júlio de Castilhos.

Em 1972 prestou concurso para lecionar Francês e, no mesmo ano, transferiu-se para outra escola para exercer a função de coordenadora pedagógica, momento em que se sentiu ainda mais desafiada quanto à diversidade em sala de aula. Nesse ano, também, assumiu a primeira função no Ensino Superior como professora horista de Língua Portuguesa: Habilidades de Linguagem Escrita – Redação Técnica.

Como coordenadora pedagógica, Petronilha aplicou-se na implantação da Lei nº 5.602/72, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente quanto à democratização da educação, com o ingresso de alunos com menos de 14 anos, oriundos de grupos populares, negros, pobres, deficientes, o que tornou a diversidade que compõe a sociedade presente na escola pública.

Assumiu, em 1974, a cadeira de Metodologia do Trabalho Científico no Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde foi também docente de um curso de especialização em Supervisão Escolar e orientadora de dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Entre 1976 e 1977 cursou Especialização em Planejamento e Administração da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da Unesco, em Paris. Sobre essa experiência Petronilha comenta:

Em janeiro de 1976 tive oportunidade de visitar o IIEPE e resolvi candidatar-me ao estágio em Administração e Planejamento da Educação, para o período 1976-1977. Na época, como trabalhava no Gabinete de Planejamento da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, obtive a indicação do secretário, para me inscrever. Fui aceita e recebi uma bolsa de estudos da Comunidade Europeia. Esse estágio no quadro do curso de mestrado teve o papel dos hoje chamados “estágios-sanduiche”. Com ele obtive o título de Especialista em Planejamento e Administração da Educação. No IIEPE, intensifiquei as leituras e exercícios do mestrado [...] e desenvolvi estudo sobre implantação de reformas educativas [...] Entre as conclusões deste estudo, uma foi básica para a consolidação da dissertação que eu desenvolvia, qual seja, a que apontou a dificuldade de obtenção de dados estatísticos consistentes para que procedesse à integração de duas dimensões do planejamento então enfatizadas no sistema educacional brasileiro: o planejamento financeiro e o global. (SILVA, 2011, p. 63).

Durante esse período Petronilha obteve a clareza da oposição existente entre princípios, metas e desejos que marcavam as relações entre desenvolvidos e subdesenvolvidos, compreendendo que para planejar a educação em nível macro era preciso conhecer e respeitar visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais, perspectivas políticas diversas, condições de vida desiguais, desigualdade no exercício de direitos que convivem no seio de uma mesma sociedade. Uma de suas preocupações era “como incluir as particularidades dos povos, dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais, no planejamento de uma educação que abrangesse o interesse de todos os cidadãos”. (SILVA, 2011, p. 65).

O fato de cursar o Mestrado em Planejamento da Educação e o estágio no Iipe levaram Petronilha a trabalhar no Gabinete de Coordenação e Planejamento da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, como assessora técnica, sendo responsável por redigir o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul 1978-1981, tornando-se, após a aprovação do Plano, primeiramente assessora especial do Conselho na Comissão de Planejamento e, mais tarde, coordenadora da Assessoria Técnica, além de escrever sobre planejamento educacional no Estado.

Como assessora técnica do Conselho Estadual de Educação, Petronilha valeu-se das experiências como professora e coordenadora pedagógica em escolas da rede pública e privada. Nas sessões de estudos que promoveu buscava, no Conselho, a interpretação e a prática das normas legais à luz da educação libertadora proposta por Paulo Freire, dos argumentos dos autores da Teologia e Filosofia da Libertação, aproximando-se do Movimento Sem Terra e incentivando alunas da Habilitação Magistério a realizarem o estágio supervisionado obrigatório em escolas de assentamento em Ronda Alta/RS. Esse processo foi interrompido em 1983, pela Congregação das religiosas que eram professoras na escola, uma experiência que Petronilha considera como dura e triste. (SILVA, 2011).

Em 1979 apresentou a dissertação intitulada “Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional - um estudo de caso”. Esta foi a primeira de suas pesquisas acadêmicas na área da Educação.

Sobre esta, Petronilha assinala:

O mestrado [...] colocou-me no cerne de problemas técnicos e políticos da educação. Questões como demanda social, democratização da educação, eficiência dos sistemas de ensino avaliada por taxas de aprovação, planejamento de mão de obra, soluções educacionais adotadas em outros países, propostas internacionais para a educação de todos abriram-me campos de curiosidade e preocupações. (SILVA, 2011, p. 61).

O enfoque da pesquisa foi o desempenho do sistema de informações educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, apontando dificuldades na obtenção de alguns dados consistentes, áreas com maior deficiência e identificação das causas prováveis dessas deficiências. Alertou sobre a escassez de dados e informações sobre alunos que frequentavam escolas públicas e privadas, “sobretudo sobre suas especificidades, tais como raça/cor e necessidades especiais”. (SILVA, 2011, p. 67).



No ano de 1983, Petronilha iniciou o Doutorado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS, “no momento em que militância e vida acadêmica passam a ter um único curso”. (SILVA, 2011, p. 70). Petronilha realizou estágio em uma escola do meio rural, afastada do meio urbano – Escola Cândido Osório da Rosa, em Palmares do Sul, passando, no ano de 1984, a viver e a conviver no Limoeiro, uma comunidade cuja população era predominantemente negra:

Vivendo eu, na comunidade, em conversas, trocas de ideias e informações em torno de um bule de café, numa roda de chimarrão, no trabalho decorrente da matança de um porco, na saída da missa, no trabalho diário junto às professoras na escola, foi-me sendo permitido entender que as pessoas daquela comunidade tinham suas referências para decifrar o que lhes ocorria no dia a dia. Tinham como que um mapa de compreensões que lhes apontava jeitos de agir e reagir. Aprendi que significavam todos os espaços por onde transitavam e as relações que mantinham, a partir de suas vivências na casa e no terreiro onde tinham nascido e nos quais continuavam crescendo. (SILVA, 2011, p. 74).

Essa convivência serviu como referência para conduzir o estágio de Petronilha, mesclando conhecimentos construídos e produzidos por investigações científicas com os conhecimentos e compreensões oriundos de experiências vividas, que fornecem referências e conhecimentos nem sempre registrados em documentos escritos, mas disponíveis na memória das pessoas e comunidades que os expõem para aqueles em quem julgam poder confiar – um conjunto de pensamentos e conhecimentos com registros feitos pela memória e que têm na oralidade sua expressão.

O resultado do estágio é assim narrado por Petronilha:

[...] o estágio na escola do Limoeiro trouxe muitos frutos. Foi essencial para gestar a tese de Doutorado, a pesquisa mais importante que até então realizei, não por se tratar da tese de Doutorado, mas pelos significativos resultados e repercussões que teve [...] E além disso continuou fecundando trabalhos posteriores. Investigar juntamente com os implicados em minhas curiosidades epistemológicas, como diria Paulo Freire, implica atitude ética e política. Em outras palavras, não somente eu, pesquisadora, colho frutos, também aqueles que se dispõem a juntos trabalhar na busca e compreensões a respeito da educação, da identidade, do pertencimento étnico-racial em sociedades multiculturais. (SILVA, 2011, p. 80).

Petronilha revela, sobre a experiência, a aquisição de novos e renovados significados sobre “nós negros, de sentidos atribuídos às coisas, pessoas, espaços, acontecimentos, relações, numa comunidade em que éramos, pela primeira vez na minha vida, todos negros”. (SILVA, 2011, p. 81).

Sintetizando a experiência e a construção da tese, Petronilha acrescenta:

Numa síntese, é possível afirmar que a investigação permitiu apreender, entre outros aspectos, que a experiência vivida por negros trabalhadores rurais no Limoeiro é fonte, situação, resultado, projeto de educação. *Fonte*, isto é, ponto de onde procede o interesse pelo que está ao redor, gesto que leva a encontrar outras pessoas, a se defrontar com as alegrias e agruras do mundo, a buscar ou a aceitar um modo de ser ou de estar na sociedade. *Situação*, no sentido de que reúne as vivências passadas da comunidade e de cada pessoa, assim como as circunstâncias presentes, criando o ânimo com que cada um se dá a conhecer. *Resultado* de processos de educação, na medida em que, ao transmitir significações elaboradas ao longo de sua história pela comunidade, proporciona a criação de novas significações. *Projeto*, uma vez que remete a novas vivências em diferentes direções, e dessa construção todos e cada um participam. (SILVA, 2011, p. 85).

A tese de Doutorado de Petronilha é a segunda das pesquisas acadêmicas na área da educação realizadas na perspectiva e interesse dos negros e elaboradas por militantes contra o racismo e discriminações e por uma sociedade justa para todos. A primeira delas correspondeu à dissertação de Mestrado “Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional - um estudo de caso”, anteriormente citada.

Como militante do Movimento Negro, Petronilha descreve:

As demandas e propostas do Movimento Negro, para inclusão da luta antirracista e da afirmação cidadã dos negros em todos os âmbitos da vida social, vêm se consolidando de forma mais contundente desde os anos 1980. A sua atuação reivindicatória e política no século XX, fortalecida em 1978 com a fundação do Movimento Negro Unificado, vêm fecundando a produção de conhecimentos e de ações no seio de grupos que constituem esse importante movimento social, também em universidades e outras instituições responsáveis pela produção de conhecimentos, em órgãos governamentais a que cabem a formulação e ampliação de políticas públicas. (SILVA, 2011, p. 87-88).

Os contatos e trocas realizados por Petronilha no Movimento Negro a levaram a proferir palestras que revelam os princípios que orientam sua conduta de mulher negra, professora, pesquisadora, os quais vêm da família, da vida, dos estudos e da militância:

- Nós negros temos de confirmar que há um modo próprio de ser negro – de viver, de conviver, de trabalhar, de lutar; - Temos de nos encontrar para confirmar e afirmar nossa identidade de negro; - Não é por falta de caráter que muitos negros querem embranquecer, nem sempre é possível vencer as pressões; - É em atmosfera de desprestígio e exclusão que temos de nos impor como negros; - A nossa força vem de nós mesmos, isto é, de nossa comunidade, de nossos Ancestrais; - Somos negros brasileiros, não queremos viver separadamente dos brancos, mas exigimos que nos respeitem; - Precisamos lutar para isso, luta incessante que se faz no dia a dia; - Vamos aprender a lutar, vivendo e peleando, conversando, perguntando, ouvindo histórias antigas e atuais, esclarecendo e sendo esclarecidas sobre a vida e o modo de ser dos negros, interessando-nos pela história dos africanos e dos negros brasileiros. (SILVA, 2011, p. 89-90).

Seus estudos sobre identidade e educação da população negra continuaram em diversas pesquisas, palestras, seminários, estudos, conversas, leituras, escritos, experiências e vivências que motivaram Petronilha a afirmar, na obra “Superando o racismo na escola”, organizada por Kabengele Munanga:

[...] ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de seu dia a dia. (SILVA, 2005, p. 155).

Petronilha também foi, por quinze anos, assessora dos Agentes de Pastoral Negros, no Rio Grande do Sul e em nível nacional. Em 1989, em conjunto com outras quatro mulheres Agentes de Pastoral Negras, produziu “Mulher Negra: resistência e sabedoria de uma raça”, redigido para apontar, através de uma visão de fé, propostas de enfrentamento de situações vividas pelas mulheres negras brasileiras. Sua participação foi baseada em pesquisa promovida pelo Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher da UFRGS, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, desenvolvida no quadro de investigação “Mulher nos anos 80 – na Região Sul”.

O aprofundamento da reflexão e das discussões sobre teologia negra feminista latino-americana também originou o estudo “Chegou a hora de darmos à luz nós mesmas”, situando-nos como mulheres e negras”, que destaca:

[...] mulheres negras, hoje, buscamos nos educar para liderança, tal como a entendem nossas raízes africanas: todo mundo deve ser líder, [...] isto é, uma pessoa que contribua para o progresso e desenvolvimento de todos. Liderança, nesse caso, implica educação escolar, acadêmica e sabedoria edificada no convívio com as comunidades de destino, a dos descendentes de africanos, a das mulheres. (SILVA, 1998, p. 21).

O trabalho de reflexão, discussões e lutas pelas Agentes Pastorais Negras proporcionou a Petronilha estudos e publicações de alcance internacional por sua ação política e se transferiu para experiências propostas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, para a qual se transferiu em 1989, atuando como pesquisadora e docente no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação e em cursos de extensão universitária promovidos, em sua maioria, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

Esse grupo foi fundado em 1991, com a participação ativa de Petronilha, juntamente a outros professores e integrantes do Grupo de Cultura Afro-Brasileira como grupo de pesquisa, ensino, extensão e militância contra o racismo e a discriminação e a ele se somaram professores e alunos na organização e participação em atividades e estudos que buscavam o reconhecimento e reparações para negras e negros. No final dos anos 90, passou a dedicar-se com maior prioridade a cursos de formação de professores com foco em direitos humanos, combate ao racismo e discriminações, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Sobre sua militância acadêmica antirracista no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Petronilha observa que atuação profissional e militância se conjugam:

Estou convencida de que não há incompatibilidades, se se concebe militância como ato de combater ativamente ideologias que cultivam a mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se se realizam pesquisas, como 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).

Em 1988, Petronilha discutiu, pela primeira vez em um fórum internacional, o racismo brasileiro. Em exposição sobre “O racismo no Brasil: o ponto de vista de mulheres e de homens negros”, causou surpresa entre os participantes de diferentes continentes, que supunham que no Brasil se vivia “o paraíso de uma democracia racial”:

Imaginem o desconforto, incredulidade, decepção ao me ouvirem afirmar que: o sofrimento, a resistência, a marginalidade, o desejo de justiça estão historicamente presentes na constituição da identidade das mulheres e homens negros brasileiros. (SILVA, 2011, p. 99).

A partir de então, Petronilha participou de reuniões, seminários, diversos intercâmbios internacionais, sobre o racismo brasileiro, e acadêmicos, sobre negros e educação, sendo que os primeiros foram organizados por entidades do Movimento Negro.

A própria ida de Petronilha a cidade de São Carlos derivou de um convite de um grupo do Movimento Negro junto à Universidade Federal de São Carlos, quando da realização do Seminário Raça Negra e Educação, primeiro evento em que se fez balanço da produção teórica sobre o tema. No evento, Petronilha apresentou algumas das conclusões e formulações de sua tese de Doutorado, discorrendo sobre formação da identidade e socialização no Limoeiro. Também apresentou, pela primeira vez, compreensão que considera chave para a educação das relações étnico-raciais: enegrecer:

A compreensão de enegrecer, pois, foi explicitada como a “maneira própria de os negros se porem no mundo ao receberem o mundo em si. Enegrecer é a face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser o que cada um é. (SILVA, 2011, p. 101).

Nesse sentido, a proposta de Petronilha é que a escola participe do enegrecimento da sociedade, lutando para se libertar de tudo o que desumaniza, ou seja, dos mecanismos e ideias que manipula e auxilia as pessoas a considerarem superiores ou inferiores, nascidas para mandar ou para serem mandadas, para saberem ou serem ignorantes, para possuir ou para servir. Nesse sentido, ressalta a importância do Movimento Negro tanto nos debates como nos estudos sobre a população negra e sua perspectiva, embora considere que mesmo que as propostas do movimento sejam aceitas, é muito difícil que sejam assumidas como políticas institucionais. (SILVA, 2011).

Em 1995 submeteu projeto para realização de estágio de Pós-Doutorado, na área de Teoria da Educação, à *University of South Africa* – Unisa – e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp -, sendo aprovada em ambos. Convidada como professora visitante na Unisa, permaneceu na África do Sul de fevereiro a junho daquele ano “buscando pistas para captar e compreender epistemologias de raiz africana, com vistas a estudar pensamentos negros em educação e, a seguir, explicitar suas permanências no Brasil” e também “identificar significados que orientassem redimensionamentos para a formação de professores, no sentido do diálogo entre culturas”. (SILVA, 2011, p. 147).

No relatório de atividades de Pós-Doutorado chegou à compreensão que, na perspectiva das tradições africanas negras na África do Sul, há o entendimento de que a escolarização é necessária para que se possa ser uma pessoa educada, mas não é intrínseca ao “tornar-se uma pessoa”. O processo de educação inicia simultaneamente na família e na comunidade, pois todos os adultos são responsáveis pela felicidade e aprendizagem de cada criança. A palavra educação não expressa propriamente as aprendizagens feitas antes da escola, pois na família, na comunidade, se aprende a se tornar pessoa, isto é, a se fortalecer para tornar a comunidade mais forte (SILVA, 1996).

Também, como Petronilha relata na obra “Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância”:

Então, uma pessoa educada é aquela que frequentou escola, é portadora de diplomas de ensino superior, é capaz de produzir conhecimentos, mas antes de tudo respeita os idosos, as outras pessoas e também o meio ambiente. Além disso constrói sabedoria quando colabora para que sua comunidade tenha vigor e veja respeitados seus valores, garantidos seus direitos. Alguém pode ter muito estudo e diplomas, mas se os usar somente em benefício próprio, não só não está conduzindo com propriedade a vida, como não conseguiu de fato se educar. (SILVA, 2011, p. 149).

No estágio, Petronilha também constata que a melhor tradução para se educar, na perspectiva africana, é aprender a construção da própria vida e que o valor da própria vida é apreciado pelo fortalecimento que o progresso de cada um traz para comunidade. (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2010). Petronilha retoma também esse aprendizado na obra “Negro em Preto e Branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre”, organizada por Irene dos Santos:

A família e a comunidade, cada uma a seu jeito, se veem responsáveis pelo sucesso dos que se empenham nos estudos. Cada estudante que vence, a família se realiza, a comunidade também. Educar-se, para nós negros, não é caminho de realização individual. Toda a comunidade que representamos e da qual fazemos parte, se afirma, torna-se mais forte com a nossa realização. (SILVA, 2005, p. 73).

Em 2006 passou a ser professora titular em Ensino e Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais, acompanhando a adoção de política de reserva de vagas para oriundos de escolas da rede pública de ensino para negros e indígenas da UFSCar. Política fruto também de debates e estudos sobre a condição dos negros no Brasil iniciadas pela instituição em 1970 e da constituição, em 1980, do Grupo de Cultura Afro-Brasileira, que reunia grupos de negros da comunidade universitária, estudantes, servidores e os poucos professores negros, incentivando a realização de pesquisas e atividades de extensão em escolas e a comunidade são-carlense.

Como coordenadora do Grupo, Petronilha participou e coordenou vários cursos, encontros para mulheres negras, exposições e oficinas. Como professora, lecionou diversas disciplinas tanto na UFSCar como em outras instituições, especialmente Educação e Identidade Cultural na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Teoria da Educação – aportes de africanidades, Práticas Sociais e Processos Educativos no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Didáticas e Relações Étnico-Raciais no curso de Graduação em Pedagogia da mesma universidade – todas “concebidas tendo os alunos como importante referência, bem como, é claro, as experiências que ao longo da vida vou construindo”. Essa construção também se faz obrigando-se a aprender com os mais experientes como atitude fundamental para fazer, pois “sem ter obrigação de fazer, de cuidar, de ter resultado do próprio esforço, a gente não aprende. Até sabe como fazer, mas não sai das dificuldades”. (SILVA, 2011, p. 108).

O grande desafio que provocou Petronilha em sua militância e em sua vida acadêmica, que se mesclam formando um todo indissociável, foi responder à indagação que sempre a acompanhou: “como tornar meu trabalho docente, as pesquisas que desenvolvo, realizações efetivas para o povo negro e para o fortalecimento de todos nós professores?” (SILVA, 2011, p. 47). A busca dessa resposta evocou incerteza, decepções, mas também trouxe apoios e solidariedade de pessoas negras e não negras que lutam por uma sociedade justa para todos. Sobre o que, Petronilha pondera:

O mito da democracia racial é tão eficaz, a ponto de muitos brancos perguntarem-se como poderiam viver em meio de desigualdades e injustiças, sem perceber. Tão cruel, a ponto de negros acusarem outros negros de preguiça e falta de interesse em vencer as desigualdades em que vivem, como se fosse escolha destes ficar à margem. Tão desumano, a ponto de persuadir negros de tez mais clara a identificarem-se como brancos e lutarem contra o racismo como se não fosse assunto seu, mas de pessoas com quem se solidarizam. Alguns até mesmo confessam que o fazem para assim sofrer menos. (SILVA, 2011, p. 47).

Como consequência da incidência do mito da democracia racial sobre esses sentimentos e percepções Petronilha cita posturas éticas ou não éticas: alguns fingem solidariedade à causa dos negros, como costumam dizer, quando lhes convém, “para formar prestígio acadêmico ou político, receber recursos para projetos de pesquisa, ou parecerem democráticos”.

As experiências vividas no Limoeiro e outras tantas foram fundamentais para seu jeito de ensinar, como a pesquisa realizada em Santa Cruz por um grupo de jovens negras que cursavam Habilitação Magistério numa escola de freiras, que escreveram aos seus professores pedindo que estes observassem sua necessidade de construir seu pertencimento étnico-racial, permitindo que se manifestassem e apoiando-as quando pediam para participar dos debates. Essa iniciativa levou Petronilha a inquirir quais seriam as especificidades de suas alunas e alunos, como descobri-las quando estes estão acostumados a escondê-las, como responder à indignação que alguns manifestam, como permitir seu reconhecimento e contribuir para que se convençam de que aprender é mais importante do que saber. (SILVA, 2011).

Em São Carlos, Petronilha ressalta a experiência realizada em uma escola de bairro da periferia, na qual observou a turbulência, a indisciplina, a oposição aos desejos e determinações dos professores como manifestações de formas diversas de pensar, de enfrentar a vida, as discriminações sociais e as relações duras entre as pessoas:

Eram formas utilizadas pelos meninos e meninas, para reagirem diante da impossibilidade de terem respeitados o direito de aprender, o espaço e o tempo necessários para se manifestarem e deu origem a um trabalho que Petronilha apresentou no IV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino -, intitulado “Saber emancipatório na formação do professor”, no qual postula:

Os alunos nunca são passivos, descobríamos, eu e orientandos que realizávamos a pesquisa, mesmo quando ‘entram mudos e saem calados’. Má-criação pode ser sinal de resistência a um tratamento uniforme para todos, com a ilusão de assim se estar tratando a todos com igualdade. (SILVA, 1993).

Essa reação dos alunos diante do desrespeito ao direito de aprender e de se manifestar, como sinal de resistência à uniformidade imposta como sinal de igualdade levou ao questionamento sobre o corpo de conhecimentos construídos pela humanidade que devem ser ensinados pela escola, produzidos na Europa ou selecionados de acordo com a perspectiva das chamadas nações ricas, e as especificidades dos afrodescendentes, dos ciganos, dos indígenas, das pessoas que lutam por terra, moradia, trabalho e a necessária valorização dessas especificidades nas salas de aula.

A necessidade de reeducar relações étnico-raciais e relações sociais para efetivamente formar cidadãos e cidadãs por uma sociedade justa foi o compromisso assumido na proposta de “incluir, entre os critérios para avaliar a pertinência e relevância dos estudos” a contribuição desses grupos sociais “para processos de aprender-ensinar-aprender” e, sobretudo, incluir contribuições dos alunos, direta ou indiretamente, no compartilhamento dos resultados de suas investigações. (SILVA, 2011, p. 112).

Também com educadores empenhados no fortalecimento da dignidade humana, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais Petronilha destaca:

A diversidade étnica e o pluralismo cultural no Brasil, que exigências estão a fazer aos educadores empenhados no fortalecimento da dignidade humana? Também com eles foi se construindo a compreensão de que a organização de currículos, programas de ensino, projetos de pesquisa em educação que tenham como propósito a construção de uma sociedade justa, constitui tarefa de todos os implicados – professores, gestores, estudantes e também comunidade – se ela tiver como critério fundamental o fortalecimento da dignidade de todos e de cada um. (SILVA, 1998, p. 385).



Esses entendimentos, gestados em atividades desenvolvidas com estudantes e fortalecidos na mesma linha de trabalho e concepções construiu-se o conceito de civilização, que é central para a educação étnico-raciais, problematizando seu significado e o significado da educação para redimensioná-lo considerando posturas e atitudes discriminatórias que o termo civilização gerou, especialmente no ambiente escolar e universitário, incentivando desigualdades.

Sobre essa questão, frisa

[...] a importância de os educadores aprenderem a se aproximar e conhecer maneiras de ser, viver, pensar e trabalhar que marcam diferenças entre pessoas e grupos [e, sobretudo,] a necessidade de se buscar compreendê-las, o que exige esforço para reconhecer a diversidade de experiências de vida presente nos ambientes onde executamos nossas tarefas de educadores. (SILVA, 2011, p. 115).

Petronilha observa que as dissertações de Mestrado e teses de Doutorado defendidas sobre sua orientação, nas mais diversas áreas, abordam processos de ensinar e de aprender situadas em práticas sociais não escolares ou em ambientes de escolarização. Nas trocas realizadas com os orientados confirma que os processos educativos não partem do ensinar para aprender, mas do aprender que permite e instiga a ensinar com compromisso ético, ou seja, “o que aprendo, tenho que passar aos outros”. Quem se propõe a ensinar e quem se dispõe a aprender estabelecem uma relação que produz novas aprendizagens também em quem difunde seus conhecimentos. Essa compreensão repercute nas ações docentes, dos alunos, já que todos são pesquisadores. (SILVA, 2011, p. 117).

Na formação de pesquisadores desenvolve e reforça a ideia de que o objeto de uma pesquisa não é passivo em relação ao pesquisador, mas quando o objeto são processos educativos implicam relações entre pessoas com jeitos próprios de aprender e ensinar e adquire significado em colaboração com seus participantes. Reforça, também, que o rigor científico deve ser avaliado considerando que os originários do processo observado na coleta e avaliação de dados não são meros informantes, mas sujeitos, de que o saber acadêmico não é o mais nobre, pois os saberes dito populares possuem a mesma relevância e devem ser respeitados como produções de povos e devem ambos dialogar para gerar conhecimentos valiosos. Ainda, reforça que questões como diversidade social e relações étnico-raciais não podem ser generalizadas e interessam não apenas aos pesquisadores, mas também à peculiaridade e particularidade dos processos observados.

Essa trajetória de compromisso com suas raízes e de luta antirracista na sociedade e na educação também foi motor de conversas e trabalhos sobre a formação de pesquisadores, abrangendo, por exemplo, questões como ética e processos de pesquisar; distinções e aproximações entre pesquisa e intervenção, balanço do processo formativo de pesquisadores iniciantes; pesquisa e cidadania.

Nessas trocas surgiram propostas importantes, como combinar práticas pedagógicas com práticas científicas na formação de pesquisadores, dialogando com visões de educação e de ciência distintas, formuladas sempre na perspectiva de cada um dos participantes do processo formativo, enquanto estes, dessa forma, se formam como pessoas e como cidadãs(ãos) pesquisadores.

Atualmente, Petronilha é professora emérita, professora titular no ensino e aprendizagem em Relações Étnico-raciais, professora Sênior no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas no Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, pesquisadora no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da mesma instituição.

#### 4.2 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE POSSIBILIDADES DE NILMA LINO GOMES NO ÂMBITO ACADÊMICO

A viabilidade da construção do campo de possibilidades de Nilma Lino Gomes deu-se pelo acesso à educação, o que possibilitou a ampliação de reflexões sobre os processos de constituição identitária, tal como ela própria assume, de forma original, no artigo “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?”, de 2002, um dos inúmeros trabalhos apresentados na 25ª Reunião da Anped, com foco na temática do negro e da educação.

O artigo aborda a escola como um espaço que tanto reproduz quanto ressignifica símbolos culturais marcados historicamente, os quais limitam o campo de possibilidades daqueles que são pobres e negros. Discute o significado social do cabelo e do corpo buscando compreender os sentidos atribuídos a eles pela escola e pelos sujeitos negros. Constata que os padrões de estética corporal desenvolvidos historicamente pelos negros no Brasil foram objeto de estereótipos e representações negativas, reforçados, em boa parte, pela escola.

Argumenta que a dimensão simbólica construída historicamente sobre os aspectos visíveis do corpo negro, como o cabelo ou a pele, “serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas”, constituindo um padrão de beleza e de fealdade que até hoje estigmatiza os negros. (GOMES, 2002, p. 42).

Como exemplo, cita que algumas famílias negras, ao pentear os cabelos das crianças, sobretudo das mulheres, o fazem com o objetivo de “de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo”. A variedade de tipos de tranças e o uso de adornos coloridos explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e enfeitar-se, constitutivo da identidade negra. (GOMES, 2002, p. 44).

Para Nilma Lino Gomes, ainda que existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra brasileira, é preciso considerar os modos como os sujeitos a constroem não apenas em nível coletivo, mas também individual. A relação do negro com o cabelo o aproxima a essa esfera mais íntima: cortar o cabelo, alisar o cabelo, raspar o cabelo, mudar o cabelo, que pode significar não apenas uma mudança de estado dentro do grupo, mas também a maneira como as pessoas veem a si mesmas e como são vistas pelo outro, um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens e, por isso, possibilita as mais diferentes leituras e interpretações: “Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las”. (GOMES, 2002, p. 50).

Desta forma, Nilma indica, no mesmo sentido de Gilberto Velho (2003, p. 48), que “a transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente” e, da mesma forma, que “a heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade moderna introduzem novas dimensões, que põem em xeque todas as concepções de identidade social e consistência existencial, em termos amplos”.

Essa indicação é corroborada pela afirmativa de que o significado e os símbolos da cultura não são rígidos e que os mesmos símbolos podem ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo. Nesse sentido, Nilma constata que cada pessoa negra reage de uma maneira particular diante do preconceito, conforme seu processo pessoal de subjetivação e de socialização, podendo alimentar relações que acentuam ou, contrariamente, que diluem os preconceitos. Dessa forma, se torna possível superar a heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade e reafirmar a identidade negra.

Na reafirmação de sua identidade negra Nilma comenta, descrita na obra “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03”, publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:

A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2005, p. 43).

No mesmo sentido, a perspectiva de Nilma sobre a identidade é descrita como algo que não nasce com o indivíduo, referindo-se a um modo de ser no mundo e com os outros, na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Assim, revela traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, festivos, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. Por essa razão, a identidade não se circunscreve apenas à cultura, envolvendo também os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade. (GOMES, 2005).

A identidade negra, especificamente, é também construída durante a trajetória escolar. Nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreender essa identidade na sua complexidade, respeitá-la, “assim como outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44).

Essa primeira abordagem corresponde à ideia do início da trajetória de vida de Nilma, mulher negra nascida em 1961, pertencente às classes populares, pedagoga que iniciou sua carreira na educação básica. Tendo cursado o Magistério no ensino médio, no Instituto de Educação de Minas Gerais, em 1981 tornou-se professora em uma creche da periferia. Quatro anos mais tarde passou a lecionar em uma escola pública e, no ano seguinte, em uma escola privada.

Sua militância política e acadêmica iniciou no ano de 1984, quando cursou Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais, participando de um grupo de estudos sobre temáticas negras, juntamente a outros alunos negros da UFMG. Essa inserção na universidade, contudo, pelo fato de Nilma ser uma intelectual negra comprometida com a luta antirracista representou um desafio importante quanto à compreensão de sua identidade como negra, mulher e intelectual, conforme descrito por ela em 2016:

Muitas vezes dentro da universidade, por exemplo, não nos enxergam como acadêmicos, acham que somos militantes, e dizem que só fazemos política. E quando estamos entre os militantes – principalmente aqueles com uma visão mais fechada de Movimento Negro – não somos vistos como militantes e, sim, como acadêmicos. (SEPPIR, 2016, p. 93).

Concluiu o Mestrado em Educação no ano de 1994. Em sua 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”. Nela, investiga a trajetória de mulheres negras na educação, enfatiza a questão racial e de gênero para averiguar de que forma a escola contribui para reproduzir os preconceitos, a discriminação de gênero e raça e como essa questão interfere na prática pedagógica das pesquisadas.

Esta pesquisa originou a obra “A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras”, publicado em 1995, na qual alude ao desafio de construir uma autoimagem positiva da mulher negra em uma sociedade excludente e discriminatória como marca do processo de construção da identidade racial das professoras. Esse processo, difícil, mas possível, reforça o poder e a dignidade das mulheres negras professoras:

Esse processo desafiador e conflituoso nos revela que as professoras, de um modo geral, encontram-se despreparadas para lidar com a questão racial na escola. A opção é pelo silêncio e pelo ocultamento. No caso da professora negra, somam-se ao despreparo a dificuldade e o desafio que este trabalho representa, pois a remete à sua própria história de vida e às marcas deixadas pelas experiências com racismo e discriminação. (GOMES, 1995, p. 188).

Através da análise da trajetória de professoras negras, Nilma revive sua própria trajetória e seu próprio desafio de construção de um campo de possibilidades na educação e no campo acadêmico, quando afirma:

[...] ao se tornarem professoras, “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira - o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais -, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. (GOMES, 1995, p. 28-29).

Na tese de Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) concluído em 2002, intitulada “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”, Nilma realiza uma pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte, analisando as concepções sobre o cabelo crespo, o corpo, a beleza e a condição de negras e negros na sociedade brasileira e as semelhanças, diferenças e complementariedades dessas concepções.

Reafirma, em sua pesquisa, a forma como os salões, como espaços sociais, ilustram a ideia da interação dos projetos individuais com outros dentro de um campo de possibilidades, tal como se lê no livro “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra”, com base nesta tese:

[...] os salões são lugares em que se cruzam projetos individuais e sociais desenvolvidos em meio a instabilidades, conflitos e negociações. Cada um encontra maneiras variadas de comunicar a sua proposta de estética negra e o seu trabalho enquanto profissional da beleza. Ao longo dos anos, esses espaços transformam, alteram e substituem os seus projetos devido às mudanças no campo da estética, das novas tendências da moda, do mercado de produtos étnicos e das transformações sofridas no campo das políticas de identidade. Através da sua prática cotidiana e dos seus projetos, os salões étnicos tentam consciente e inconscientemente dar um sentido ou uma coerência a uma experiência identitária fragmentada vivida pelo negro. (GOMES, 2006, p. 27).

Seu primeiro estágio pós-doutoral, concluído no ano de 2006, na Universidade de Coimbra, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi realizado em um contexto no qual o Brasil passava por mudanças econômicas e políticas, em virtude da reorganização das lutas sociais diante do capitalismo no país e no mundo. Na época publicou o livro “Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais”, de 2007, no qual afirma:

A luta dos movimentos sociais e, mais particularmente, do Movimento Negro, explicita a tensão étnico-racial vivida no Brasil: a existência de um discurso sobre a harmonia racial e cultural entre os diferentes grupos étnico-raciais e a prática cotidiana do racismo ambíguo e da desigualdade racial e social atestada pela realidade do povo negro e pelas estatísticas oficiais. Nesse processo tenso, todos os setores sociais são chamados a se repensar. A educação é um deles. (GOMES, 2007, p. 185).

Neste Pós-Doutorado, sob a supervisão de Boaventura de Souza Santos, Nilma realizou uma pesquisa que originou a obra “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, publicada em 2017 durante o seu segundo Pós-Doutorado, em Educação, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR -, supervisionada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Na obra, atualizada a partir da pesquisa do segundo Pós-Doutorado, Nilma retoma sua militância nos movimentos sociais e, particularmente, no Movimento Negro, evidenciando o protagonismo deste na produção de saberes emancipatórios e na sistematização de saberes sobre questões étnico-raciais no país. Nas palavras de Nilma:

Quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia. Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americano e de outras regiões do mundo. (GOMES, 2019, p. 14).

Destaca as reivindicações do Movimento Negro que se transformaram em políticas públicas no início do século XXI e o valor epistemológico de suas lutas e atuações políticas que educam sua militância, educam as escolas, a sociedade e o próprio Estado a partir de uma reflexão histórica sobre os próprios conhecimentos produzidos para afirmar sua existência na sociedade.

Aborda, no mesmo sentido, a urgência da construção de caminhos comuns de luta por parte dos movimentos sociais contra a violência da discriminação, da colonialidade do poder e do racismo, sobre o que, especificamente, pondera Nilma:

Ao inserirmos o racismo como mais uma forma de violência que assola não somente o Brasil, mas, também, outros países do mundo, e caracterizar ainda mais o tipo de colonialidade na qual estamos inseridos, adensamos a nossa análise sobre a perversidade ainda maior desse alvo comum e sobre o grande desafio que significa superá-lo. Essa dimensão assustadora da violência e da opressão coloca para aqueles que lutam pela emancipação social o sentido de urgência da articulação, da comunicação e do aprofundamento da cumplicidade. Se a esses dois fenômenos perversos, racismo e capitalismo, acrescentamos o sistema patriarcal, mais articulada ainda terá que ser a construção das estratégias conjuntas a fim de se construir a emancipação social. (GOMES, 2019, p. 86).

A primeira das conclusões da obra de Nilma, com base em sua primeira pesquisa de Pós-Doutorado, é que a escola pública brasileira é resultado de uma luta popular pelo direito à educação e entendida como parte do processo de emancipação social. Apesar disso, foi historicamente construída como instituição marcada por regras, normas e rituais, divisão de conteúdos, cognitivismo, pela ideia do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber, pela ordem e disciplina dos corpos.

Nilma também se refere à necessidade de descolonização dos currículos numa perspectiva negra no artigo “O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”, publicado na obra “Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico”, organizado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel:

Há muito o Movimento Negro e os intelectuais negros, por meio de suas práticas e de diversas formas de organização afirmativas, identificam a presença da colonialidade nos padrões de poder, de trabalho e de conhecimento no Brasil. E o fazem destacando a questão racial, a realidade africana e a existência do racismo. Desconstroem o mito ôntico colonial do humano e não humano. Na medida em que se afirmam sujeitos de história, conhecimento e culturas, as negras e negros afirmam e reafirmam formas alternativas de ser humanos e sujeitos de direitos não reconhecidos pelas concepções hegemônicas de humanidade e cidadania. (GOMES, 2018, p. 241).

De igual forma, no artigo “Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo” Nilma se refere à diversidade, analisando suas relações com os currículos, assinalando que a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças e, ao adentrar esse campo, se enfrenta a construção histórica, social e cultural das diferenças, que estão vinculadas às relações de poder, aos processos de colonização. Portanto, “ao falar sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais”. (GOMES, 2007, p. 41).

Para Nilma, é no contexto da construção histórica das diferenças que a diversidade é entendida em termos de atributos geracionais, de raça ou etnia, de gênero, de capacidade física, de orientação sexual, de religião, e idioma, entre tantos outros aspectos. Essas diferenças, a rigor, compõem o quadro de riqueza humana que constitui uma sociedade, embora, via de regra, se vinculem a um sistema de classificação social gerador de preconceitos, discriminações e desigualdades.

Destacando a ausência do reconhecimento e da discussão sobre o pensamento decolonial na educação, presente em especial nas Ciências Humanas e Sociais, que vem sendo construído historicamente pelo Movimento Negro e pelos negros em movimento na luta contra o racismo, pela justiça social, cognitiva e pela democracia, Nilma alude à necessidade de estudar mais esse pensamento, introduzir e considerar o conjunto dessa produção dentro do campo dos estudos decoloniais da América Latina.

Essa premissa também deriva na consideração da escola, considerando que embora sendo um direito social, a escola pública é a instituição que mais recebe corpos “marcados pela desigualdade sociorracial, acirrada no contexto da globalização capitalista”. Esses corpos são discriminados por sua diferença; são sábios, mas seu saber não é considerado conhecimento; são marcados por “imagens quebradas”. (GOMES, 2019, p. 93).

O processo emancipatório e a superação sociorracial desafiam a construir uma pedagogia da diversidade de raça, gênero, idade, culturas; derivando da ação dos movimentos sociais. Especificamente no que se refere às negras e negros, a partir do século XX se consolidou, através das organizações negras e suas alternativas de educação formal para a comunidade negra e se radicalizou ainda mais com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas, com a demanda por ações afirmativas no Ensino Superior, com a implementação de cotas raciais e políticas de promoção da igualdade racial.



Outra das principais conclusões desta pesquisa é a importância de refletir sobre os corpos negros, indígenas e das mulheres no contexto da pedagogia moderna, questionar os motivos pelos quais esses corpos são produzidos como não existentes, problematizar sua especificidade. A pedagogia das ausências, assim concebida, deve questionar também a interpretação dos corpos negros de forma exótica, estereotipada no pensamento educacional, nos currículos, nos manuais didáticos e nos vários projetos educativos na escola e fora dela. Sua principal característica deve ser a problematização das lacunas que existem no pensamento educacional e nas Humanidades. (GOMES, 2019).

Para tanto, sugere:

Reconhecer e tornar credíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional é tarefa da pedagogia das emergências. Isso exigirá uma inflexão no pensamento pedagógico, nas Humanidades, nas Ciências Sociais e na construção de uma disposição para encontrar alternativas reais de diálogo, comunicação e cumplicidade entre a produção do conhecimento, a educação e a escola, de um modo geral, e os movimentos sociais e coletivos progressistas, em particular. (GOMES, 2019, p. 95).

Desse estudo derivaram outras investigações coordenadas por Nilma, em algumas das quais participaram bolsistas de iniciação científica, pesquisadoras e pesquisadores do Programa Ações Afirmativas da UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas e de outras instituições de Ensino Superior.

Especificamente sobre as ações afirmativas, Nilma estabelece que “o acúmulo de saberes produzidos pelo movimento negro faz parte de uma história ancestral de luta e resistência, que ganha corpo na sua demanda pela educação desde o começo do século XX” e se intensifica quando esse movimento social se organiza em torno das políticas de ações afirmativas. (GOMES, 2011, p. 51).

Considera também o potencial contestatório das ações afirmativas, sua capacidade para desencadear um processo de reeducação da sociedade, do Estado, da escola e da formação de professoras e professores quanto à diversidade étnico-racial.

A atuação acadêmica de Nilma Lino Gomes tanto na Educação como na Antropologia Urbana, também deu origem a inúmeras pesquisas envolvendo organização escolar, formação de professores para a diversidade étnico-racial, educação e movimentos sociais, relações étnico-raciais, diversidade cultural e questões de gênero.

Destaca-se também o fato de ter sido a primeira mulher negra nomeada reitora *pro tempore* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab -, entre os anos de 2013 e 2014. Durante esse período também foi membro do Conselho Nacional de Educação, integrando a Câmara de Educação Básica desde o ano de 2010.

No ato de nomeação, Nilma “fez um agradecimento aos ancestrais da diáspora africana”, enfatizando seu compromisso em consolidar a função acadêmica e política da Unilab, sintonizando essa função com a consciência dos direitos sociais coletivos – étnico-raciais, de gênero, de diversidade sexual para comunidades africanas “e outros países nos quais a Cooperação Sul-Sul se realizar”. Essa postura implicou em defender o direito das comunidades brasileira e africana à sua história, memória, cultura, conhecimento, identidade e valor, produzindo uma formação tecnológica e de conhecimento para a intervenção democrática nos processos de desenvolvimento socioeconômico que garanta direitos como saúde, educação, moradia e soberania alimentar. (PALMARES, 2013).

Nilma realizou incursões na Literatura Infantil, tendo publicado, em 2009, o livro *Betina*. Na obra, a menina Betina, alegre, brincalhona e linda, admira as tranças feitas pela avó em seu cabelo, as quais recebem elogios dos colegas na escola. Há, porém, crianças que fazem brincadeiras sobre seu cabelo, puxam suas tranças, embora ela não se importe com isso, inclusive sugerindo que a avó poderia trançar os cabelos das meninas que não gostam de suas tranças. (GOMES, 2009).

Betina desenvolve amor e talento pelos penteados feitos em cabelos crespos e se torna uma grande cabeleireira, monta um salão cuja especialidade são as tranças, os penteados inovadores, os tratamentos capilares. Um dia, é convidada pela diretora da escola municipal para palestrar sobre seu trabalho para alunas e alunos, o que aceita apresentando-se no dia bem vestida e com belas tranças. (GOMES, 2009).

No desenrolar da palestra, alguns alunos fazem perguntas a ela, que explicita que os penteados e as tranças são elementos da cultura e dos conhecimentos dos seus antepassados, que passam de geração para geração e devem ser valorizados, estimulando os ouvintes a valorizarem a cultura de seus antepassados. (GOMES, 2009).

Posteriormente, enquanto ocupava a reitoria da Unilab, Nilma realizou sua segunda incursão na Literatura Infantil, lançando o livro *“O menino coração de tambor”*, no qual conta a história de um professor de dança-afro-brasileira, coreógrafo e bailarino nascido em Diamantina, uma das cidades “mais musicais” de Minas Gerais.

Ainda na barriga de Dona Conceição, sua mãe, Evandro Passos é um bebê cujo coração bate de acordo com a música e a energia do Congado, do samba ou do saxofone que o pai toca, que já revela seu talento e, inclusive, seu nome. O coração do menino batia ao compasso dos sons de todas as coisas que ouvia, transformando-os em ritmos e notas musicais e Nilma convida a seguir o som de seus tambores para conhecer uma história de música, movimento, arte e ritmo, que marca a vida e a história de todos aqueles quantos trazem esses sons em seu sangue e pulsando em sua vida. O menino Evandro expressa com sensibilidade todo o potencial da música como expressão de sua identidade negra e dos ritmos e sons de sua cultura. (GOMES, 2013).

Em reconhecimento à luta militante e às contribuições acadêmicas para a educação das relações étnico-raciais, em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, Nilma foi nomeada Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, incorporada ao Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, onde permaneceu até 2016.

Na publicação "Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo", em 2016, Nilma fala sobre sua trajetória acadêmica, em intersecção com sua trajetória de militância no Movimento Negro, destacando:

Como todos sabem, porque adoro falar e afirmar isso, sou uma educadora. E tenho muito orgulho de ser uma educadora. Se tem uma coisa que é comum em todos os caminhos por onde já passei é que eu sempre entro – seja na docência ou na gestão – imbuída de um processo de reeducar a sociedade, ou reeducar aquelas estruturas, para pensar as questões raciais, para pensar, agora, a igualdade racial. O racismo nos deseduca o tempo inteiro. Então, quando chegamos nesses lugares, sempre enfrentamos – todos nós, negros e negras que ocupam esses lugares, e não apenas eu – sempre enfrentamos um processo totalmente deseducativo e deformador das estruturas em relação a questão racial. E esse processo nós podemos identificá-lo como racismo institucional, como o racismo que está presente no imaginário, ou o racismo à brasileira também, que é esse fenômeno que parece que não existe, mas ele existe. Acho que esse é um ponto comum na minha caminhada profissional: em todos os lugares onde vou fico imbuída de um processo como esse. E para isso preciso ter muita paciência, com os de dentro e com os de fora. Porque esse processo afeta a todos nós, tanto os que lutam pela promoção da igualdade racial quanto aqueles que não querem que essa promoção de igualdade racial aconteça. (SEPPPIR, 2016, p. 92).

Na mesma fala, Nilma enfatiza que apesar de ter uma trajetória reconhecidamente acadêmica, em uma concepção do Movimento Negro como formador de quadros em um espectro mais amplo, os quais atuam em diversos espaços sociais, considera-se como militante desse Movimento na esfera acadêmica, que foi formada nesse Movimento, que foi um dos seus espaços de aprendizagem e de militância que se inseriu na esfera acadêmica e foi além, na área da Educação, porque o campo acadêmico também é político, produz conhecimento. Ainda, ao discorrer sobre um dos principais propósitos da sua gestão na Secretaria, em profunda coerência com sua trajetória militante Nilma observa:

Um outro propósito da minha gestão, em todos os momentos, é ser sempre transparente com os movimentos sociais. Porque é um lugar um tanto quanto complexo você estar dentro do governo com um espaço para fazer política de promoção da igualdade racial, construí-la dentro e fora desse governo, e ao mesmo tempo ter toda uma trajetória de militância e também saber fazer uma leitura política à luz da militância, do dilema que é a promoção da igualdade racial e a superação do racismo no Brasil. (SEPPPIR, 2016, p. 97).

Nilma é vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais desde o ano de 1995, como professora titular, tendo recebido, em 2019, o título de Professora Emérita daquela Universidade. Atualmente, é membro da Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG, Diretora Financeira e Pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da América Latina - CESAL -, Pesquisadora Associada do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra - Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania Multicultural e Participação, Coordenadora da Coleção Cultura Negra e Identidades da Editora Autêntica, Membro do Colegiado de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Pesquisadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - Pesquisa e Formação, Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, Professora da Graduação em Pedagogia. É membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Como coordenadora-geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG, em 2006 organizou a publicação "Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro", publicada pelo Ministério da Educação. A obra traz o relato de experiências e resultados do Programa Ações Afirmativas na UFMG e em outras universidades federais brasileiras. Em sua apresentação, comenta:

[...] basta compreendermos que uma 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 brasileiro. 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, 2006, p, 10).

Ainda na apresentação da obra “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, de 2012, Nilma comenta, sobre esta lei e o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da Lei, que estes mecanismos legais, em conjunto, induzem uma política educacional que afirme a diversidade cultural e concretize uma educação das relações étnico-raciais na escola.

Dessa forma, observa que se torna imperiosa uma mudança estrutural e simbólica que efetive direitos sociais: reconhecimento da diversidade cultural e da desigualdade de oportunidades entre segmentos e grupos sociais; paridade dos direitos sociais e convivência democrática entre grupos e culturas, em contraponto à apologia da tolerância e ao mito da democracia racial.

O mito da democracia racial é descrito por Nilma como corrente ideológica, quando pondera:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo social. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades. (GOMES, 2005, p. 57).

Nilma propõe, nesse sentido, que a escola tem um papel fundamental no debate sobre a desigualdade racial entre negros e brancos e na superação e rompimento com o mito da democracia racial no Brasil. As professoras e professores não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais, cumprindo seu papel de educadores na construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial na sala de aula. Precisam conhecer mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial, implementar ações afirmativas voltadas pra o povo negro. (GOMES, 2005).

Ainda sobre o tema, no artigo “Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório”, publicado em 2001 no livro “Relações étnico-raciais e educação no Brasil”, organizado por Marcos Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva e Alessandra Borges Fernandes, Nilma se refere às políticas e práticas voltadas para a formação de professoras e professores na perspectiva da diversidade étnico-racial.

Analizando as questões trazidas pela Lei nº 10.639 como uma importante medida de ação afirmativa que se somou às demandas do Movimento Negro, intelectuais e outros movimentos sociais atentos à luta pela superação do racismo na sociedade e na educação escolar, Nilma discorre sobre a influência desse contexto sobre a formação de professoras e professores:

Nesse contexto, algumas iniciativas de formação de professores(as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, mediante realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professore(as). (GOMES, 2011, p. 41-42).

Nesse sentido, Nilma se refere ao lugar ocupado pelas discussões e práticas que tematizam a diversidade étnico-racial nos currículos, principalmente as desenvolvidas pelos centros de formação de professores. Assinala que essa discussão não adquire relevância nos currículos de graduação de áreas como a pedagogia e licenciaturas, cuja estrutura curricular “de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana” ocupam um lugar secundário. (GOMES, 2011, p. 42).

Considerando que a formação de professoras e professores quanto à diversidade cultura e étnico-racial enfrenta dificuldades, sobretudo porque os próprios formadores desconhecem os processos educativos implementados pela comunidade negra e as diversas formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar ao longo da história da educação brasileira, Nilma sugere:

No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de educação continuada. (GOMES, 2011, p. 45).

Ainda, pondera que quando a escola, a universidade e a política educacional pautam a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial com foco no segmento negro da população o contexto e a dimensão da desigualdade são trazidos à discussão e, conseqüentemente, evidenciam as medidas necessárias para superá-la.

Em conclusão, Nilma observa:

Quem sabe, a educação para a diversidade étnico-racial – e as indagações que ela traz aos processos de formação inicial e continuada de professores(as) – poderá ser um caminho para a construção de subjetividades mais democráticas [...]. Poderá ser a indicação de uma mudança nos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, numa perspectiva emancipatória. (GOMES, 2011, p. 57).

Em 2019, Nilma recebeu o título de Professora Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde exerce o cargo de professora voluntária, com vínculo ao Departamento de Administração Escolar, sendo também membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped -, da Associação Brasileira de Antropologia – ABA - e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - Abpn.

Em fevereiro de 2022 foi contemplada com o Prêmio “Carolina Bori Ciência e Mulher” na área de Humanidades, concedido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC -, em reconhecimento pela sua trajetória como pesquisadora engajada na luta contra o racismo, a discriminação e todo tipo de violência.

Como construção coletiva, a trajetória acadêmica e militante de Nilma, sua luta antirracista, sua atuação no campo acadêmico/científico/político se reflete em reconhecimento e construções vitais para o enfrentamento do racismo e da desigualdade no Brasil. Nesse contexto, também se assinala que em diversos momentos o campo de possibilidades construído por ela apresenta intersecções com a trajetória de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e suas histórias, escrituragens e contribuições acadêmicas e sociais se tocam e se complementam.

#### 4.3 A LEGITIMIDADE INTELECTUAL QUE IMPACTA NA MILITÂNCIA ANTIRRACISTA E POLÍTICA DE PETRONILHA E NILMA

A legitimidade intelectual, derivada - e perpassada - pela militância política trouxe à Nilma o *status* de referência como pesquisadora e lutadora da linha de frente contra o racismo, pela educação étnico-racial, a decolonialidade dos currículos e, principalmente, a superação do racismo na escola, o trabalho educativo e a construção de uma pedagogia alternativa e emancipadora, o exercício de direitos cidadãos por negras e negros brasileiros.

É possível afirmar que, assim como ocorre com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a militância antirracista e política se mescla, de forma indissociável, à trajetória acadêmica de Nilma Lino Gomes, impactando todas as ações, escritos, falas, posicionamentos. A legitimidade intelectual deriva, portanto, do reconhecimento de uma trajetória acadêmica profundamente enraizada e orientada pela militância antirracista.

No que se refere a Nilma, é possível afirmar que a militância e a legitimidade intelectual se tocam de forma importante em sua trajetória na defesa, implantação e fortalecimento de ações afirmativas, compreendidas, no campo da educação, como definida na obra “O Negro no Brasil de hoje”, escrita por ela e Kabengele Munanga como “[...] políticas, ações e orientações que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais [com um histórico comprovado de discriminação e exclusão]”. (MUNANGA; GOMES, 2010, p. 186).

Tal como Nilma comenta na obra “O movimento negro educador”, a discriminação da negritude e as desigualdades têm origem comum, de desumanização do negro:



Embora tenha sua origem na cor da pele negra, a negritude não é necessariamente de ordem biológica. Ela se refere à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. Não se refere somente a cultura dos povos que portam a pele negra, pois eles são todos culturalmente diferentes. O que esses grupos humanos apresentam como ponto comum é o fato de terem sido vítimas das piores tentativas de desumanização que a história já viu e de terem sido as suas culturas não somente objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, tiveram negada a existência dessas culturas. Não se pode esquecer de que, nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural, e seus habitantes como o elo entre o homem e o macaco. (GOMES, 2019, p. 57).

Ainda, a matéria “Ministra quer superação do racismo e igualdade de oportunidades”, publicada em 2015 no site do Partido dos Trabalhadores, comenta a defesa de Nilma na implementação de ações afirmativas como forma de corrigir desigualdades históricas:

A nova ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Nilma Lino Gomes, prometeu avançar no trabalho realizado nos 11 anos de existência da pasta. Ela pretende focar em quatro eixos: ações afirmativas; quilombolas e povos de comunidades tradicionais; proteção da juventude negra; e internacionalização.

Em entrevista ao Blog do Planalto, publicada nesta terça-feira (13), Nilma destacou a importância de se colocar a população negra em um lugar de visibilidade social. Para isso, defende políticas de ações afirmativas para ajudar a sociedade a fazer uma série de correções de desigualdades históricas.

A médio e longo prazo, o potencial que essas políticas têm é de fazer uma mudança no próprio perfil da sociedade”, avalia Nilma. Segundo ela, essa é a chave para se alcançar uma sociedade realmente democrática, equânime, igualitária e com justiça social. (PT, 2015).

No campo acadêmico, a questão racial passou a ser tematizada e investigada e Nilma foi uma das precursoras dessa discussão do ponto de vista feminino, como educadora, formadora de educadores étnico-raciais, reitora da Unilab, ministra de governo. Como ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Nilma enfrentou um grande desafio estando à frente de um Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, originado quando a Seppir foi fundida à Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres e a Secretaria de Direitos Humanos.

Dessa fusão resultou, por um lado, um desafio de articular políticas públicas nos três eixos e, por outro lado, a oportunidade de articular pautas essenciais em políticas públicas abrangentes. Embora o Movimento Negro tenha considerado a fusão como problemática, uma vez que as Secretarias perderam a condição de Ministério, o que dificultaria consolidar a transversalidade das políticas públicas, além de invisibilizá-las em suas particularidades. Contudo, Nilma aceitou o desafio, enfrentando as dificuldades propostas por Oliveira, no artigo “Mesmo com Nilma Gomes ministra da Cidadania, extinção da Seppir é retrocesso”, publicado em 2015:

A perda de status de ministério destas secretarias dificultará o caráter transversal destas políticas e reduzirá a sua visibilidade. Além disto, apesar da ministra Nilma ser oriunda da Seppir, ela terá que dar conta das demandas de três secretarias que estarão sob o seu ministério. E a tendência é vincular as políticas de combate ao racismo a temática dos direitos humanos e cidadania, isto é, circunscrevê-las no âmbito dos direitos civis. Do ponto de vista de uma concepção de racismo estrutural, isto é retrocesso. O racismo se manifesta em todas as dimensões da vida social – no trabalho, na saúde, na educação, nos direitos sociais –, se expressa nas instituições (o chamado *racismo institucional*) e se legitima ideologicamente (o *racismo ideológico*).

Isto exige um compromisso firme por meio de políticas de Estado (e não apenas de governo) no sentido de combater tenazmente o racismo. Transcende, portanto, a concepção de direitos civis e de cidadania. Ainda que de forma tímida, a visibilidade que a temática racial foi ganhando no campo institucional com o funcionamento da Seppir e suas articulações com outros ministérios, possibilitou que a temática fosse contaminando outras áreas. (OLIVEIRA, 2015).

Contrariamente, Nilma foi investida no cargo de forma decidida, compreendendo a fusão como desafio e dever político a ser enfrentado por sua capacidade de articulação, diante da grandeza do Ministério ocupado por ela, e um desafio profissional, político e pessoal descrito no artigo “A gestão democrática é mais trabalhosa, é mais difícil, mas não devemos temê-la”, publicado pelo Ministério em 2015:

A ideia, como visão política, é que já que somos três pastas que nasceram transversais - Mulheres, Igualdade Racial, e Direitos Humanos - temos agora um dever político e um grande desafio: promovermos uma transversalidade interna, entre nós mesmos. E externa, com o restante dos outros ministérios. E isso é algo novo na gestão, isso ainda não tinha sido feito, pelo menos em nível federal.

Essa nova dinâmica vai exigir um grande esforço interno de construção de uma equipe, de mudança e construção de uma concepção mais articulada entre os três temas. Vai exigir principalmente uma grande capacidade de articulação, com os demais ministérios e também com os movimentos sociais, porque agora não cuidamos apenas de um determinado grupo do movimento social. Temos aí pelo menos três grandes grupos: mulheres (movimento feminista, movimento de mulheres negras), uma série de movimentos dos direitos humanos, e o Movimento Negro na sua complexidade. Se antes o trabalho da transversalidade para uma secretaria com status de ministério já era desafiador agora, para um ministério que engloba essas três grandes áreas temáticas, ele é ainda maior.

Por tudo isto, estar neste cargo para mim é mais um desafio, um grande desafio profissional, político e pessoal. (GOMES, 2015, p. 96).

Outra importante colocação de Nilma como ministra se refere a sua trajetória acadêmica e militante, quando pondera:

E para além da esfera acadêmica, minha militância também se irradiou para fora, muito especificamente em uma área, a área da Educação. Então, essa é uma questão que vivemos, nós pesquisadores e pesquisadoras negras, principalmente quando vamos ocupar cargos de gestão. Muitas vezes dentro da universidade, por exemplo, não nos enxergam como acadêmicos, acham que somos militantes, e dizem que só fazemos política. E quando estamos entre os militantes – principalmente aqueles com uma visão mais fechada de Movimento Negro – não somos vistos como militantes e, sim, como acadêmicos. Ora, o campo acadêmico é também político, também produz conhecimento. Na realidade, acho que o que mais importa é o resultado do nosso trabalho. (GOMES, 2015, p. 93).

Nilma comenta, nesse artigo, que ao ser nomeada reitora da Unilab considerou que aquele seria o grande desafio profissional e político de sua vida, diante da proposta da universidade, mas considera que ser Ministra da SEPPIR foi ainda maior, diante de um Ministério novo, enorme, complexo. (GOMES, 2015).

Prosseguindo, Nilma observa que assumiu o Ministério com uma postura de ouvir aqueles que ali trabalhavam, com sua antecessora, para inteirar-se das ações realizadas, continuá-las e consolidá-las auxiliando a Presidenta Dilma Rousseff a fortalecer as políticas de ações afirmativas. Assim, estabeleceu os eixos principais de sua gestão: ações afirmativas e suas possibilidades; juventude negra; povos e comunidades tradicionais; internacionalização da Seppir, fortalecendo, consolidando os vínculos da Seppir com a América Latina e Caribe e expandindo-os para a África, com prioridade para os países de língua portuguesa.

A experiência vivida como reitora da Unilab com esses países foi posta a serviço do Ministério para facilitar essa expansão e sobre ela, em entrevista concedida ao portal Correio Nagô, Nilma comenta:

A experiência junto à Unilab, sem dúvida, facilita a relação com interlocutores com os quais já mantínhamos o diálogo. Esse é um dos meus objetivos frente à Seppir, fortalecer a relação, não apenas com os países africanos, mas com as nações que pertencem aos outros continentes, considerando que a luta pela superação do racismo tem uma dimensão globalizada. (CORREIO NAGÔ, 2015).

Dessa forma, reforça que os vínculos políticos e culturais, sobretudo, com o continente africano, América Latina e região, que foram estabelecidos enquanto reitora da Unilab foram parte da agenda prioritária da Seppir e do esforço pela internacionalização da Secretaria. No mesmo sentido Nilma observa, quanto às demandas internacionais da SEPPIR, que

[...] nossa relação tem se dado mais proficuamente com a América Latina, o Caribe, e os países africanos de língua portuguesa. Com a América Latina e Caribe nós estabelecemos laços mais fortes, conseguimos construir a Reunião pelos Direitos dos Afrodescendentes dentro do Mercosul, a RAFRO, que era um processo que já estava em discussão e esse ano conseguimos a aprovação da sua existência durante a XXVI Reunião das Altas Autoridades em Direitos Humanos do MERCOSUL. Nós conseguimos fazer uma grande parceria com a ONU, com a OEA, com o Ministério das Relações Exteriores, com os movimentos sociais, e com o CNPIR. Conseguimos realizar a primeira reunião regional da Década Internacional de Afrodescendentes com representação de vários países da América Latina e do Caribe, do Movimento Negro, do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial para pensarmos ações conjuntas dentro do plano da Década, e isso irradia, sim, para a América Latina e Caribe, como um todo. (GOMES, 2015, p. 98).

Ainda, em referência às iniciativas brasileiras na promoção da igualdade racial em toda a América Latina e Caribe, Nilma atribui à Seppir e ao Ministério das Relações Exteriores o papel protagonista:

O protagonismo que o Brasil tem nessa área é um protagonismo da SEPPPIR, junto com o Ministério das Relações Exteriores, evidentemente, pois temos sempre que trabalhar juntos nas relações internacionais. Mas tudo isso é mérito, sim, do que a SEPPPIR vem construindo. Inclusive pelo fato de o Brasil ter um órgão como a SEPPPIR dentro da estrutura administrativa do Estado. (GOMES, 2015, p. 98).

Orientou suas ações, inicialmente, pelo reforço aos eixos traçados anteriormente: mulheres negras e jovens, incluindo povos e comunidades tradicionais como públicos principais de sua gestão e, sobretudo, pelo diálogo e a transparência com os movimentos sociais como marca de sua gestão: “uma gestão da diversidade e para a diversidade”. (GOMES, 2015, p. 97). No mesmo sentido, pondera:

Há uma outra questão não menos importante: nosso desafio será conseguir fazer as pessoas saírem de dentro de suas caixinhas, pois todo mundo está muito acostumado às suas próprias caixinhas. E não nos esqueçamos que dentro de suas caixinhas há outras caixinhas. Neste sentido, temos que conseguir fazer intersecções reais entre gênero, direitos humanos, igualdade racial e juventude. Agora, o que se coloca como alvo é: quais são, mesmo, os nossos pontos de intersecção? Como é que estes pontos de intersecção podem ser transformados em políticas? E onde está a nossa especificidade? Porque estas não podem ser abandonadas. Cada um terá que atentar também para a sua própria especificidade e preservá-la. (GOMES, 2015), p. 98).

Nilma assinala, por fim, que mesmo não sendo um Ministério único para a promoção da igualdade racial, assumiu uma pasta diferenciada, com status de ministério, mas também com uma grande inserção política que reforçou o papel dos movimentos sociais e do Movimento Negro numa trajetória de luta e avanços coletivos pela igualdade racial e pela superação do racismo como construção coletiva e como herança de muitos parceiros, militantes e teóricos.

Conforme Nilma, o objetivo principal das ações da Seppir é disseminar o conhecimento das causas e consequências do racismo, e da necessidade das ações afirmativas, inserindo no debate público questões com a igualdade racial, os negros na história brasileira, a discriminação, a compreensão das demandas dos negros por parte da sociedade. (ABM, 2015).

Essas ações e a promoção de um amplo debate, durante a gestão de Nilma como ministra, passaram pela promoção da caravana “Pátria Educadora pela promoção da igualdade racial e superação do racismo”, acompanhada da realização de visita a Moçambique como parte da agenda internacional nesse sentido, para propor soluções aos problemas existentes.

Em encontro com a Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara dos Deputados, Nilma discorreu sobre os objetivos da Caravana, dentre os quais está incentivar estados e municípios a aderirem voluntariamente ao Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, “estimulando a criação e o fortalecimento dos organismos de promoção da igualdade racial nesses âmbitos”. (CSSF, 2015).

Participando ativamente das atividades da caravana “Pátria Educadora pela promoção da igualdade racial e superação do racismo”, fortalecendo e inovando a internacionalização, o debate, a elaboração coletiva de propostas na luta antirracista Nilma estabeleceu novos parâmetros de legitimidade intelectual à sua trajetória. Passando da sala de aula ao protagonismo como acadêmica e executora de políticas públicas na esfera governamental confirmou seu compromisso como educadora:

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).

Ilustra também o compromisso assumido na intersecção entre militância, vida acadêmica e política a afirmativa de Nilma como intelectual negra que reconhece que a produção de conhecimento sobre a temática racial ou que estimule reflexões, discussões e problematizações sobre questões étnico-raciais e sociedade representa produzir um conhecimento que, como observado, “problematiza e traz novas questões para diferentes áreas do conhecimento, culturas e sujeitos sociais. Trata-se de uma produção do conhecimento e de uma postura acadêmica que procura intervir”. (GOMES, 2009, p. 504).

Em uma possível síntese dessa trajetória pessoal, profissional, militante, acadêmica e política é possível citar a própria Nilma, no artigo “Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, no qual afirma que articular educação, cidadania e raça é mais do que realizar mudanças conceituais ou atribuir a essa articulação um tratamento teórico: é uma postura política e pedagógica que considera a concretude dos sujeitos com os quais a educação lida.

Acrescenta:

Por isso, não basta conhecer o/aluno (a) apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar é preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com a associação de moradores, com as organizações do movimento sociais pertencentes a comunidades na qual o/a aluno (a) está inserido pode ser um caminho interessante. É um meio sócio cultural que nos dá as bases para nossa inserção no mundo. Ele é o lugar das nossas tradições, dos costumes, dos valores, das crenças que, nas maiorias das vezes, se chocam com os valores da escola. É nesse meio que o (a) aluno (a) negro (a) a desenvolver o complexo processo da construção das identidades sociais.

E a racial é uma delas. Conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para construção de uma escola democrática. Assim possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente neste ambiente e construir uma educação cidadã. (GOMES, 2001, p 90).

Essa construção, da qual Nilma participou e participa, especialmente na implementação das ações afirmativas de promoção de igualdade racial levou à ressignificação da luta antirracista, da educação étnico-racial em todos os níveis de ensino e, nesse sentido, da luta pelo direito à educação no país.

Sobre essas questões reflete:

A entrada de sujeitos pertencentes a coletivos diversos e historicamente tratados como desiguais no ensino superior público e, principalmente, nas universidades públicas federais, a presença de pessoas negras nos concursos públicos da administração federal por meio da implementação das cotas raciais em decorrência da Lei 12.990/14, as várias iniciativas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, bem como os direitos garantidos no Estatuto da Igualdade Racial, têm feito emergir diversos conhecimentos e experiências produzidos pelos sujeitos negros nas suas vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais, artísticas, nas suas histórias ancestrais, na sua sobrevivência frente a tantas desigualdades e violências. E isso tem transformado a ciência, a educação e a sociedade. Por tudo isso, não podemos retroceder. As ações afirmativas como políticas de promoção da igualdade racial na educação representam uma das maiores inflexões democráticas na educação brasileira dos últimos 20 anos. (GOMES; SILVA; BRITO, 2021, p. 11).

Esse alerta quanto aos retrocessos passa, também, pela experiência vivida pessoalmente por Nilma no ano de 2016, quando deixou o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos após o golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff. Sobre essa questão, na Apresentação da obra “Cadernos de Igualdade Racial”, enfatiza a resistência aos retrocessos por parte dos movimentos sociais e, especificamente, do Movimento Negro:

Após o golpe de 2016, a luta do Movimento Negro, e dos negros e das negras em movimento, assumiu novos contornos e ações inovadoras de combate ao racismo. Coalizões de entidades negras foram criadas, estudantes negros e negras cotistas se articularam ainda mais em Coletivos de Estudantes Negros nas instituições públicas de ensino superior, jovens negras se tornaram expoentes do feminismo negro, youtubers negros e negras ocuparam espaços nas redes sociais. Aos poucos, profissionais negros egressos da política de cotas começaram a ganhar espaço na esfera privada. Mas, para cada avanço histórico da luta antirracista, o racismo arma seu contra-ataque. (GOMES, 2021, p. 11).

Na mesma publicação, Nilma se refere às questões políticas e sociais que levaram a essa situação, enfatizando:

Motivadas pela postura racista e preconceituosa do presidente de extrema-direita, pela morosidade e pela inércia da justiça ao julgar crimes de racismo, as pessoas racistas passam a se sentir encorajadas em confrontar a lei e a Constituição Federal. Essa última, atesta que o racismo é um crime inafiançável e imprescritível, mas isso parece não intimidar racistas, fascistas e nazistas que, de plantão, atacam os direitos do povo negro, pobre e periférico que tanto sofre em nosso país.

Intensificam-se as situações de racismo relatadas nas redes sociais, na mídia hegemônica e que chegam até os tribunais. A violência policial contra a população negra, em especial, os jovens, ganha contornos desenfreados. O feminicídio negro aumenta e os xingamentos racistas passam a ser posturas de autoridades, parlamentares, empresários que agem impunemente, incluindo o chefe do executivo federal. (GOMES, 2021, p. 11).

Ainda, enfatiza a atuação das entidades negras no enfrentamento dessa realidade de racismo e violência, destacando as denúncias, produções críticas em diversos meios, campanhas, atos solidários, campanhas educativas:

Denúncias nas cortes internacionais, ações contra o desgoverno atual e seus atos de estímulo ao racismo têm sido impetradas por entidades negras no Supremo Tribunal Federal (STF). Produções críticas e antirracistas nas redes sociais, nos veículos de imprensa, em artigos acadêmicos, debates/denúncias, bem como campanhas de arrecadação de alimentos para atenuar a fome que assola a população pobre, majoritariamente negra no Brasil, juntamente com atos de solidariedade, informação, campanhas educativas sobre a necessidade de se tomar as vacinas contra a Covid-19, têm sido algumas das ações contra a dupla perversa racismo e desigualdades socioeconômicas, desenvolvidas pelas entidades negras, pelos povos de terreiro e comunidades religiosas de matriz africana. (GOMES, 2021, p. 11).

Mais adiante, Nilma ressalta a importância de refletir sobre o golpe midiático e parlamentar de 2016, marco de aprofundamento da desumanidade e do descompromisso dos governos para com a população negra, pobre e periférica. Sobre o atual governo, ressalta o agravamento acirrado da destruição das políticas de igualdade racial, a perpetuação do racismo e seus efeitos, como o genocídio da população negra em curso, a inviabilização do combate ao como política de Estado, a propagação dos discursos de ódio racial. (GOMES, 2021).

Pessoalmente, como Nilma manifesta em entrevista a Samantha Klein, publicada no Jornal da Universidade da UFRGS, ao ser indagada sobre “as primeiras vezes de uma mulher negra” ocupando cargos em ministérios e reitoria, essa escassez de oportunidades não se deve ao preparo acadêmico e sim ao racismo e os preconceitos implícitos:

Já fui ‘primeira vez’ muitas vezes, o que confirma o racismo. Sou a exceção que confirma a regra, porque uma sociedade com 54% de negros demorar tanto a ter pessoas negras ocupando certos cargos mostra que o preconceito é naturalizado na sociedade. Não é apenas uma questão de a mulher negra ter que ser tratada de forma diferente, somos uma sociedade muito diversa étnico-racialmente. Como essa diversidade não estaria expressa nas relações de poder? Porque essa sociedade nutre nos espaços de poder e decisão o racismo, o machismo e a LGBTfobia. O que a gente não pode é retroceder em nossa democracia. Por mais imperfeita que ela seja, é muito melhor que um fascismo. Ela ainda é melhor que processos ditatoriais. Está na mão das pessoas reagir contra os retrocessos. (KLEIN, 2019, p. 8).

Ressaltando, na entrevista a Klein (2019), que a partir de 2016 passou-se a viver no Brasil amplos processos de retrocesso, Nilma discorre sobre a desigualdade social, racial e de gênero que nos anos anteriores começou a ser reconhecido pela sociedade. As políticas públicas que foram criadas, das quais participou ativamente como militante e como membro da gestão pública, trouxeram melhorias para a vida das pessoas discriminadas, excluídas, para a sociedade enfim. Porém, as desigualdades não foram superadas, pois foram estruturadas e construídas durante muitos séculos.

A legitimidade intelectual de Nilma, assim posta e assim reconhecida, trouxe ao debate social e, especialmente, educacional, exemplos de novas proposições que se refletem a partir de novas epistemologias: pensar a educação a partir de pressupostos antirracistas, incorporar vivências, fazeres, modos de ser e pensar ligados às tradições dos ancestrais e que se enraizaram nas formas de conhecimento mais diversas. Para os currículos, contribui para que os sujeitos da educação tenham contato com os aspectos que conformam sua identidade como negros, traz a reafirmação dos conhecimentos ancestrais para escolas e universidades, compartilhando-os.

Estas novas epistemologias, geradas a partir do lugar social de Nilma – negra, mulher, acadêmica, militante – valorizam as concepções convergentes com as particularidades de sua trajetória e de seu pensamento e têm o condão de imprimir um recorte de gênero e de raça aos campos onde ela se situa: a escola, a universidade, as políticas públicas e a luta militante contra o racismo. Para reforçar essa constatação é importante citar os dizeres de Nilma no artigo “O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos” como ilustrativo de seu protagonismo na configuração dessas novas epistemologias:

Todo esse processo epistemológico e emancipatório resulta da ação de negras e negros como atores políticos orgânicos da diversidade de movimentos negros ou educados e reeducados por eles.



Revelam como o Movimento Negro e os intelectuais negros do campo das Humanidades e das Ciências Sociais, com destaque para a área da Educação, realizam há tempos um processo de descolonização dos currículos e do conhecimento. E esse processo foi crescendo, desde reivindicações e demandas de entidades específicas do Movimento Negro lutando contra o racismo e as ditaduras instauradas no Brasil até momentos mais democráticos, em que o Estado brasileiro reconhece essas lutas e transforma algumas delas em políticas educacionais, ações afirmativas e políticas de Estado. (GOMES, 2018, p. 242).

Como pesquisadora das relações étnico-raciais, educadora contra o racismo e pela formação de professores e gestores educacionais engajados na educação emancipatória de estudantes negras e negros, militante do Movimento Negro, Nilma é exemplo de uma trajetória comprometida com a reflexão e a ação.

A nova epistemologia construída por ela, nesse sentido, propõe o trabalho conceitual com a categoria raça, ressignificando-a política e conceitualmente. Esse processo de descolonização do conhecimento, complexo e potente, reelabora e ressignifica “uma categoria produzida no contexto da colonização nos termos e na visão daqueles cujos ancestrais foram escravizados”, ou seja, romper com a interpretação colonial dada historicamente, trabalhá-la como construção histórica, cultural e política ressignificada de maneira afirmativa pelas lutas de emancipação do povo negro na academia e na organização política.

Quanto à Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a legitimidade intelectual deriva da responsabilidade interiorizada, pelo fato de ser afrodescendente, de tornar visível a história e a cultura de seu povo incluída nos currículos escolares, dada a urgência e pertinência de que se implantem ações afirmativas e políticas reparatórias. Dentre todas as escrevivências, ações, pensamentos e ideias formuladas por Petronilha, um dos maiores destaques é a relatoria do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a participação, com a mesma equipe que elaborou o Parecer, da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

A importância do trabalho de Petronilha deve ser elaborado a partir da compreensão do significado da Lei nº 10.639/2003 que, reconhecendo a contribuição e o legado histórico e sociocultural do povo negro, a diversidade racial brasileira, instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, para que o legado dos povos de matrizes africanas ao país, na conformação de uma identidade nacional, seja conhecido e valorizado. Enfatiza a superação das práticas escolares discriminatórias e excludentes, representando um instrumento inédito na história da educação brasileira na reeducação positiva das relações étnico-raciais e enfrentamento do racismo nas escolas.

A legislação, marco na luta de coletivos e movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, por uma educação não racista, acrescentou dois artigos ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A alusão específica ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena está disposta no artigo 26-A:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2003).

Como narra Petronilha, ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, o Conselho Nacional de Educação, exercendo sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da sociedade em sua diversidade social, étnico-racial, interpretou as determinações da Lei nº 10.639/2003, orientando a execução dessas determinações com foco dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais.

No texto do Parecer CNE/CP nº 3/2004 assinala:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 8).

A ideia defendida nesse destaque do texto do Parecer é que o acréscimo do artigo 26-A ao texto da LDB não significa apenas que novos conteúdos foram acrescentados à lei, mas a necessidade de repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos e condições de ensino e aprendizagem, objetivos implícitos ou explícitos da educação escolar. Ao mesmo tempo, detalha a questão da autonomia das escolas na definição de como será cumprida a exigência do artigo, indicando:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL., 2004, p. 8-9).

Adiante, atribui ao sistema educativo e, especialmente, aos estabelecimentos de ensino, a responsabilidade pelo cumprimento da legislação:

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL., 2004, p. 8-9).

Esses pressupostos indicam a obrigatoriedade, por parte de todos os que compõem os sistemas de ensino, de reconhecer que o país é multiétnico e pluricultural e todos precisam ser incluídos nas escolas, garantindo-se a negras e negros o direito a aprender e ampliar conhecimentos sem serem obrigados a negar sua identidade étnica e cultural ou adotar costumes, ideias e comportamentos adversos a si.

Na condução de ações nesse sentido Petronilha indica princípios no Parecer, que são bases filosóficas e pedagógicas de referência aos sistemas de ensino, escolas e professores. O primeiro deles é a consciência política e história da diversidade, conduzindo à igualdade básica de direitos, à compreensão da diversidade de grupos étnico-raciais presente na sociedade e suas culturas e histórias que devem ser valorizados; à superação da injustiça, indiferença e desqualificação com que esses grupos costumam ser tratados; à desconstrução crítica de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pelo mito da democracia racial e a ideia de branqueamento. A isso se soma a busca de informações e subsídios para formular concepções sem preconceitos e construir ações respeitadas nas escolas e na sala de aula e o necessário diálogo entre diferentes para negociar, tendo em vista objetivos comuns e uma sociedade justa. (BRASIL, 2004).

O segundo princípio é o fortalecimento de identidades e de direitos, que orienta para desencadear um processo de afirmação de identidades e historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas contra negros e povos indígenas que foram criadas pelos meios de comunicação; o esclarecimento de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso à informação sobre a diversidade do Brasil e a recriação de identidades em virtude das relações étnico-raciais; qualificação das condições de formação e instrução em todos os níveis e modalidades e estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2004).

O terceiro princípio - ações educativas de combate ao racismo e às discriminações - encaminha para a conexão de objetivos, estratégias e atividades de ensino com a experiência de vida de alunos e professores. Isso se consolida valorizando aprendizagens voltadas para suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, bem como as relações sociais entre negros, indígenas e brancos; a crítica dos gestores, professores, representações de negros e outras minorias aos textos e materiais didáticos sobre representações de negros e minorias, corrigindo-os. É também necessário atribuir condições para que professores e alunos pensem, decidam, ajam assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, no enfrentamento e superação de discordâncias, conflitos, contestações quanto às diferenças e valorizando-as; valorizar a oralidade, corporeidade e arte da cultura de raiz africana junto à leitura e escrita. A aprendizagem deve dar-se a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro para sua preservação e difusão; com cuidado para atribuir sentido construtivo à participação de grupos sociais e étnico-raciais na construção social brasileira, aos elos culturais e históricos entre grupos étnico-raciais diferentes e às alianças sociais. Ainda, é fundamental a participação do Movimento Negro, de grupos culturais negros e da comunidade em que se insere a escola na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004).

Tais princípios exigem mudanças de mentalidades, de pensamentos, ações e tradições culturais de pessoas e instituições. O Parecer determina, assim, que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana articule passado, presente e futuro, sem distorções, contemplando experiências, construções e pensamentos diversos do povo negro. Deve ser implementado em atividades curriculares e extracurriculares, estimulando o diálogo e a comunicação dos saberes produzidos pela cultura africana, a convivência respeitosa, a construção de relações sociais equitativas, com oportunidades para todos, de valorização e o respeito a valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de todos e de cada um.

Também demandam que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se desenvolva no cotidiano das escolas, nos níveis e modalidades de ensino, nas atividades e nos conteúdos das disciplinas, em todos os espaços e ambientes, abrangendo também conteúdos, iniciativas e organizações negras, a história dos quilombos e seus remanescentes e suas contribuições, com destaque a fatos e realizações. próprios de cada região e localidade e suas datas significativas. (BRASIL, 2004)

A História da África deverá ser tratada em perspectiva positiva, abordando temas relativos sobre sua cultura, religiosidade, ancestralidade, contribuições para o desenvolvimento da humanidade, o tráfico, a escravidão, a colonização do ponto de vista dos escravizados e dos colonizados, as lutas pela independência política dos países africanos, as atuais ações em prol da União Africana, as relações entre culturas e história dos povos africanos e os da diáspora. No sentido da diáspora, ressalta sua formação compulsória, a vida e existência cultural dos africanos e seus descendentes fora da África, a diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia, bem como os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais celebrados entre países da diáspora, especialmente África e Brasil. (BRASIL, 2004).

Ainda, esse ensino abrangerá a história do Egito e suas contribuições, as universidades africanas do século XVI, tecnologias agrícolas, de beneficiamento de cultivos, mineração e edificações trazidas pelos escravizados e, também, sua produção científica, artística e política na atualidade. Será ministrado por diversos meios, projetos de estudo e divulgação da participação de africanos na diáspora, na história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações africanas e da diáspora, bem como na construção da nação e da história brasileira, em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social. (BRASIL, 2004).

Percebe-se, no teor do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que espelha e reproduz as convicções que Petronilha trouxe, desde a infância, sobre a urgência de uma educação das relações étnico-raciais e as contribuições de suas escrivências para o reconhecimento dessa urgência e dos parâmetros sob os quais deve ser implementada na educação brasileira.

Sobre o Parecer, do qual foi relatora, que originou a Resolução CNE/CP nº 1/2004, Petronilha observa:

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 são instrumentos legais que visam ajudar a superar tão profundo desconhecimento [da contribuição dos povos negros para a produção de conhecimentos em diversos campos]. Sua implantação nos termos do Plano de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado e implementado pelo MEC/SECAD e pela SEPPIR, oferece condições não só para o reconhecimento da participação dos africanos e de seus descendentes na vida e cultura dos brasileiros, como insiste na importância de as histórias e culturas de todos os povos que constituem a nação serem igualmente conhecidos e apreciados. (SILVA, 2011, p. 154).

Petronilha ressalta a importância desses documentos para contemplar as demandas dos negros brasileiros por reconhecimento, valorização, respeito, de tal forma que essas demandas passaram a incidir oficialmente sobre o pensamento educacional, na Pedagogia e em todos os seus processos, inclusive de formação de professores. Como Conselheira, buscou ouvir as entidades dedicadas à formação de professores e representativas da categoria, bem como de estudos e práticas de colegas e sugestões de alunos.

Especificamente quanto à formação de professores, o Parecer destaca a importância de que o tema da educação das relações étnico-raciais seja abordado nos cursos que formam professores para o trabalho em escolas de educação infantil, ensino fundamental e Ensino médio. Outra importante contribuição do Parecer é a determinação da educação fundamental ofertada em áreas habitadas por comunidades quilombolas, incluindo a capacitação de professores quanto às especificidades de tais comunidades. Em consequência, no ano de 2012 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola na Educação Básica, institucionalizando, de certa forma, as determinações traçadas por Petronilha que institucionalizaram a demandas do Movimento Negro e movimentos sociais.

Quanto aos resultados da Lei, do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, Nilma observa, no artigo “O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos”:

A obrigatoriedade [do ensino da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos] estendeu-se para toda a educação básica, abrangendo a formação de professores e bacharelados. Posteriormente, em 2009, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (GOMES, 2018, p. 237).

Na proposição das diretrizes curriculares e, de resto ao longo dos quatro anos em que atuou no Conselho Nacional de Educação, Petronilha enfatiza que buscou não desapontar o Movimento Negro Brasileiro, “que confiou em minha formação acadêmica, em minha postura de mulher negra, em meu comprometimento com as causas dos negros ao indicar-me, em 2002, para integrar tão importante fórum de formulação de políticas educacionais”. (SILVA, 2011, p. 155)

Como conselheira, serviu-se das vivências e aprendizagens na vida, nos bancos escolares, nas funções de docente e de pesquisadora, ancorando seu trabalho também no suporte de pensadores e pesquisadores africanos da Diáspora e do Continente, bem com pesquisadores de outros continentes e pertencimentos étnico-raciais, “empenhados na produção de conhecimentos em educação e em políticas de reconhecimento, de ações afirmativas. (SILVA, 2011, p. 155). No caso específico do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, Petronilha, no artigo “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004) e da respectiva Resolução CNE/CP nº 1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidade, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. (SILVA, 2011, p. 12).

Nesse sentido, no entendimento de Petronilha o processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais se inicia pela mudança na forma de se dirigirem umas às outras, para romper com sentimentos de inferioridade e superioridade, para que se desconsiderem julgamentos fundados em preconceitos e não mais sejam aceitas posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais.

Contudo, Petronilha também pondera:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares, assim como a estabelecida no art. 26 da Lei nº 9.349/2016, por força da Lei nº 10.639/2003, devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP nº 3/2004, bem com serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal. (SILVA, 2011, p. 29).

O objetivo da educação das relações étnico-raciais é formar cidadãos, mulheres e homens que se empenhem na promoção de condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar que são próprios dos pertencimentos étnico-raciais e sociais diferenciados. Estes homens e mulheres serão comprometidos com e na discussão de questões que interessam a todos e capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos formadores do Brasil, negociando prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de proporem políticas que efetivamente contemplem a todos. (SILVA, 2011). Por essa razão, manifesta Petronilha:

Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida tendo-se como referências os seguintes princípios (BRASIL, 2004, p. 17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”.

Para desencadear, executar, avaliar o processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 511 anos de história de formação da nação. (SILVA, 2011, p. 13).

Desta forma, o Parecer relatado por Petronilha responde à necessidade de reconhecimento do racismo e das discriminações impregnadas na sociedade e na escola, abrindo a possibilidade de formulação de pedagógicas que enfrentem a questão das relações étnico-raciais dolorosas a que são submetidos os negros brasileiros. Ao mesmo tempo, traduz o seu contínuo esforço de conjugação entre militância político-social e atividade acadêmico-científica e as preocupações que a desafiam: “- O que faz de uma pesquisa um instrumento de luta? – O que é aceitável para creditar valor a pesquisas que se formulam e que são consideradas como forma de luta do povo negro?” (SILVA, 2005, p. 27).

Essas indagações desafiam e mesclam a militância e a vida acadêmica de Petronilha, indicando também sua convicção de que para concretizar respostas a essas indagações é necessário coragem para buscar essas respostas sobre o significado de ser negro em uma sociedade que quer ser branca, onde os negros são cooptados pelo poder e defendem seus interesses, são levados a se oporem uns aos outros e negarem a necessidade de uma sociedade justa.

Educar cidadãos para essa sociedade justa através das relações étnico-raciais ensina Petronilha a ser professora, pesquisadora, militante, produzindo conhecimentos e realizando sua docência para gerar instrumentos e formas de luta contra o racismo e as discriminações, com acertos e desacertos, segundo ela própria expressa, mas nessa trajetória,



[...] articulando pesquisa com intervenção e militância, [entendendo a pesquisa como] o trabalho rigorosamente sistematizado, informando por referências teóricas refletidas e refletidoras de compreensões e buscas, com o propósito de apreender amplitude de significados de palavras, argumentos, gestos, posturas, comportamentos, posicionamentos. Já intervenção entendo com ato de pôr-se a lado, com sua concordância, de mulheres e homens negros, de qualquer idade, no curso de processos em que conduzem suas vidas, constroem ou não seu pertencimento étnico-racial, se educam em estabelecimentos de ensino, a fim de responder a indagações, tomar parte em reflexões, e até mesmo em decisões, se houver “tempo de história conjunta”. Já militância encaro com ato de combater ativamente ideologias, pensamentos, atitudes, posturas que cultivam e mantêm discriminações, tais que concretizam, incentivam, naturalizam, por exemplo, o racismo, a pretensa incompetência dos pobres. (SILVA, 2011, p. 157).

Diante dessa trajetória acadêmica e militante, Petronilha constrói novas epistemologias no campo da educação, interconectando pesquisar, intervir, militar, produzir e afirmar o seu pertencimento étnico-racial, sua consciência negra, quando se unem autoconhecimento e conhecimento do mundo, expressando-se em ações na sociedade em favor do reconhecimento e valorização de negras e negros, da história negra no Continente e na Diáspora, da cultura negra em suas diferentes matrizes.

Essa construção se faz firmemente ancorada, em suas pesquisas e em sua militância, na compreensão dos pensamentos oriundos das raízes africanas, dos impactos de outros pensamentos sobre este e, na mesma dinâmica, do impacto dos pensamentos oriundos das raízes africanas sobre outros:

Esta busca que nos é peculiar traz, de um lado, o intuito de mostrar que as estratégias para fazer esquecer nossas origens nem sempre foram bem sucedidas e, de outro, tem a intenção de voltar às fontes, a fim de, como diria Amílcar Cabral, restabelecer o domínio sobre nós próprios, dar novo vigor à identidade africana, fortalecer nossa dignidade de pessoas negras. (SILVA, 2011, p. 159).

A perspectiva de Cabral, à qual Petronilha se refere, portanto, à defesa de uma unidade em relação à identidade africana, sobrepondo-se às divisões étnicas, produto da luta pela libertação como “um fato cultura, mas também um fator de cultura”. (CABRAL, 1974, p. 137). Nesse sentido, Petronilha caminha com a sua gente, no Brasil e na África, para compreender cada vez mais a importância da caminhada para viver como única forma para conhecer, compreender, se comunicar, se fazer compreender e compreender o mundo para, dessa forma, se instruir, construir conhecimentos e lutar com seu povo e por ele:

Quem caminha tem palavra. Caminhar exige mudar de lugar, ensina a compreender o mundo, a grande escola. mais ainda, leva a atinar como o mundo se constrói, a compreender por quais caminhos mulheres e homens o fazem e refazem [...] e, para isso, é preciso ter disposição para percorrer caminhos ainda não conhecidos. “Ler é uma forma de caminhar, de ver o mundo, escrever é uma forma de traçar caminhos pelo mundo”, dizia minha avó Alfonsina. (SILVA, 2011, p. 160).

As novas epistemologias construídas por Petronilha, assim, dão conta do saber dialógico, são construídas com base na caminhada, nas experiências, em ouvir, caminhar junto, encontrar sinais que ensinam, alertam e ajudam a escolher rumos. As contribuições de seus trabalhos acadêmicos e dessa construção para a educação as relações étnico-raciais consistem em explicitar as raízes africanas para o pensamento educacional negro, “na busca de metodologias para o estudo de africanidades, na proposta de teoria pedagógica que permite pensar a educação brasileira na diversidade de suas raízes sociais e étnico-raciais”. (SILVA, 2011, p. 169).

No âmbito do Ensino Superior sua epistemologia também se afasta do academicismo, buscando romper com procedimentos de ensino alheios à realidade em que esse ensino se constrói. Valoriza a pluralidade de experiências que enriquecem a universidade, a representação de movimentos sociais, a abertura de novas perspectivas, critérios de avaliação da excelência acadêmica e educativa.

Para reforçar, por fim, a legitimidade intelectual e o impacto desta na militância de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, é necessário pontuar que tudo o que é, viveu, aprendeu, ensinou e ensina é fruto da tradição familiar, da história de seus antepassados, de uma firme e inabalável convicção de que a compreensão e o diálogo com as suas próprias raízes. Destaca-se também o entrecruzamento de suas escrituras com a luta contra o racismo na escola e na sociedade, o reconhecimento, não de seus inegáveis méritos intelectuais, mas da consciência, da herança, da identidade negra e sua importância fundamental para a educação brasileira.

Por fim, em consonância com a abordagem do item 2.5 deste estudo (o papel de intelectuais negras e negros dentro da academia e da luta antirracista no Brasil), a legitimidade intelectual de Petronilha e Nilma é constantemente reforçada pela intersecção entre militância e produção acadêmica. Conteúdos como o reconhecimento das raízes africanas, a afirmação da inegável relevância de negras e negros na construção da sociedade brasileira, a importância dos movimentos sociais, as demandas por ações afirmativas em diversos níveis e, especialmente na educação, o feminino a partir de uma condição racializada são características fundamentais dessa legitimidade e reconhecimento dessas negras intelectuais.

Mais do que isso, a categoria de negras intelectuais, aplicada às trajetórias de Petronilha e de Nilma, se consolida em suas reflexões e proposições sobre o racismo e as consequências dessas reflexões e proposições para compreender os processos da educação étnico-racial diante das estruturas postas em uma sociedade na qual o racismo estrutural justifica a desigualdade educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio assumido na realização da presente pesquisa foi analisar a trajetória das negras intelectuais Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, destacando sua militância educadora tanto na luta antirracista como na ampliação do conhecimento acadêmico sobre o enfrentamento do desafio dessa luta no Brasil.

A pesquisa partiu de analisar a produção acadêmica das negras intelectuais protagonistas deste estudo, identificando em que dimensão as ações afirmativas se encontram nessa produção; definir as principais instâncias dialógicas existentes entre a trajetória de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e de Nilma Lino Gomes e o movimento negro; identificar suas inserções político-institucionais em inter-relação com suas trajetórias acadêmicas e militantes.

Nesse sentido, inicialmente descreveu o percurso investigativo, estabelecendo as (re)definições metodológicas e os embasamentos teóricos necessários à definição das variáveis principais a serem retomadas na análise das trajetórias de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, quais sejam, negritude e militância política, racismo estrutural, racismo no Brasil, exclusão e desigualdade educacional como desdobramentos do racismo e o papel de intelectuais negras e negros dentro da academia e a luta antirracista no Brasil.

É possível afirmar, nesse encaminhamento, que a negritude não pertence, essencialmente, à ordem biológica imediata, fazendo referência a algo mais profundo e, especificamente, a uma soma de experiências vividas que definem e caracterizam uma das formas do ser humano destinada ao que a história lhe reservou: é uma das formas históricas, sociais e culturais da condição humana.

Tomada nessa perspectiva, a negritude constitui característica de uma comunidade particular, que se torna reconhecível no que é, no que foi, no que a define como comunidade: uma comunidade de opressão experimentada, de exclusão imposta, de profunda discriminação, de preconceitos sentidos e vividos, mas também de resistência contínua, de luta obstinada pela liberdade.

É, também, uma forma de vida dentro da história: a história de uma comunidade que é ancestral e cuja experiência se manifesta com a transferência forçada de mulheres e homens de um continente a outro, a escravidão, mas, sobretudo, com a herança africana, os saberes ancestrais e os saberes construídos pelos negros e afrodescendentes que conformam um patrimônio cultural único baseado em experiências acumuladas e no vivido e transmitido pela cultura negra.

Ainda, a negritude pode ser definida como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade; a negritude não é passiva, não pertence à ordem e padecer e de sofrer: resulta de uma atitude ativa do espírito, é sobressalto de dignidade, rejeição à opressão, combate à desigualdade e às falsas premissas da democracia racial.

De um modo geral, portanto, conclui-se que historicamente a negritude comporta consciência e revolta, primeiro contra o mito da democracia racial constituído sobre preconceitos, hierarquias, reducionismo à cultura europeia. Comporta um sistema de pensamento, uma tendência instintiva de uma civilização que tem suas próprias dimensões e não se adequa à tendência de separar o homem de si mesmo, de suas raízes, de sua humanidade, de isolá-lo de seu pertencimento e de sua identidade.

Dito de outra forma, a consciência da negritude reabilita os valores culturais do povo negro, aprofunda o conhecimento e valoriza o passado, reenraiza-o em sua própria história, traduzindo-se não no apego ao passado, mas pela reativação do passado para a superação do racismo, da desigualdade e da exclusão do presente.

Nesse sentido, compreende-se o racismo como ideologia de sistemas sociais racializados, que sustenta desigualdades estruturais, as quais resultam de circunstâncias materiais ou factuais que historicamente impediram e impedem o acesso a oportunidades por parte de um grupo social em virtude de sua condição racial, privando-os assim de do direito a uma igualdade substantiva ou real.

As circunstâncias de exclusão se evidenciam, no caso de negras e negros, em realidades como a concentração da pobreza econômica, da falta de acesso a bens e serviços e a uma educação de qualidade, das dificuldades de mobilidade social, da falta de participação nos cenários da vida pública, da violência estatal, da construção de imaginários coletivos que perpetuam estereótipos, estigmas e preconceitos.

O arcabouço do racismo estrutural, nesse cenário, se organiza em torno da suposta superioridade dos brancos, oculta na ideia da “normalização” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas, comportamentos individuais e processos institucionais, institucionalizando o racismo, como descreve Sílvio Almeida, como processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos, normalizado como legado criado e recriado socialmente, como processo político e histórico que retroalimenta o mito da democracia racial.

Na resistência ao racismo estrutural ocorre, aos poucos, a reorientação, partindo da opressão e da exclusão implícita no mito da democracia racial. Essa resistência corresponde à exposição do racismo e à afirmação da identidade negra, sobre a qual se edifica e se reedifica a cultura, a história, o orgulho e a singularidade histórica e cultural negra em sua irreduzível singularidade, para cujo despertar os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, foram e são indispensáveis. Com efeito, o despertar político e social correspondente à eclosão de uma identidade negra negada por séculos e às negras e negros brasileiros corresponde a uma forma de libertação, de afirmação que se opõe ao racismo e à desigualdade para exigir reconhecimento de direitos.

Ao aglutinar a negritude como busca de identidade, afirmação do direito à diferença, reconhecimento de direitos e respeito à comunidade negra o Movimento Negro se apodera do presente para lançar sobre ele um olhar na perspectiva negra, expõe o racismo como forma de dominação, a desigualdade social, educacional, cultural como forma de segregação, expõe a “desculturação” e a aculturação como formas de apagamento, reavaliando o passado e preparando o futuro.

A luta e a resistência da população negra brasileira, organizada em um movimento social, para transformar a realidade em que vive e denunciar sua invisibilidade na própria história brasileira, o preconceito, a desigualdade, a discriminação, perpassada pela ação do Movimento Negro se somou à atuação de intelectuais negros, atuantes em diversos espaços acadêmicos, a maioria dos quais obtiveram suas formações em meio a um contexto histórico e ideológico excludente.

A educação antirracista, preconizada pelo Movimento Negro, encontrou voz nesses intelectuais, que percorreram caminhos em um contexto adverso produzindo conhecimentos sobre a população negra, reforçando no cotidiano a urgência do reconhecimento das construções histórica, sociais e culturais das negras e negros africanos e afrodescendentes e, principalmente, lutando pela implementação de ações e políticas afirmativas por parte do Estado.

Nessa esteira vivem e se constituem Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, negras intelectuais, educadoras por excelência e por definição, cujas trajetórias foram contextualizadas, inicialmente, no âmbito deste estudo. Das considerações trazidas à pesquisa é possível afirmar que as trajetórias de Petronilha e Nilma comprovam que os espaços acadêmicos não são alheios ao racismo que permeia a sociedade brasileira. A negação das negras e negros como sujeitos produtores de conhecimento, bem como o fato de reduzi-las(os) a uma minoria, é uma forma comum do que se pode chamar de racismo epistêmico que, muitas vezes, passa despercebida.

As negras intelectuais cujas trajetórias são estudadas nessa tese, em razão de sua militância pela educação das relações étnico-raciais, desafiaram o racismo incrustado nos espaços acadêmicos, o não reconhecimento da legitimidade intelectual de negras e negros, a consideração de saberes, conhecimentos e cultura negra como subalternos, a reprodução histórica da desigualdade nos campos de produção do conhecimento, em consonância com o que ocorre historicamente nas estruturas sociais.

De forma determinante, ambas contribuíram para o avanço no desenvolvimento de políticas interculturais no ensino, rompendo com a tendência à participação reduzida ou nula das populações negras nos espaços acadêmicos e com a hegemonia do discurso eurocêntrico que gera relações de poder nas quais se hierarquizaram, historicamente, os saberes e os conhecimentos considerados válidos da academia.

Mais do que isso, Petronilha e Nilma se inserem em um campo de lutas que não apenas responde à necessidade de romper com a invisibilização das(os) pesquisadoras(res) e intelectuais negras(os) em espaços acadêmicos hegemônicos, intervindo nos debates e disputas pela produção de sentidos sobre a negritude, sobre as dinâmicas afrodiaspóricas e sobre a intelectualidade negra, preconizando a recuperação da história, dos valores, dos significados e da cultura de seu povo.

Essa inserção no campo acadêmico, por parte de ambas, deu-se a partir de seu próprio lugar de fala, de sua própria historicidade, para construir seus próprios espaços, visibilizando as contribuições e tradições ancestrais e intelectuais negras como ferramenta de luta contra o racismo e a desigualdade. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é notadamente reconhecida no campo acadêmico e sua legitimidade intelectual é incontestável diante de suas contribuições para a educação das relações étnico-raciais, a implementação de políticas afirmativas e a luta antirracista.

Sua história de vida pessoal, profissional, acadêmica e política enriquecem os debates sobre a questão étnico-racial no âmbito acadêmico, político e militante e o reconhecimento da sua legitimidade intelectual se consolidou e cresceu tanto pela inquietude intelectual forjada desde a infância como em razão do autorreconhecimento como parte de um coletivo.

Do autorreconhecimento de si como parte de uma identidade coletiva Petronilha realiza discursos reflexivos e críticos, baseados no diálogo com os saberes das comunidades de afrodescendentes, com os sujeitos da educação e outros intelectuais negros, assumindo assim uma necessária posição política no campo acadêmico contra o racismo, a injustiça, a desigualdade.

Petronilha é a pesquisadora negra, a professora, a escritora que conserva em toda a sua trajetória suas dinâmicas identitárias por meio da reconstrução das histórias, ensinamentos e culturas dos seus antepassados, a história oral familiar e das comunidades em que trabalhou e trabalha. São esses saberes que transmite em sua atuação acadêmica como memória e como compromisso. É dessa forma que se consolida como construtora de novas epistemologias que fortalecem, incitam diálogos, desafiam compreensões.

Seu caminho de politização e militância conecta seu perfil de educadora à sua ação política, convertendo-a em uma mescla de mundos diversos que continuamente trazem à tona os conhecimentos e saberes que Petronilha acumulou e que moldaram seu modo de pensar e agir como negra, como mulher e como intelectual comprometida com a transformação social, a defesa de políticas antirracistas, a produção de conhecimentos em uma relação simbiótica entre a educação e o campo político dessa luta.

As escrituras de Petronilha resultam de suas práticas docentes, de pesquisa e intelectuais, constituindo um vasto material que despertou um interesse singular para as questões étnico-raciais, relacionando-se, por um lado, com o campo da educação das relações étnico-raciais, que renova seu dinamismo com novos enfoques teóricos e questões metodológicas propostas por essa intelectual.

A análise da sua produção permite uma reflexão sobre as contribuições dos negros e afrodescendentes para a sociedade, em sua participação no espaço público e nos debates sobre a questão racial, exercendo também um papel educador no campo acadêmico e de formação de professores. Paralelamente ao campo acadêmico, o desenvolvimento de ações em sinergia com o Movimento Negro orienta Petronilha a uma militância voltada para valorizar e compreender sua trajetória intelectual a partir da história e da cultura africana e afro-brasileira de que é herdeira. Para a identidade, para os direitos do povo negro brasileiro a produção intelectual de Petronilha ocupa um papel fundamental, porque nela existem elementos reivindicatórios de uma longa luta por reconhecimento.

Na trajetória de Nilma, no mesmo sentido, a inserção e a legitimidade intelectual no campo acadêmico parte de um conhecimento que emerge do reconhecimento de si, de seu corpo, de seu lugar como negra, como mulher, como educadora, e de seu compromisso com a resistência propositiva ao racismo estrutural que perpassa o campo da produção de conhecimento.

Nilma também atribui uma perspectiva de gênero aos discursos das relações étnico-raciais, uma ruptura epistêmica importante e imperativos políticos que incluem revisitar e questionar, além dessas relações, colocando no centro as histórias de mulheres negras, as suas perspectivas, evidenciando a importância do gênero e da diferença como chaves entre as múltiplas dimensões que constituem os sujeitos negros.

Sua trajetória como negra intelectual, portanto, é de rompimento com o caráter racista, elitista, desigual da educação brasileira, com a exclusão de negras e negros da formação cidadã, com padrões corporais europeizados, com currículos e pedagogias de uma educação segregadora e injusta.

Em troca, seus escritos e suas ações são de construção de modelos pedagógicos inclusivos, de aprendizagem multicultural, de currículos que tragam em si também as tradições e saberes de herança africana: uma educação fundamentada na solidariedade, na autonomia, na dignidade, no respeito e na garantia de direitos.

Enfatiza e reforça, na formação de professores, a perspectiva da transgressão da cultura, do poder e do saber hegemônico, desafiando o racismo e a discriminação tanto em suas manifestações epistêmicas como nas práticas, relações e discursos. Os processos educativos, formativos e de construção de conhecimento propostos por Nilma para a formação de professores enaltecem epistemologicamente a afrodescendência e seus saberes, se nutre da verticalização, pluralidade, diálogo, valorização, humanização, equidade e igualdade das práticas educativas.



Professores formados para o trabalho na educação das relações étnico-raciais formam politicamente para um universo social, cultural, econômico e político plural e diverso, no qual a prática pedagógica assume a responsabilidade em garantir que essa formação, em respeito às identidades dos sujeitos negros, efetivamente forme cidadãs e cidadãos capazes de compreender a dinâmica das relações étnico-raciais e torná-la socialmente positiva.

Paralelamente à construção de sua trajetória acadêmica, Nilma estabelece uma militância importante no Movimento Negro, a qual, ao mesmo tempo em que impacta sua produção acadêmica, demarca sua importância também na militância política, atribui visibilidade, legitimidade e reconhecimento à sua trajetória. Essa sinergia entre o Movimento Negro e o campo acadêmico, no caso de Nilma atribui às suas escrituras um caráter reivindicatório, contestatório e propositivo e se revela como a mais importante especificidade de sua trajetória.

Os conteúdos transversais, como o reconhecimento das origens africanas, a afirmação da participação de negras e negros na construção e na constituição da sociedade brasileira, as demandas por ações afirmativas em todos os níveis de ensino, as propostas de uma educação a partir de uma condição de valorização das identidades negras, a reflexão sobre o racismo na escola e sua superação são constantes na obra, na militância, na vida profissional de Nilma, assim como foram em suas ações como Ministra.

Seus trabalhos não apenas são contribuições fundamentais para compreender os processos que permeiam as relações étnico-raciais e as estruturas sociais demarcadas pelo mito da democracia racial: permitem conhecer e compreender os fundamentos o debate sobre a questão racial.

Quanto à legitimidade intelectual que impacta na militância de Petronilha e de Nilma sobre a qual se discorreu na última sessão desta pesquisa observa-se que para além de qualquer intenção de reduzir seu papel e suas contribuições para o campo acadêmico à militância política, ambas tiveram na identidade negra e na preocupação com os direitos educacionais de meninas, meninos, professoras e professores negras e negros uma orientação inabalável, um espaço de consciência militante, uma fonte permanente de formação e ação política.

Assim, retomando o problema de pesquisa que orientou essa investigação, representado pela indagação de como as trajetórias de militância educadora de Petronilha e Nilma contribuíram para a ampliação do conhecimento acadêmico na luta antirracista no Brasil, afirma-se, conclusivamente, que as trajetórias dessas negras intelectuais na luta contra o racismo e contra a discriminação, pela valorização da diversidade, pela importância da aprendizagem e da resistência histórica que tem o campo acadêmico como plataforma estratégica de divulgação, encontra em ambas uma militância que conflui para a luta coletiva. Essas confluências estabelecem um legado cultural, político e intelectual de excelência para a educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, a riqueza argumentativa, a qualidade investigativa, as temáticas, as trajetórias das negras intelectuais analisadas são reforçadas tanto na ampliação dos conhecimentos acadêmicos sobre a história, a cultura do povo negro e de suas múltiplas interações na sociedade brasileira quanto no fazer diário de professoras e professores comprometidos com a necessidade de reconhecer as histórias e a cultura africana e afro-brasileira. Assim, atribuindo potência à reafirmação não somente das experiências de opressão, mas de uma reflexão crítica para construir, na educação brasileira, alternativas antirracistas e igualitárias, transformando as lutas para transformar a desigualdade em cidadania, a partir de horizontes educacionais mais justos e plurais.

## REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. **Petronilha B. Gonçalves e Silva**: Diversidade em diálogo na educação. Disponível em: [www.cenpec.org.br/tematicas/petronilha-b-goncalves-e-silva-diversidade-em-dialogo-na-educacao](http://www.cenpec.org.br/tematicas/petronilha-b-goncalves-e-silva-diversidade-em-dialogo-na-educacao). Acesso em 2 jan. 2022.

ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, Eric. **Trajetórias e lutas de intelectuais negros**. Rio de Janeiro: Eduff, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ALBERCA, José Fernando Luján. **Princípio da Igualdade e Política de Cotas na Universidade**. Brasília: Editora da UNB, 2011.

ANDREWS, George Reid. **Afro-Latin América, 1800-2000**. New York: Oxford University Press, 2007.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais**. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e inclusão social. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de; ALVES, Eliane Moreira; CRUZ, Monalise Pinto da. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 31-40, 2009.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 882-914, 2015.

BASTOS, Maria Helena. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação Online**, v. 15, p. 743-768, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo, Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Por um conhecimento engajado. In: BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 26-45.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**, São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 6/2011. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BURAWOY, Michael. **O Marxismo encontra Bourdieu**. São Paulo/Campinas: Boitempo/Unicamp, 2010.

CAMARGO, Aspásia Brasileiro Alcantra de; HIPPOLITO, Lúcia; LIMA, Valentina de Rocha. Histórias de Vida na América Latina. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, 1984.

CAMURÇA, Marcelo A. Intelectualidade Rebelde e Militância Política: adesão dos Intelectuais ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) – 1922-1960. **Locus: Revista de História**, v. 4, n. 1, p. 65-88, 1998.

CABRAL, Amílcar Lopes. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, a. XXIII, n. 78, p. 57-75, 2002.

CHAGAS, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das. **Mulheres negras** – Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set-dez, 2003, p. 5–15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

COELHO, Eduardo Prado As Novas Configurações da Função Intelectual. In: MARGATO, Izabel.; GOMES, Renato Cordeiro (org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 13-67.

COELHO, Wilma Baía. A trajetória de Petronilha Silva no GT 21/ANPED: entre a reflexão e a concretização para a ERER. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 5, n. 10, 2021. Disponível em: [periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6496/4675](http://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6496/4675). Acesso em 25 mar. 2021.

COELHO, Wilma Baía; SAMPAIO, Patrícia Melo. Entrevista - Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte, 6 de maio de 2013. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 171-176, 2013.

COSTA, Catia de Lima. **Diferenças e indiferenças**: reflexões sobre as questões raciais na escola. Por uma educação antirracista. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

CUNHA, Juliana. **Nilma Lino Gomes**: tenho como referência a luta dos meus ancestrais. Disponível em: [revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/](http://revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/). Acesso em 4 dez 2021.

DARWIN, Charles. **Viagem de um naturalista ao redor do mundo**. São Paulo; Abril Cultural, 1871.

D'ADESKY, Jacques. **Anti-racismo**: liberdade e reconhecimento. Rio de Janeiro: Daudt Design Comunicação e Editora, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

**Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG) - **Conferência de Abertura da 38ª Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em: [www.anped.org.br/news/entrevista-com-nilma-lino-gomes-ufmg-conferencia-de-abertura-da-38a-reuniao-nacional-da-anped](http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-nilma-lino-gomes-ufmg-conferencia-de-abertura-da-38a-reuniao-nacional-da-anped). Acesso em 3 dez. 2021.

ESSED, Philomena. **Understanding Everyday Racism**. An Interdisciplinary Theory, Newbury Park, California: Sage Publications, 1991.

EVANGELISTA, Lázaro de Oliveira; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa; ROCHA, Cristianne Maria Famer. "Escrevivências", narrativas autobiográficas e intelectualidade negra: a escrita acadêmica como resistência. **Inter-Ação**, v.46, n. 3, set./dez. 2021, p. 1330-1344.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Florianópolis: Mulheres, 2013.

EVARISTO, Conceição. Lumbiá. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (org.). **Cadernos negros: contos afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador. Editora: EDUFBA. 2008.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFAp** - Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa, v. 3, n. 5, p. 224-239, jul./2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p224-239>. Acesso em 29 dez. 2021.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, v. 23, p. 979-992, 2014.

FGV. **Nilma Lino Gomes**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: [www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/nilma-lino-gomes](http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/nilma-lino-gomes). Acesso em 12 dez. 2021.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana**. Niterói: EDUFF, 1998.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. **A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na Perspectiva da Política Pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021. 337p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FURTADO, Tanara Forte; MEINERZ, Carla Beatriz. Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 35-57, 2020.

GIRARD, Alain. **O êxito social**. Trad. Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

GOMES, Luís Eduardo. **Petronilha**: educação que vem de berço e faz história. Disponível em: [sul21.com.br/8mz\\_areazero/2020/03/petronilha-educacao-que-vem-de-berco-e-faz-historia/](http://sul21.com.br/8mz_areazero/2020/03/petronilha-educacao-que-vem-de-berco-e-faz-historia/). Acesso em 30 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gomes.; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 217-244.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jul./set., 2020, p. 360-371.

GOMES, Nilma Lino. A gestão democrática é mais trabalhosa, é mais difícil, mas não devemos temê-la. In: SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. **SEPPPIR**: Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem racismo. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015, p. 92-99.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 39-60.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

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. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista Filos. Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O menino coração de tambor**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Reexame do Parecer CNE/CEB 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educ. Soc., Campinas**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina (org.). **Cadernos igualdade racial**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set/out/nov/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 4 mai. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.



GRAMSCI, Antonio. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

GRAMSCI, Antonio. Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v. 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HASENBALG, Carlos. Discursos sobre a raça: pequena crônica de 1988. **Estud. Afro-asiáticos**, v. 20, p. 187-95, 1991.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Átila/Unesco, 1980. p. 167- 206.

HORA, Dinair Leal da; LELIS, Luziane Said Cometti. Escola justa e organização escolar: a percepção de professores brasileiros do ensino médio. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 33, p. 167-184, 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores de 2009**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad\\_sintese\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf). Acesso em: 4 out. 2019.

IUMATTI, Paulo Teixeira. **Caio Prado Jr.: uma trajetória intelectual**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003: desafios para política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, Editora UFPR. p. 19-33, jan./mar, 2013.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para como criar blog pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KLEIN, Samantha. **Educação contra o racismo**. Jornal da Universidade, maio de 2019, p. 8.

KOFF, Adélia Maria. Entrevista: Nilma Lino Gomes. Movimento negro no Brasil: lutas, desafios e conquistas. **Nueva America**, n. 127, jul./set., 2010, p. 4-23. Disponível em: [www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0127.pdf](http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0127.pdf). Acesso em 13 dez. 2021.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência**. Escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LECHAT, Noëlle Marie Paule. **Trajetórias intelectuais e o campo da economia solidária no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. 393 f.

MACHADO, Bárbara Araújo. A Função de Intelectual: Um Diálogo entre Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu e Edward Said. **Revista de Teoria da História**, ano 7, nº 13, p. 212-224, 2015.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARÇAL, José Antônio. **A formação de intelectuais negros (as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

**Ministra da Igualdade Racial apresenta ações e desafios da Seppir**. Disponível em: [www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/noticias/arquivos-noticias-2015/ministra-da-igualdade-racial-apresenta-acoes-e-desafios-da-seppir](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cssf/noticias/arquivos-noticias-2015/ministra-da-igualdade-racial-apresenta-acoes-e-desafios-da-seppir). Acesso em 11 mai. 2022.

**Ministra quer superação do racismo e igualdade de oportunidades**. Disponível em: [pt.org.br/superacao-do-racismo-e-igualdade-de-oportunidades-sao-metas-da-nova-ministra-da-seppir/](http://pt.org.br/superacao-do-racismo-e-igualdade-de-oportunidades-sao-metas-da-nova-ministra-da-seppir/). Acesso em 10 mai. 2022.

MIRANDA, Maria Aparecida. **Movimento Negro e antirracismo: práticas insurgentes movendo as estruturas do Serviço Social**. Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, v. 16. n. 1, 2018.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, ano 9, nº 17, p. 240-264, 2007.

MOORE, Carlos. **Aimé Césaire: Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MORAES, Livia Bocalon Pires de. Ciências sociais e intelectualidade: ciência, educação e política. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 395-409, 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele.; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2009.

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues das. **Documentos sobre a escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PEREIRA, Thales Augusto Zamberlan. **Mortalidade entre brancos e negros no Rio de Janeiro após a abolição**. Estudos Econômicos, v. 46, p. 439-469, 2016.

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Caio Prado Júnior: uma biografia política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Perfil**. Disponível em: [www.petronilha.com.br/biografia/palestras-conferencias-e-entrevistas/81-perfil-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva](http://www.petronilha.com.br/biografia/palestras-conferencias-e-entrevistas/81-perfil-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva). Acesso em 18 nov. 2021.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese (Doutorado em História). São Paulo: FFLCH-USP, 1993.

OLIVEIRA, Dennis de. **Mesmo com Nilma Gomes ministra da Cidadania, extinção da Seppir é retrocesso**. Disponível em: [revistaforum.com.br/blogs/quilombo/2015/10/2/mesmo-com-nilma-gomes-ministra-da-cidadania-extino-da-seppir-retrocesso-29275.html](http://revistaforum.com.br/blogs/quilombo/2015/10/2/mesmo-com-nilma-gomes-ministra-da-cidadania-extino-da-seppir-retrocesso-29275.html). Acesso em 9 mai. 2022.

**Projetos de igualdade racial em estados e municípios serão financiados pelo governo federal**. Disponível em: [abm.org.br/projetos-de-igualdade-racial-em-estados-e-municipios-serao-financiados-pelo-governo-federal/?doing\\_wp\\_cron=1652539327.2406420707702636718750](http://abm.org.br/projetos-de-igualdade-racial-em-estados-e-municipios-serao-financiados-pelo-governo-federal/?doing_wp_cron=1652539327.2406420707702636718750). Acesso em 12 mai. 2022.

**Primeira reitora negra assume a Unilab**. Disponível em: [www.palmares.gov.br/?p=27508](http://www.palmares.gov.br/?p=27508). Acesso em 7 mai. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario Mariateguiano**, Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder, descolonialidad y bien vivir. In: QUIJANO, Aníbal. **Un nuevo debate en América Latina**. Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder: Editorial Universitaria, 2014.

RANGEL, Aline Nunes. Legislação educacional e a questão étnico-racial: desafios para uma educação antirracista no Brasil. **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 7, n. 273, p. 273-283, 2020.

Resolução CNE/CP nº 1/2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: 2006.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Cultura, Direitos Humanos e Poder: mais além do império e dos humanos direitos. Por um universalismo heteroglóssico. In: FONSECA, Claudia; TERTO JÚNIOR, Veriano; ALVES, Caleb Faria (org.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares**. 2 ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2010.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Estudos Feministas**, n. 16, v. 3, set.-dez.2008, p. 987-1004.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, nov. 2014, p. 723-747.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, Juan Manuel. **La razón salvaje**. La lógica del dominio: tecnociencia, racismo y racionalidad. Madri: Lengua de Trapo, 2007.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores(as) Negros (as) e relações raciais: percursos de formação e transformação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTIAGO, Homero Silveira; SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. Percursos de Marilena Chauí: filosofia, política e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 259-277, 2016.

SANTOS, Adelmária Ione dos. **As contribuições das estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Lajeado: UNIVATES, 2020.

SANTOS, Anderson Oramisio; et al. **A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no Século XIX**. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 9., Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente SIPD-Cátedra UNESCO, 4., e Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE, 2., 2013, Curitiba. Anais..., Curitiba, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá: Ilsa, Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **SANTOS, Sales Augusto dos Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. 554 f.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. **Revista África e africanidades: educação antirracista na perspectiva da educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **De militantes negros a negros intelectuais.** Anais do VI Congresso português de Sociologia. Mundos Sociais: saberes e práticas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In SCHWARCZ, L. M. (org.). **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea.** V. 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 173-244.

SEPPPIR. **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo.** Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016.

SILVA, Claudilene Maria da; DIAS, Lucimar Rosa; VALENTIM, Silvani dos Santos. A pensadora negra em educação: Petronilha Gonçalves e Silva - Memórias e Reflexões. **Interritórios**, Caruaru, v. 6, n. 12, 2020.

SILVA, Fernanda Felisberto. **Escrevivências na diáspora: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas.** Uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston. 2011. Tese (Doutorado em Letras) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. 154 f.

SILVA, Jorge Fernandes da. **Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica na cidade de Rio Branco.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2016.

SILVA, Kelly da. **Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça.** Tese (Doutorado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Maria José da. **Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Maria Nilza da. A população negra e o ensino superior no Brasil: algumas considerações. **Universidades**, n. 87, janeiro/março 2021, p. 91.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 11-37.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações raciais no Brasil. 2. ed. São Paulo: EDUFSCar, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Chegou a hora de darmos à luz nós mesmas”, situando-nos como mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, n. 45, p. 7-23, jul., 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 10-20, jan./jun., 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Da vida para a escola e da escola para a vida**: questões que se põem à Didática e à Prática de Ensino. São Carlos: DME/UFSCar, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, mai./jun. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação dos negros e das negras. In: SANTOS, Irene (org.). **Negro em preto e branco**: história fotográfica da população negra de Porto Alegre. Porto Alegre: Do Autor, 2005, p. 72-74.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Espaços para a educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Porto Alegre: Vozes, 1998, p. 381-396.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep/MEC, 2000.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Livraria da Física, 2016, p. 17-49.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Relatório de atividades de pós-doutorado desenvolvido na *University of South Africa***. São Carlos: UFSCar/DME, 1996.

SILVA, Rosemere Ferreira da. **Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros**: Abdias Nascimento e Milton Santos. Tese (Doutorado em Estudos Africanos). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

SILVA, Wilker Solidade da. A atualidade dos conceitos de “africanidades brasileiras”, “valores de refúgio” e “enegrecer” da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 343-348, maio/jun. 2018. Disponível em:

[www.scielo.br/j/er/a/4JBLHR8W393jXmK85QJMdz/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/er/a/4JBLHR8W393jXmK85QJMdz/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 29 nov. 2021.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo, educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOUZA, Rafael Benedito de. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars Historica**, nº. 7, p. 139-151, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25. n. 11, p. 22-39, 2006.

SPIRANDELLI, Claudinei Carlos. **Trajetórias intelectuais**: professoras do curso de Ciências Sociais da FFCL – USP (1934 – 1969). 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 209 f.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista da Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-55, 2006.

TINOCO, Rui. **Histórias de vida**: um método qualitativo de investigação. 2004. Disponível em: [www.psicologia.com.pta](http://www.psicologia.com.pta). Acesso em: 13 de nov. de 2007.

**Uma educadora à frente das políticas de promoção da igualdade racial**. Disponível em: [correionago.com.br/uma-educadora-a-frente-das-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial/](http://correionago.com.br/uma-educadora-a-frente-das-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial/). Acesso em 10 mai. 2022.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **De “babas de luxo” a professoras**: narrativas autobiográficas, formação e docência na educação infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WACQUANT, L. J. D. O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: Duas Dimensões e Uma Nota Pessoal. **Revista de sociologia e política**, nº 19, p. 95-110, 2002.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**; prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir *et al.* **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.