

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIZAMA PEREIRA MESSIAS

**PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS DO ENSINO
SUPERIOR EM PERNAMBUCO E OS SABERES DO MOVIMENTO NEGRO**

Recife

2025

ELIZAMA PEREIRA MESSIAS

PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR EM PERNAMBUCO E OS SABERES DO MOVIMENTO NEGRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação . Área de concentração: Prática Pedagógica e Formação Docente.

Orientadora: Maria da Conceição dos Reis

Recife

2025

Messias, Elizama Pereira.

Prática docente antirracista de professoras do ensino superior em Pernambuco e os saberes do movimento negro / Elizama Pereira Messias. - Recife, 2025.
257f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Orientação: Maria da Conceição dos Reis.

1. Saberes do Movimento Negro; 2. Educação Antirracista; 3. Prática Pedagógica Antirracista; 4. Pensamento Negro em Educação; 5. Educação para as Relações Étnico-Raciais. I. Reis, Maria da Conceição dos Reis. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ELIZAMA PEREIRA MESSIAS

**PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS DO ENSINO
SUPERIOR DE PERNAMBUCO E OS SABERES DO MOVIMENTO NEGRO**

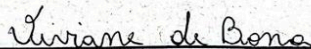
Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de doutora
em Educação.

Aprovada em: 29/08/2025

BANCA EXAMINADORA



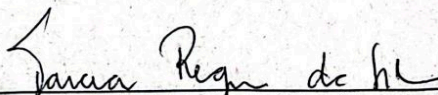
Prof.ª Dr.ª Mafra da Conceição dos Reis (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof.ª Dr.ª Viviane de Bona (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Cícera Nunes (Examinadora Externa)
Universidade Regional do Cariri
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Itacir Marques da Luz (Examinador Externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



Prof.ª Dr.ª Tarcia Regina da Silva (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco



Emitido em 23/10/2025

APROVACAO DA BANCA Nº 173/2025 - PPGEDU (11.45.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/10/2025 10:16)

MONICA VANESSA DE JESUS BEZERRA

ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO

PPGEDU (11.45.07)

Matrícula: ###407#1

Visualize o documento original em <http://sipac.ufpe.br/documentos/> informando seu número: **173**, ano: **2025**, tipo:
APROVACAO DA BANCA, data de emissão: **23/10/2025** e o código de verificação: **69440718d3**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Movimento Negro no Brasil e no mundo enquanto ator político social produtor, sistematizador e propagador de conhecimentos emancipatórios, que contribuem para transformação social através de suas práticas políticas, culturais e educativas.

Como representantes deste movimento, dedico especialmente, aos nossos ancestrais aqui representados nomeadamente por Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Luiza Bairos (*In memoriam*) e Inaldete Pinheiro, uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado na cidade do Recife/PE.

A este e estas dedico esta tese na certeza da continuidade das lutas e por representarem com honra diferentes gerações de militantes, “negros e negras intelectuais”, por doarem força, sabedoria, trabalho e por acreditarem na luta antirracista

AGRADECIMENTOS

Gratidão e celebração são irmãs que andam de mãos dadas. Nas linhas que seguem convido todas, todos e todes a celebrarem comigo pela parceria e caminhada juntos/as/es. Inicialmente agradeço aos meus ancestrais de ontem e de hoje por me guiarem rumo ao caminho do crescimento humano que é sempre contínuo e em comunidade. Agradeço aos encantados e a espiritualidade afro indígena pela força e clarividência, por cuidarem do meu orí nas horas difíceis.

Agradeço a minha família, em especial aos meus filhos/as Ayana Maisha, Adla Maria e Alexandre Messias por serem amor e impulso para seguir em frente. Agradeço a minha mãe Maria Inalda, presença e apoio constantes. Agradeço ao meu pai Fernando Messias, *in memoriam*, por ter dado o melhor que podia a partir de suas experiências. Agradeço a tia Celeste Messias, *in memoriam*, por suas palavras e ações de incentivo. Agradeço aos meus irmãos tios, tias e primos pelo apoio e pela compreensão ante as ausências.

Agradeço à minha orientadora e amiga Maria da Conceição dos Reis, pela confiança e por acreditar sempre que era possível, mesmo quando eu não tinha o que apresentar diante dos desafios que se interpunha no processo de escrita.

Agradeço aos professores/as e aos colegas da turma 20 do Curso de Doutorado em Educação, uma das turmas da Pandemia do Covid 19, a Amanda Ferreira (*In memoriam*). Pelos desafios imensos do ensino remoto e no pós-pandemia com seus dilemas e adoecimentos diversos, o “novo normal”, em certa medida, nos fez entender que as velhas práticas coletivas de solidariedade e partilha ainda são o melhor caminho.

Agradeço aos Integrantes do Laboratório de Educação das Relações Étnico raciais/Laberer (UFPE), movimento negro de base acadêmica, lugar de trocas de conhecimentos e práticas que me incentivaram a retomar os estudos através da extensão, pesquisa e ensino, até chegar ao curso de Doutorado em Educação. Agradeço aos colegas da Escola Municipal de Arte João Pernambuco pelas palavras de apoio e pelo incentivo em colocar em primeiro lugar o meu sonho, em especial agradeço aos colegas de trabalho e amigas/os Paula França, Claudia Silva, Bárbara Wanderley, Alexandre Chagas, Márcio Beltrão e ao gestor Antônio Cabral.

Agradeço a minha família espiritual do Ilê Asé Aláketú Oyá T’Ogun, terreiro de culto Aláketú e Jurema Sagrada, pela partilha do axé, do alimento do corpo e da

alma, em especial ao Babà Deybson de Oxalá e Yà Elaine de Albuquerque e a Moa de Oyá, pelo cuidado e pelo axé compartilhado.

Agradeço a comunidade intencional do Epicentro Terra Viva em Chã de Cruz no município de Paudalho pelos aprendizados coletivos e constantes do que é viver em comunidade, pela Casa Mãe, lugar de abrigo e acolhimento da minha família durante a pandemia e no pós pandemia.

Agradeço aos orientandos e colegas de equipe dos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos nos últimos dois anos que trouxeram aprendizados acadêmicos e para vida.

Agradeço imensamente as colaboradoras Denise Botelho, Fátima Oliveira, Teresa Vital, Flávia Clemente e Valéria Costa, por doarem suas memórias e reflexões para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Agradeço a todas as pessoas que integram movimentos sociais, em especial o Movimento Negro Educador e o Movimento de Mulheres Negras, pelos saberes e resistência no processo de lutas.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa desta tese, por suas contribuições que tanto enriqueceram e trouxeram aprendizados.

Ao amigo Itacir Luz pela escuta e incentivo e a amiga e professora Cícera Nunes, que nos deu a honra da partilha do conhecimento na disciplina “Educação, Cultura e Pensamento Negro” (URCA).

Agradeço a amiga, escritora e militante negra Inaldete Pinheiro pela inspiração e generosidade sempre.

Gratidão sempre a todas, todes e a todos que encontrei nesta caminhada trocando aprendizados e afetos.

O que as pedagogias e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? Que sabedorias ancestrais o Movimento Negro nos ensina? Como ele nos reeduca? E o campo das Humanidades e das Ciências Sociais? O que os cursos de formação de professoras e professores sabem e discutem sobre este movimento social e suas demandas por educação? E os cursos de pós-graduação das Humanidades e Ciências Sociais? O que os currículos tem a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional? A pós-graduação dialoga com esses aprendizados?

(Gomes, 2017, p.13)

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir da hipótese de que professoras/es que foram militantes orgânicos do Movimento Negro (MN), ou que sofreram sua influência indireta, incorporam à prática docente saberes construídos no âmbito desse movimento. Caso tal hipótese fosse confirmada, emergiria uma segunda questão: os saberes advindos do Movimento Negro podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação antirracista? O campo empírico escolhido foi o Ensino Superior. Assim, o objetivo geral consistiu em identificar como os saberes do Movimento Negro são incorporados à prática docente de professoras negras atuantes em instituições de Ensino Superior de Pernambuco. Para a construção do referencial teórico, realizamos uma “revisão de literatura de tese” adaptando a revisão sistemática proposta por Okoli (2019). A busca foi realizada na BDTD e contemplou teses defendidas entre 2010 e 2020 que abordavam as seguintes categorias temáticas: Educação Antirracista, Educação Antirracista no Ensino Superior, Prática Docente Antirracista, Movimento Negro e Educação Antirracista. Também realizamos pesquisa bibliográfica exploratória, identificando autoras/es de referência, tais como: Gomes (2011, 2012, 2017, 2020, 2022), Domingues (2005, 2008b, 2024), Santos (2007), Silva (2000, 2023) e Pereira (2007, 2013, 2016, 2019, 2021). A pesquisa de campo baseou-se na metodologia da história oral temática, por meio de entrevistas narrativas com cinco professoras de quatro instituições de Ensino Superior de Pernambuco. A análise ocorreu por meio da triangulação de métodos, articulando as falas das participantes, o contexto social e o referencial teórico. Os resultados confirmam a hipótese inicial de que os saberes advindos do Movimento Negro influenciam a prática docente e expressam elementos constitutivos de uma educação antirracista. As narrativas também evidenciam a relevância atribuída pelas colaboradoras à atuação no Movimento Negro, bem como a influência desse movimento em suas formações e na educação brasileira. Com base nos achados, apresentamos contribuições para o debate sobre o pensamento negro em educação e delineamos aproximações sobre o que caracteriza uma prática pedagógica antirracista no Ensino Superior, em articulação com a educação para as relações étnico-raciais. Por fim, identificamos narrativas que dialogam com os saberes do Movimento Negro, conforme categorizados por Gomes (2017, 2022), evidenciando tratar-se de um campo de estudos promissor, que demanda maior exploração e integração aos processos de formação docente.

Palavras-chave: Saberes do Movimento Negro; Educação Antirracista; Prática Pedagógica Antirracista; Pensamento Negro em Educação; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research was developed based on the hypothesis that professors who were active members of the Black Movement (BM) or were indirectly influenced by it incorporate knowledge constructed within the scope of this movement into their teaching practice. If this hypothesis were confirmed, a second question would emerge: can the knowledge derived from the Black Movement contribute to the development of anti-racist education? The empirical field chosen was Higher Education. Thus, the general objective was to identify how the knowledge of the Black Movement is incorporated into the teaching practice of black teachers working in Higher Education institutions in Pernambuco. To construct the theoretical framework, we conducted a “thesis literature review” that adapted the systematic review proposed by Okoli (2019). The search was conducted in the BDTD and included theses defended between 2010 and 2020 that addressed the following thematic categories: Anti-Racist Education, Anti-Racist Education in Higher Education, Anti-Racist Teaching Practice, Black Movement, and Anti-Racist Education. We also conducted exploratory bibliographic research, identifying reference authors, such as Gomes (2011, 2012, 2017, 2020, 2022), Domingues (2005, 2008b, 2024), Santos (2007), Silva (2000, 2023), and Pereira (2007, 2013, 2016, 2019, 2021). The field research was based on the thematic oral history methodology, through narrative interviews with five professors from four higher education institutions in Pernambuco. The analysis was conducted using triangulation of methods, articulating the participants' statements, the social context, and the theoretical framework. The results confirm the initial hypothesis that the knowledge derived from the Black Movement influences teaching practice and expresses the constituent elements of anti-racist education. The narratives also highlight the relevance attributed by the collaborators to their involvement in the Black Movement, as well as the influence of this movement on their training and on Brazilian education. Based on the findings, we present contributions to the debate on black thought in education and outline approaches to what characterizes anti-racist pedagogical practice in higher education, in conjunction with education for ethnic-racial relations. Finally, we identify narratives that dialogue with the knowledge of the Black Movement, as categorized by Gomes (2017, 2022), highlighting that this is a promising field of study that demands further exploration and integration into teacher training processes.

Keywords: Knowledge of the Black Movement; Anti-Racist Education; Anti-Racist Pedagogical Practice; Black Thought in Education; Education for Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 — Oito passos para a revisão sistemática de literatura.....	45
Figura 02 — Categorias e subcategorias teóricas da pesquisa.....	46
Figura 03 — Revisão de Literatura de Tese.....	48
Figura 04 — Formas de relação do segmento negro com a educação.....	134
Figura 05 — Ponto de Inflexão.....	140
Figura 06 — A construção do ethos acadêmico ativo a partir de Santos (2007).....	147
Figura 07 — Análise por Triangulação de Métodos.....	180
Figura 08 — Percurso adotado para a Análise por Triangulação de Métodos.....	181
Figura 09 — Linha do Tempo Aspectos da Vida das Colaboradoras e Movimento Negro parte 01.....	191
Figura 10 — Linha do Tempo Aspectos da Vida das Colaboradoras e Movimento Negro parte 02.....	192
Fotografia 11 — Maria de Fátima Oliveira Batista.....	193
Fotografia 12 — Teresa Cristina Vital De Sousa.....	195
Fotografia 13 — Denise Maria Botelho.....	196
Fotografia 14 — Flávia Da Silva Clemente.....	198
Fotografia 15 — Valéria Gomes Costa.....	200
Figura 16 — Palavras extraídas das narrativas das colaboradoras que identificam significados atribuídos ao MN.....	212
Figura 17 — Prática Pedagógica antirracista.....	224
Figura 18 — Movimento Negro e a construção da negra e do negro intelectual.....	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 — Quantitativo de teses e dissertações por descritor no período de 2010 a 2020 e teses selecionadas para a revisão de literatura.....	50
Quadro 02 — Título e ano de defesa de cada tese selecionada para análise na segunda fase.....	51
Quadro 03 — Palavras chaves das 19 teses analisadas na primeira etapa.....	53
Quadro 04 — Temas que emergem partir da leitura dos resumos e das palavras chaves.....	54
Quadro 05A — Achados da Categoria Educação antirracista.....	55
Quadro 05B — Achados da Categoria Educação antirracista.....	56
Quadro 06 — Achados da Categoria Educação Antirracista no Ensino Superior.....	59
Quadro 07A — Achados da Categoria Movimento Negro e Educação Antirracista..	62
Quadro 07B — Achados da Categoria Movimento Negro e Educação Antirracista..	63
Quadro 08 — Achados da Categoria Prática Docente Antirracista.....	67
Quadro 9 — Movimento Negro Brasileiro e elementos do pensamento negro em educação.....	135
Quadro 10 — Atuação e colaboração com o Movimento Negro.....	186
Quadro 11 — Formação Acadêmica das Colaboradoras.....	188
Quadro 12 – Aspectos da Vida Profissional no Ensino Superior.....	189
Quadro 13 — Saberes e Aprendizados que emergem da narrativa das colaboradoras.....	201
Quadro 14 — Características da Educação Antirracista.....	221
Quadro 15 – Saberes do Movimento Negro de Acordo com Gomes (2017, 2020, 2022)....	226

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN- Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

ANPED- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CSP- Central Sindical e Popular

DFID - Department for International Development (Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional)

Epcrer - Espaço de Pesquisa e Cultura das Relações Étnico raciais

FACIG- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu

FINEP - Financiadora de Estudos e Pesquisas

FNB - Frente Negra Brasileira

Fundaj - Fundação Joaquim Nabuco

IBGE - Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Ipea - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

ISAF - Instituto Salesiano de Filosofia

Laberer - Laboratório de Educação das Relações Étnico raciais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIAPN+ - lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e outras identidades

MIR - Ministério da Igualdade Racial

MML - Movimento Mulheres em Luta

MNB - Movimento Negro Brasileiro

MN - Movimento Negro

MNU- Movimento Negro Unificado

MS - Movimentos Sociais

NEABs- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

ONU- Organização das Nações Unidas

PCRI - Programa de Combate ao Racismo Institucional

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QRC - Quilombo Raça e Classe

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

Secadi- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

Seppir- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SIMPERE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife

TEN - Teatro Experimental do Negro

UF- Unidade Federativa

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UHC- União dos Homens de Cor

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Percursos formativos e autoformativos para a construção de uma prática docente antirracista.....	26
1.2 Caminhos percorridos para a organização da pesquisa.....	36
2. REVISÃO DE LITERATURA DE TESE: O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO NA COSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	41
2.1 Revisão de literatura, definições e aspectos metodológicos a partir dos autores de referência.....	42
2.2 Caminhos para revisão de tese.....	46
2.3 Categorias e achados da revisão de literatura: mobilizando conceitos e autorias importantes para a pesquisa.....	49
2.3.1 Análise do material selecionado.....	55
2.3.2 Síntese Narrativa: a importância de situar o protagonismo do Movimento Negro para a construção de uma educação antirracista.....	69
3. PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA: OS SABERES E AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	72
3.1 Movimento negro no brasil: ator político e social na luta por direitos.....	74
3.1.1 Movimento Negro: Definições e Histórico.....	78
3.2 O movimento negro brasileiro, contribuições para a educação brasileira e seus saberes na obra de nilma lino gomes.....	93
3.2.1 Um breve recorte do quadro teórico que influencia a produção intelectual de Nilma Lino Gomes.....	96
3.2.2 As contribuições do Movimento Negro para as lutas emancipatórias em educação na perspectiva de Nilma Lino Gomes.....	104
3.2.3 Saberes do Movimento Negro: contribuições para reeducar a sociedade brasileira.....	114
3.3 O pensamento negro em educação e os pontos de inflexão no que se refere a educação brasileira.....	129
3.3.1 Negros intelectuais e a formação de um ethos acadêmico ativo: as contribuições de Sales Augusto dos Santos.....	145
3.4 Prática Pedagógica e Prática Docente Antirracista, Aproximações.....	150
3.4.1 A educação antirracista no ensino superior: aproximações.....	153
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E SEUS SABERES.....	159
4.1 A Emergência da História Oral como Campo Teórico-Metodológico.....	164
4.2 Elaboração dos Procedimentos Pesquisa e Realização da Pesquisa de Campo....	170
4.3 A Análise das Narrativas Construídas Através da Interação com os/as Colaboradores/as.....	176
5. A PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR EM PERNAMBUCO E OS SABERES DO MOVIMENTO NEGRO.....	181
5.1 Trajetórias, saberes e significados que emergem das narrativas: aproximações através da pré-análise:.....	184
5.1.1 Identidades, percursos formativos e inserção no Movimento Negro.....	185
5.1.2. Ominira, mulheres que lutam pela liberdade.....	192

5.1.3. Aprendizados, saberes e significados atribuídos ao Movimento Negro.....	201
5.1.4. Prática docente no ensino superior e os saberes do Movimento Negro na construção de uma educação antirracista.....	206
5.2. O contexto de realização da pesquisa, narrativas das colaboradoras e o diálogo com o referencial teórico:.....	213
5.2.1. Corpos negros de docentes e discentes no Ensino Superior brasileiro e as possibilidades de enfrentamento ao racismo acadêmico.....	213
5.2.2. Tecendo diálogos entre o referencial teórico e os achados da pesquisa.....	219
5.3 Síntese Interpretativa: Prática Docente de Professoras Negras no Ensino Superior e os saberes do Movimento Negro.....	230
6. CONSIDERAÇÕES DO MEIO.....	235
REFERÊNCIAS.....	240
APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA.....	251
APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	252
APÊNDICE C — MODELO DE TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO.....	254
APÊNDICE D — TABELA COMPARATIVA DA REVISÃO DE LITERATURA.....	257
ANEXO A — PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UFPE.....	258

1. INTRODUÇÃO

– Mãe, a senhora nem está parecendo uma militante. – Por quê, filha? – A senhora nunca mais foi pra rua, pra passeata... – Eu sou uma soldado que, durante muitos anos, ficou na linha de frente das batalhas. Agora eu estou mais quieta para poder cuidar de muitas feridas. Mas eu ainda estou na luta. (Conversa com minha filha, Adla Maria, 10 anos de idade)

Quando iniciei esta pesquisa de doutorado evitava utilizar ao longo do texto do pré-projeto de tese a palavra “militante”. É isso mesmo que vocês estão lendo. Eu tinha “medo” da reprovação de meus pares acadêmicos ao utilizar, ao falar abertamente dentro deste espaço que preconiza uma “certa neutralidade” sobre o que eu sou, sobre o que eu faço. Eu sabia que havia algo errado com isso, mas o fato de não falar, de não escrever, em muitos aspectos também limitava o meu processo de reflexão. O interdito. A violência “simbólica”.

Foi preciso parar um pouco, olhar para o passado individual e coletivo, refletir. Arrancar os curativos, mexer nas feridas, entender melhor onde dói e por que ainda dói e isso é um processo. As crianças sempre fazem perguntas aparentemente simples, mas que nos ajudam a refletir como na epígrafe acima.

Como eu, que me constitui socialmente em meio as lutas, seja no movimento sindical, no Movimento Negro, no movimento de mulheres ou mesmo no “movimento acadêmico” não deveria me sentir à vontade de falar sobre isso? É isso mesmo que vocês leram “movimento acadêmico”. Alguém tem dúvida que fazer pesquisa, que construir conhecimento, sobretudo dentro das humanidades nos exige além das habilidades cognitivas, interpretativas, etc. Um engajamento político, uma paixão, uma militância? Precisamos ser francos, é preciso paixão, e não há problema nisso, é preciso ter todo o suporte logístico e financeiro também, é para isso que lutamos.

O pesquisador Luiz Fernandes de Oliveira e a pesquisadora Liliam do Carmo Oliveira Cunha escrevem um texto em que afirmam que “não há possibilidade de construção do conhecimento se não tivermos uma postura militante e engajada”. (Oliveira e Cunha, 2017, p.56). No texto “produzir conhecimento é um pensar militante”, o autor e a autora nos lembram que em todas as áreas do conhecimento, os pesquisadores e pesquisadoras, na maioria das vezes, tiveram que travar verdadeiras batalhas dentro do campo científico e posteriormente na sociedade mais ampla para que houvesse aceitação de novas ideias, processos e invenções e nos falam: “No avanço das ciências e do conhecimento sempre tivemos o empenho e o

engajamento de indivíduos e coletivos. (...) . O sujeito do conhecimento sempre foi implicado com sua realidade”. (Oliveira e Cunha, 2017, p.60)

Contudo, durante muito tempo, e ainda hoje, opera-se através de uma lógica onde o conhecimento científico, que se auto proclamou como único conhecimento válido, dita às regras, o que inclui uma certa “incapacidade” de enxergar o óbvio quando lhe convém, uma simulação de desinteresse através de jogos de linguagem, punições severas a quem não segue as regras desse jogo e aquilo que Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel chamaram de “política do esquecimento”, quando em 2007 escreveram um texto denominado “Por que não Guerreiro Ramos?”.

Guerreiro Ramos, homem negro, foi um expoente da sociologia brasileira, construiu um pensamento comprometido com a transformação da realidade, onde criticava a assimilação de teorias estrangeiras pelos sociólogos brasileiros, sem o devido critério de criticidade. Também questionava a forma como estes sociólogos tomavam a população negra enquanto “objetos” de pesquisa, num período em que este campo de estudos era predominado por pessoas brancas. O fato é que Guerreiro nunca foi aceito pela academia brasileira e a despeito da sua inquestionável competência foi preterido nas vagas de professor universitário que pleiteou. Política do esquecimento é definida pelo autor e autora do artigo como “mecanismo pelo qual apagamos da memória das novas gerações a contribuição acadêmica de autores negros (...) raramente os autores negros estão nas bibliografias dos cursos ministrados nas universidades”. (Grosfoguel e Figueiredo, 2007, p. 36)

Hoje, tenho o orgulho de dizer que esta tese contribui para o enfrentamento da “política do esquecimento”, na medida em que desvela o conhecimento no campo educacional produzido por negras e negros, sistematizados e reelaborados pelo Movimento Negro, na construção daquilo que chamamos de “pensamento negro em educação”. Contribui também para este enfrentamento na medida em que revela saberes construídos por professoras negras que estabeleceram diálogo profundo com o Movimento Negro e como estes saberes contribuem para a construção de sua prática docente. Hoje, não tenho problema algum em situar a minha atuação e produção de conhecimento com campo do “movimento negro de base acadêmica”, Ratts (2011).

É importante dizer que corroboramos com Gomes (2017), quando esta diz que o Movimento Negro é um ator político e social que tem sistematizado e

construído diferentes tipos de conhecimentos, e que existe um tipo especial, que é o conhecimento nascido na luta, ou seja, o conhecimento da militância, que é diferente do conhecimento acadêmico, mas nem por isso inferior, estando disposto a dialogar com este, assim como com outras epistemes, tendo como objetivo último a emancipação humana.

Ao ingressar no doutorado em Educação, em 2021, intencionava pesquisar sobre os saberes construídos pelo Movimento Negro e sua articulação com os saberes acadêmicos. Com o amadurecimento das questões e a continuidade dos estudos, especialmente após a mudança de linha de pesquisa da minha orientadora, passei a pesquisar sobre os saberes do Movimento Negro e suas contribuições para a prática docente de professoras militantes desse movimento. Ainda no primeiro ano do doutorado, minha orientadora migrou da linha “Identidades e Memórias” para “Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas”, sendo acompanhada por seus/suas orientandos/as. Atribuo essa mudança a “coisas do destino”, pois participei de duas seleções anteriores nesta mesma linha de pesquisa, sem aprovação. E, agora, cá estou eu.

Como não poderia deixar de ser, esta pesquisa expressa inquietações e curiosidades construídas ao longo da minha trajetória como docente, pesquisadora e militante dos movimentos sociais. Ela busca responder ao seguinte questionamento: **como a prática docente de professoras de instituições de Ensino Superior (IES) de Pernambuco incorpora os saberes construídos com a militância no Movimento Negro, contribuindo para a construção de uma educação antirracista?**

Essa pergunta começou a se delinear ainda durante o mestrado em Educação, quando investiguei a emergência e a implementação inicial da Lei nº 10.639/03 e me deparei com o protagonismo do Movimento Negro Brasileiro (MNB). Minha atuação no movimento sindical, articulando as dimensões de classe, raça e gênero em diálogo constante com os movimentos sociais, também contribuiu para a definição do tema. Corroboro com Gohn (2008), que entende os movimentos sociais como ações sociais coletivas com finalidades sociopolíticas e culturais, para o alcance de demandas que também são elaboradas de maneira coletiva.

Entre 2007 a 2018, compus a direção do Sindicato dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (SIMPERE), tendo atuado na Secretaria de Mulheres e Combate às Opressões. Nesse período, acompanhei a articulação de

diversos movimentos populares, estudantis e classistas, planejando e executando diversas ações no âmbito municipal e estadual. Por meio da Central Sindical e Popular (CSP-Conlutas), colaborei na construção do Movimento Nacional Quilombo, Raça e Classe (QRC) e do Movimento Mulheres em Luta (MML), na cidade do Recife.

Essa atuação me permitiu vivenciar com intensidade as interseccionalidades (Crenshaw, 2002; Gonzalez, 1984) e compreender a importância da articulação das diferenças nos processos pedagógicos e nas lutas sociais. Também ampliou minha visão de mundo, capacidade analítica e de diálogo com os diversos movimentos sociais e às diferentes áreas do campo da pesquisa educacional.

Alguns autores classificam os movimentos que se organizam em torno de identidades oprimidas e pautas culturais — como o movimento das mulheres, da população negra e LGBTQIAPN+ — como “novos movimentos sociais” (Santos, 2001), os quais ganharam força com a reabertura política no final da ditadura militar. À época, estabeleceu-se uma dicotomia entre as pautas classistas e identitárias/culturais, gerando tensões dentro dos movimentos e nos sindicatos de forte tradição classista, que frequentemente resistiam à incorporação das pautas raciais, de gênero e sexualidade (Pereira, 2003).

No entanto, sabemos que há um leque vasto de autoras e autores que argumentam e defendem a imbricação entre as opressões raciais, de gênero e socioeconômicas como sistemas que se retroalimentam (Scherer-Warren, 2003; Quijano, 2010; Fraser, 2002), tendo a colonização, a colonialidade, o capitalismo e o neoliberalismo como sistemas estruturantes que incidem nos meios de produção e nos sistemas simbólicos. Por isso, as lutas contra esses sistemas devem considerar suas múltiplas dimensões interligadas.

A inserção da população negra na educação, por meio de sua presença física e simbólica, vem sendo, até os dias de hoje, uma das principais demandas do Movimento Negro Brasileiro (MNB). Este movimento pode ser entendido como “um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial” (Pereira, 2010, p.81). Trata-se de um movimento complexo, diverso em suas organizações e formas de luta, que tem desenvolvido estratégias de resistência desde o período colonial. As pessoas negras sempre marcaram sua presença na luta contra o racismo, o capitalismo e a colonização — desde as Irmandades de Homens Pretos no Brasil Colônia, a Imprensa Negra no século XIX, a Frente Negra

Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), até o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, e sua incidência por meio da política, da cultura, da educação popular e pela real democratização da escola brasileira.

O MNB esteve presente na Assembleia Constituinte nos anos que antecederam a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, denunciando o mito da democracia racial e enfrentando toda sorte de dificuldades para inserir a temática racial no texto constitucional. Ainda assim, sua atuação resultou na criminalização do racismo e na possibilidade de reconhecimento das terras quilombolas. Como afirmam Gomes e Rodrigues (2018), “embora a CF/88 seja reconhecida como a constituição cidadã, a cidadania preconizada não enfrenta os dilemas históricos da questão racial no Brasil; apenas os tangencia”. (p. 941). Anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a pauta racial foi esvaziada.

Esse cenário começou a mudar com a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a LDB nº 9.394/1996, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Essas leis apontam para a necessidade de ressignificação do espaço escolar, historicamente monocultural e racista até então dominante. Essa lógica se expressa por meio dos diferentes artefatos pedagógicos, das políticas públicas educacionais e dos processos formativos como um todo, de modo que compreendemos que as ações e reflexões no campo da educação para as relações étnico raciais, consistem em um ganho para a educação e para a transformação da escola em um espaço realmente plural.

A emergência destas leis que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trazem para o centro do debate a “educação das relações étnico-raciais” (ERER), que preconiza um currículo que colabore para a desconstrução do eurocentrismo e para o respeito e valorização de todas as etnias que contribuíram e contribuem com a construção da nossa sociedade. A ERER, juntamente com a “educação antirracista”, são contribuições do “pensamento negro em educação”, para a educação brasileira. Esse pensamento é elaborado e reelaborado por intelectuais, educadores/as e militantes negros e negras a partir de suas experiências sociais.

Na contemporaneidade, no âmbito educacional, o MNB continua sua luta por ações afirmativas, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência no Ensino Superior, inclusive na pós-graduação, na docência e pelo aumento da

presença de professores/as negros/as em cargos de gestão. A luta pela implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como política de Estado, e combate ao epistemicídio e ao racismo acadêmico. Embora essas pautas tenham gerado avanços legislativos, os dados ainda evidenciam uma profunda desigualdade.

A presença de docentes negros/as no Ensino Superior é absolutamente desproporcional ao número de pessoas negras nas Unidades Federativas (UF). Mesmo com a promulgação da Lei nº 12.990/2014, que estabelece cotas raciais no serviço público federal, estudos apontam (Santos, et al., 2021; Palma, 2021) que a autonomia administrativa das universidades tem sido utilizada para a manutenção das iniquidades raciais neste setor, operando por meio da lógica do racismo institucional. De acordo com Palma (2019), dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que há uma enorme diferença entre o número de servidores públicos docentes pretos e pardos em relação aos docentes que se auto declararam como brancos. “Em 2016 havia 1.295 docentes de cor preta e 8.351 de cor parda, perfazendo um total de 9.646, enquanto os docentes de cor branca totalizavam 84.960”. (Palma, 2021, p.107, apud Palma, 2021)

Em artigo publicado também em 2021, Santos e colaboradores avaliam o alto grau de discricionariedade da administração pública federal quando se trata da garantia dos direitos da população negra, ao colocar em risco o status quo das elites. Os autores também pontuam que os 20% das vagas detinadas a negros/as — ampliadas para 30%, na revisão da lei em 2025 — não garantem reparação, conforme estabelecido art. 4º da Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), uma vez que, em muitas unidades federativas, a população negra ultrapassa os 50% do total de habitantes.

Em outras esferas, ao observar a série histórica dos números, percebe-se uma ampliação do acesso de pessoas negras a alguns serviços, fruto da incansável luta do MNB. No entanto, os números ainda revelam a persistência das desigualdades. Em matéria publicada no dia 19 de março de 2025¹, o Ipea aponta que mulheres negras representam 69,9% do total de pessoas no serviço doméstico

¹ Mulheres negras são 69,9% no serviço doméstico ou de cuidados no Brasil, Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15656-mulheres-negras-sao-69-9-no-servico-domestico-ou-de-cuidados-no-brasil>

ou de cuidado. Os dados foram coletados por meio da Pesquisa Nacional sobre Trabalho Doméstico e de Cuidados Remunerados, realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Ministério da Igualdade Racial (MIR).

Em 2024, o Ipea lançou uma nova versão da plataforma “Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça”, com dados atualizados de 2016 a 2022. A plataforma reúne informações sobre mulheres negras e homens negros com base em indicadores gerados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE. Em matéria veiculada por essa agência de pesquisa em abril de 2025², são apresentados alguns dados que revelam, por exemplo, que a média de estudo da população branca é de 10,2 anos; entre pessoas negras, esse número cai para 8,4 anos. O percentual de jovens brancos que concluem o ensino médio é de 70,5%, enquanto entre jovens negros esse índice é de 56,3%. No ensino superior, apenas 10,8% da população negra possui diploma universitário, em contraste com 26,4% da população branca.

A despeito dos números que ainda evidenciam a disparidade entre pessoas brancas e negras, a inserção destes no espaço acadêmico, sua mobilidade e suas formas singulares de construção identitária, entrelaçadas com o processo educacional, têm sido objeto de algumas pesquisas (Silva, 2011; Reis, 2012; Silva, 2016). Por meio da atuação de negras e negros que articulam a “ética da convicção anti-racismo” com a “ética acadêmico-científica” (Santos, 2007, 2013), observa-se um crescente número de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e congêneres, que hoje somam mais de 200 unidades espalhados por todo país.³

É possível identificar dezenas de linhas de pesquisas criadas nos programas de pós-graduação que abordam a questão étnico-racial, juntamente com outros temas. Destaca-se ainda a criação e a continuidade histórica da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que já conta com 24 anos de existência, bem como a consolidação do GT 21 — que trata da Educação das Relações Étnico-raciais, na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

² Não há desenvolvimento sustentável sem igualdade étnico-racial, Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15707-nao-ha-desenvolvimento-sustentavel-sem-igualdade-etnico-racial-afirma-presidenta-do-ipea-em-missao-no-chile?highlight=WyJlbnNpbm8iLCInZW5zaW5vliwic3VwZXJpb3liLCJlbnNpbm8gc3VwZXJpb3liXQ==>

³ Fonte: <https://abpn.org.br/>

Esses dados inscrevem a importância de pesquisas como esta, pautadas na divulgação e análise do “pensamento negro em educação”, compreendido como um pensamento outro, que nasce e se desenvolve no enfrentamento ao racismo – um dos elementos advindos da opressão colonial, perpetuado e alimentado pela lógica da colonialidade (Quijano, 2010). Nesse sentido, o Movimento Negro Brasileiro, por meio de suas lutas e saberes, insere-se no campo da decolonialidade, caracterizada por diversas epistemes geradas nos processos de resistência à dominação colonial (Escobar, 2003).

No livro intitulado *Movimento Negro Educador: Saberes construídos na luta por emancipação*, Gomes (2017) defende a tese de que o movimento negro tem um papel educador, contribuindo também para a transformação das estruturas sociais. No prefácio do livro, Boaventura de Sousa Santos ratifica que “os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco” e afirma ser necessário diferenciar o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento que se produz sobre elas. Nesse sentido, destaca-se a importância de reconhecer as pessoas negras não mais como objetos de estudo, mas como produtoras de conhecimento nos mais variados âmbitos e de diferentes formas — nem sempre reconhecidas pela academia.

Parte-se do pressuposto de que, ainda que constituam processos diferenciados, a articulação entre conhecimentos acadêmicos e saberes oriundos da atuação nos movimentos sociais — especialmente no Movimento Negro — é fundamental para a construção de outras possibilidades de pensamento, de linguagens e de uma práxis que desafiem as estruturas geradas pela colonialidade, numa perspectiva de transformação das várias esferas sociais, entre elas a universidade. Esta, por sua vez, torna-se mais aberta a uma compreensão de mundo ancorada na perspectiva da pluriversalidade (Mignolo, 2010). Isso implica construir uma nova compreensão sobre a forma como o conhecimento é produzido, valorizando a emergência de outras epistemologias que se articulem na busca da equidade.

Uma das formas de promover essa articulação está na reflexão sobre a construção de práticas docentes antirracistas, considerando os saberes do Movimento Negro — temática que insere nas pesquisas sobre “práticas pedagógicas”, “saberes docentes” e “formação de professores/as”. Trata-se de um campo consolidado, com contribuições significativas de diversos autores/as, mas

que, com frequência, ignora os saberes, as lutas e as contribuições do Movimento Negro para a educação brasileira.

Nesse sentido, esta pesquisa soma-se a outras que vislumbram a possibilidade de considerar e valorizar novos atores sociais, sujeitos e perspectivas de conhecimento, em busca de uma educação emancipatória que reconheça o pertencimento étnico-racial dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica e escolar.

É nesse contexto, marcado por discussões e tensionamentos provocados pelo racismo estrutural e institucional e pela necessidade urgente de uma educação antirracista, que esta pesquisa se desenvolve, lançando seu olhar para as práticas docentes desenvolvidas por professoras atuantes em diferentes IES de Pernambuco, que articularam e ressignificaram, ao longo de suas trajetórias profissionais, os saberes do MNB.

Embora meu objeto de estudo não seja o ensino superior em si, as professoras com as quais desenvolvemos a pesquisa atuam nesse nível de ensino, que, no contexto brasileiro, compõe, juntamente com a educação básica, a estrutura do sistema educacional, abrangendo a graduação e a pós-graduação. A escolha por docentes vinculadas ao ensino superior justifica-se pelo interesse em compreender como se articulam os saberes docentes e as relações estabelecidas entre as experiências adquiridas em movimentos sociais e a prática docente nesse nível de ensino — uma temática ainda pouco explorada pela literatura acadêmica e que carece de investigações mais aprofundadas.

Ainda que a dimensão de gênero não seja aqui problematizada de forma central, o contexto no qual a pesquisa se insere impõe o reconhecimento de que a presença de professoras negras no ensino superior brasileiro permanece reduzida, com registros subnotificados e carência de dados precisos. Muitas instituições não contabilizam nem divulgam publicamente informações sobre a composição de seu corpo docente por gênero e raça, o que contribui para a invisibilidade dessa desigualdade e para a persistência deste quadro.

Prosseguiremos esta introdução refletindo sobre meu processo de formação inicial, continuada e de auto formação, que ocorre, em grande medida, em meio aos debates sociais e educacionais gerados com aprovação da Lei nº 10.639/03, e por meio da contribuição de muitas pessoas, espaços sociais e organizações – entre

elas, o Movimento Negro. Por fim, ainda nesta introdução, apresentaremos a estrutura deste documento.

1.1 Percursos formativos e autoformativos para a construção de uma prática docente antirracista

Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.
(Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 26)

Nesta seção, rememoro acontecimentos basilares do meu percurso formativo e aceito o convite de Larrosa (2002), quando nos propõe pensar a educação a partir do par “experiência/sentido”, compreendendo que, em sua perspectiva, experiência é aquilo que nos toca, nos transforma — sendo diferente da informação, “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Bondía, 2002, p.27). Dessa forma compartilho com os leitores desta tese um pouco daquilo que, ao longo da minha trajetória como professora e pesquisadora, fez e continua fazendo sentido pra mim, transformando minha existência.

Minha formação, tanto pessoal como pessoal quanto profissional, está em constante construção. Uma das lições que Paulo Freire nos oferece por meio de sua vasta obra é que “somos seres inacabados”. Essa formação inicia no seio da minha família e se estende por outros espaços sociais nos quais fui me inserindo ao longo do tempo: igreja, escola, grupos culturais, mundo do trabalho, universidade, movimentos sociais, sindicatos, entre outros .

Ao concluir o Ensino Fundamental, recebi o conselho de uma tia: “É melhor fazer um curso profissionalizante porque você precisa trabalhar e ganhar seu próprio dinheiro”. A “escolha” pelo magistério, num primeiro momento, foi condicionada por necessidades materiais imediatas. O desejo de ter uma renda e contribuir com o sustento da minha família, bem como para meu próprio sustento, sempre foi uma necessidade concreta.

Com o passar dos anos, ao rememorar esses fatos, constato que este é um caminho trilhado por muitas mulheres das camadas populares. No seio da minha família materna, há várias professoras; contudo, sou a única que seguiu o caminho

acadêmico de formação, cursando mestrado e doutorado em uma universidade pública.

Minhas vivências como aluna de escolas públicas na cidade do Recife — desde o jardim da infância até a pós-graduação — têm papel relevante nesse processo formativo. Foram nesses momentos, enquanto aluna, que comecei a construir uma representação do que é ser professora.

Começo a construir a minha prática docente ainda muito jovem, no curso Normal Médio da Escola Estadual Marcelino Champagnat, localizada no bairro de Tejipló, Recife. Desde os primeiros contatos com a sala de aula, fui tomada por um olhar atento e investigativo. Foi por meio do estágio curricular e do estágio remunerado que iniciei meu fazer docente na Educação Infantil. Em muitos momentos, o sentimento era de perplexidade diante das condições socioeconômicas das crianças do Grupo 2 da Creche Mãezinha do Coque, onde estagiei.

Ao concluir o Normal Médio, participei de uma entrevista em uma escola privada de bairro e iniciei o meu primeiro emprego como auxiliar de classe, sendo promovida, no ano seguinte, à professora titular do primeiro ano do Ensino Fundamental. O aporte financeiro deste primeiro trabalho me possibilitou continuar estudando à noite, em um curso preparatório para o vestibular. Realizado o vestibular, ingressei, em 2001, no curso de Pedagogia, em período diurno, em uma turma composta em sua maioria por pessoas oriundas de escolas privadas e que não se autodeclaravam negras. Dentro dessa estatística, eu era uma das poucas estudantes negras e a única cuja trajetória educacional havia sido inteiramente construída em escolas públicas.

O cenário atual, mais de vinte anos depois, é bastante diferente, resultado da luta do Movimento Negro pelo acesso e permanência no Ensino Superior, que culminou na implementação de ações afirmativas que foram institucionalizadas enquanto política de Estado por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e posteriormente ampliada para a pós-graduação com a promulgação da Lei nº 14.723, de 2023. Essas políticas trouxeram novos atores para o debate educacional, gerando tensionamentos e reforçando a urgência de uma educação antirracista em todos os níveis educacionais.

Durante minha formação no curso de Pedagogia, cursei as disciplinas dos primeiros períodos com bom aproveitamento. Senti, então, a necessidade de me dedicar mais à vida acadêmica, o que me levou a pedir demissão da escola privada

onde lecionava meio período. Embora precisasse do salário, compreendi que seria importante, para minha trajetória, investir na pesquisa acadêmica e dar continuidade a esse percurso.

Na graduação, envolvi-me com projetos de pesquisa vinculados à Iniciação à Docência, ampliando meu olhar sobre a Educação Infantil por meio do projeto *Rede de Leituras*, sob orientação da professora Dra. Ester Calland Rosa. Atuei também como monitora da disciplina *Sociologia da Educação Brasileira*, sob a orientação do professor Dr. Alfredo Gomes, ocasião em que tive meus primeiros contatos com a teoria social voltada à análise da educação brasileira. Foi nessa disciplina que ouvi, pela primeira vez, os termos “ação afirmativa” e “discriminação positiva”, despertando em mim grande curiosidade e inúmeras interrogações.

No ano de 2003, enquanto as discussões sobre ações afirmativas ganhavam força na sociedade, o curso de Pedagogia da UFPE, de modo geral, não abordava o tema. Esse primeiro contato com a temática provocou um grande impacto em mim e nas minhas escolhas auto formativas. Mesmo que a universidade não travasse o debate, passei a estudar e pesquisar sobre o assunto por conta própria. Essa busca por conhecimento me levou a ressignificar episódios da minha trajetória pessoal, fortalecendo minha identidade enquanto mulher negra.

A dinâmica dos estudos e pesquisas na graduação sofreu uma reconfiguração quando, em 2003, fui aprovada e convocada para tomar posse no cargo de professora dos anos iniciais da rede municipal do Recife. Passei a realizar as pesquisas de que participava pela manhã, de forma voluntária, a lecionar para crianças da 4ª série do Ensino Fundamental à tarde, e a cursar disciplinas da graduação no turno da noite.

Fui lotada na Escola Municipal Professor José da Costa Porto, localizada no bairro do Coque, ainda durante o período da licenciatura em Pedagogia. A vivência em sala de aula potencializou significativamente minha formação no curso de Pedagogia, que passou a ser atravessada pela prática docente e pelas formações continuadas oferecidas pela rede de ensino.

A primeira formação continuada que participei tematizava exatamente o racismo na escola. Foi ministrada por Rebeca Duarte, militante do Movimento Negro, vinculada à organização Observatório Negro. Pela primeira vez, participei de um debate dessa natureza, articulando o racismo às vivências de professores/as e alunos/as da educação básica. Naquele ano de 2003, o tema do ano letivo foi a vida

de Dona Santa⁴. Na contracapa da caderneta escolar, havia a letra da música “Etnia”, do grupo Nação Zumbi:

“Somos todos juntos uma miscigenação

E não podemos fugir da nossa etnia

Índios, brancos, negros e mestiços

Nada de errado em seus princípios

O seu e o meu são iguais

Corre nas veias sem parar

Costumes, é folclore, é tradição

Capoeira que rasga o chão

Samba que sai da favela acabada

É hip hop na minha embolada”

(Trecho da Música “Etnia”, de Chico Science)

Iniciei, portanto, minha atuação docente na escola pública no mesmo ano da aprovação da Lei nº 10.639/03, em um momento em que o Movimento Negro local se articulava para garantir a efetivação desse dispositivo. Os militantes, sem dúvida, eram os mais preparados para levar esse debate às redes de ensino. Ao refletir sobre a realidade em que eu estava inserida, sobre minha própria história e identidade como mulher negra, assumi o compromisso de desenvolver uma prática docente comprometida com a reflexão e problematização do racismo no ambiente escolar.

Naquele momento, eu ainda não compreendia plenamente o significado e a dimensão da Lei nº 10.639/03, tampouco do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mas fui em busca de materiais, estudei, participei de cursos e comecei a construir um repertório pessoal de textos e recursos didáticos para trabalhar a temática em sala de aula.

⁴ Maria Julia do Nascimento, conhecida como Dona Santa, nasceu no Recife em 1877, filha e neta de africanos, foi rainha do Maracatu Elefante durante dezesseis anos, tendo fundado e participado de várias troças carnavalescas. Ter a figura de Dona Santa como homenageada do ano letivo de uma rede de ensino composta por quase 300 escolas e creches na capital do estado não deixa de ser uma ação afirmativa de reconhecimento de lideranças negras locais.

Apesar de ainda estar vinculada à UFPE, no curso de Pedagogia, esse debate não era travado no Centro de Educação. As discussões só vieram ganhar visibilidade anos depois, com a chegada de professoras negras ao curso — que, não por acaso, traziam em suas trajetórias a inserção e o diálogo transformador com o Movimento Negro. Neste processo eu encontrei uma organização do Movimento Negro chamada Djumbay, que foi fundada em Recife no ano de 1995 e tinha uma sala num prédio chamado Casa da Cultura, passei a visitar a Djumbay sempre que podia e a fazer empréstimo de materiais a serem utilizados em sala de aula.

No ano de 2005, surgiu a oportunidade de participar, aos sábados, de uma formação promovida pela ONG Gestos em parceria com a Prefeitura do Recife, intitulada *Educação Não Sexista, Antirracista e Não homofóbica*. A pedido dos/as instrutores/as da formação, comecei a observar e registrar o que acontecia em sala de aula, tornando-se cada vez mais evidente a presença do racismo, do sexismo e da homofobia no ambiente escolar. Esses foram momentos de intensas trocas e aprendizados, que passaram a ser imediatamente incorporados em minha prática docente, por meio de projetos organizados em portfólios com materiais didáticos, fotografias, textos produzidos pelos/as alunos/as e relatos de experiências. Mais tarde, utilizei esses materiais em palestras e oficinas de formação continuada para professores/as.

Outro momento importante foi a minha participação, também em 2005, no *Primeiro Curso de História e Cultura Afro-Brasileira: Promovendo a Equidade Racial na Educação, Esporte e Lazer*, realizado no âmbito do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), com apoio do Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional (DFID) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Durante essa formação, tive a satisfação de conhecer e debater com diferentes nomes da militância negra do estado – pessoas engajadas na construção de uma educação antirracista desde as décadas de 1980 e 1990, precursoras da Lei nº 10.639/03 e documentos subsequentes.

Nos diferentes módulos da formação, tive o prazer de conhecer Piedade Marques, Lúcia dos Prazeres, Monica Oliveira, Fátima Oliveira, Deyse Moura, Inaldete Pinheiro, Euclides Costa, Salviano Feitosa, Rosilene Santos, Auxiliadora Martins, dentre outras pessoas muito importantes em âmbito local para a promoção de ações em prol de uma educação antirracista.

Meu aproveitamento e engajamento no curso foram ótimos e na turma seguinte me tornei monitora, passando a dividir as aulas do módulo sobre História da África com Inaldete Pinheiro, Lúcia dos Prazeres e Salviano Feitoza.

Nessa fase final da graduação em Pedagogia, assumi três lugares formativos: 1) pedagoga em formação inicial, 2) professora participando de diferentes ações de formação continuada, 3) formadora de professores/as na temática das relações étnico-raciais. Essas oportunidades ampliaram minha percepção sobre a importância dos processos formativos, aprofundaram meu envolvimento com a educação antirracista e reforçaram meu senso de responsabilidade diante do tema.

Compreendi, então, que trabalhar as dimensões de gênero e raça exigia um esforço contínuo, intencional e investigativo. Passei a enxergar o contexto escolar como um laboratório de experiências pedagógicas voltadas à promoção da equidade. Comecei a coletar, catalogar e analisar depoimentos das crianças — muitos ainda carecem de uma análise mais aprofundada.

Um dos fatos mais marcantes para mim como professora foi a visita do pai de um estudante negro retinto. Ele disse que o filho não aguentava mais ser chamado de “macaco” na escola e estava pensando em desistir. Na porta da sala, aquele pai me olhou com um pedido silencioso de ajuda, esperando que eu fizesse algo para que o filho não sofresse mais o racismo, nem abandonasse a escola. Situações limite como essa me fizeram compreender que as medidas escolares não podem ser apenas coercitivas. Precisam ser contínuas, intencionais objetivando mudanças de atitudes, posturas e valores, como preconiza o Parecer CNE/CP 003/2004. Conversar com as crianças sobre o racismo vivido no cotidiano escolar me aproximou das representações e significados que elas atribuíam a essas experiências, como neste relato escrito pelo menino cujo pai havia me procurado:

Tudo começou na segunda série, todo mundo me chamava de gorila. Era gorila pra cá, gorila pra lá. Eu fiquei muito bravo comigo mesmo porque eu era negro, mas meu pai me disse que eu sou descendente de negro da África. Isso me deixou muito feliz. Até agora me chamam de gorila. Eu acho errado isso, porque tem branco que é descendente de negro. (J. A. J. 10 anos, 4ª série, 2004)

Passei a adotar uma postura mais reflexiva e ativa em sala de aula, compreendendo a educação antirracista como um dever político da minha profissão. Sentia como um problema o fato de as ações estarem restritas à minha prática

docente, sem a adesão da escola como um todo. Ainda de forma intuitiva, percebia que a prática pedagógica era mais ampla, como nos alerta Souza (2009).

Não perdia a oportunidade de realizar ações conjuntas, até que desenvolvi um projeto em parceria com a professora Isabel Sabino, que lecionava numa escola próxima a minha. Estabelecemos objetivos e estratégias coletivas; à época, compreendemos que não bastava repassar informações: era preciso sensibilizar e provocar reflexão nas crianças. Para alcançar esse objetivo, utilizamos literatura infantil e dinâmicas de grupo.

Também entendemos que era necessário incentivar que crianças e adolescentes se posicionassem publicamente contra o racismo. Para isso, estimulamos a produção de cartazes, realizamos uma feira de conhecimentos e organizamos uma caminhada, nomeada pelas próprias crianças como “Queremos o Coque sem preconceito e discriminação”.

Comecei a sistematizar algumas dessas experiências por meio da apresentação de trabalhos em congressos e continuei planejando ações e projetos didáticos com colegas professores/as com os quais eu tinha afinidade. Em 2006, escrevi um artigo intitulado “*Relações Raciais: conhecendo e respeitando as diferenças*”, publicado em uma coletânea temática no ano de 2007.

Concluí minha graduação e, em 2007, ingressei no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, sob a orientação do professor Dr. Alexandre Simão de Freitas. O tema da minha pesquisa foi “Políticas Identitárias em Educação”, o que, à época, causou certa estranheza entre os/as docentes e, de certo modo, um descrédito quanto à pertinência da temática no campo das políticas educacionais.

Com o passar do tempo, meu objeto de estudo foi se consolidando e resultou na dissertação intitulada “*Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Âmbito Educacional na Cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra*”. Essa dissertação, defendida em 2009, foi selecionada em um concurso de teses e dissertações e publicada pela Editora Universitária da UFPE em 2010.

No final do mestrado, também pude experienciar a docência no ensino superior, por meio de um contrato temporário como professora substituta na Universidade Federal Rural de Pernambuco (2008–2010). Ao concluir o mestrado, passei a dividir minha atuação profissional entre o ensino dos anos iniciais do Ensino

Fundamental e a docência no ensino superior, em diferentes instituições privadas, como o Instituto Salesiano de Filosofia (ISAF) e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG). Em diferentes períodos, também atuei como professora substituta no Centro de Educação da UFPE, tanto no Departamento de Métodos e Técnicas — hoje Departamento de Ensino e Currículo — quanto no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional — atual Departamento de Políticas e Gestão da Educação.

Nessa trajetória no ensino superior, lecionei diversas disciplinas, entre elas: Diversidade e Educação, Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Planejamento Educacional, Políticas Educacionais, Organização da Escola Brasileira, Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino das Artes, Fundamentos Filosóficos e Socioantropológicos da Educação. Trabalhei com turmas de diferentes licenciaturas: História, Física, Química, Pedagogia, Música, Dança, Língua Portuguesa e Biologia.

A temática das relações étnico-raciais esteve presente em todos os componentes curriculares que lecionei, seja por meio do estudo da legislação, da discussão de conceitos como racismo estrutural e desigualdades raciais no Brasil, seja pela valorização da contribuição de artistas e pesquisadores/as negros/as, da literatura, do cinema, ou ainda pela elaboração e aplicação de sequências didáticas sobre a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como sobre a discriminação racial.

Em muitas ocasiões, era visível a surpresa — e também a satisfação — dos/as estudantes ao terem uma professora negra conduzindo as atividades acadêmicas. Já fui abordada por uma aluna que pediu para tirar uma foto comigo, dizendo que nunca tinha tido uma professora com o cabelo igual ao dela.

Em 2016, participei de uma seleção interna na Secretaria de Educação do Recife e passei a atuar como coordenadora pedagógica, sendo lotada na Escola Municipal de Arte João Pernambuco, no bairro da Várzea. O contato com as diferentes linguagens artísticas, com a história da escola, com professores/as, alunos/as e com o movimento cultural do bairro da Várzea me inseriu no campo da produção cultural e da pesquisa em Educação Patrimonial.

Nesta escola, frequentada majoritariamente por adultos, também vivi situações de tensão devido ao racismo — tanto de forma direta quanto por meio de questões como a escolha do repertório musical ou a abordagem pedagógica

adotada em sala de aula. Como coordenadora pedagógica, precisei mediar diversas situações. Ao mesmo tempo, sendo a única servidora negra do quadro permanente, enfrentei situações veladas que mesclavam racismo e misoginia.

O mundo do trabalho, as demandas cotidianas e a criação de meus filhos — Ayana Maisha, hoje com dezoito anos, Adla Maria com treze e Alexandre com dez — foram me afastando da academia, embora não da vida de estudos. Em 2019, fiz uma especialização em Museologia Social, oferecida pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), e desenvolvi uma pesquisa-ação voltada para a construção de um inventário participativo das referências culturais do bairro da Várzea. Essa iniciativa contou com o apoio da professora Ana Emília, do curso de Design da UFPE, e com a participação de uma turma da disciplina Design e Cultura.

O processo resultou na monografia intitulada: *“Quebrando muros e construindo pontes: o patrimônio e a Museologia Social como possibilidades para fortalecer a relação entre escola e comunidade.”*

A partir desse momento, retomei as atividades acadêmicas, desta vez por meio da extensão. Aproximei-me de colegas que estavam no Mestrado em Educação e que, junto com a professora Ceça Reis, haviam fundado o Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (Laberer), que se tornou uma verdadeira escola e um espaço de vivências extremamente significativas para mim.

Por meio da minha atuação no Laberer, coordenei um programa de extensão com diferentes projetos, orientei diversos/as estudantes de graduação, organizei livros e colaborei com a realização de diversos eventos.

Simultaneamente, passei a articular projetos de extensão junto ao movimento cultural do bairro da Várzea, em parceria com professores/as e servidores/as da UFPE. Na ocasião, colaborei na elaboração de três projetos que foram aprovados: dois deles executados, e um terceiro não pôde ser realizado devido às dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19.

Passei a colaborar com o movimento “Salve o Casarão da Várzea”, com algumas ações da Rádio Magitot e com atividades desenvolvidas no Arruado do Engenho Velho⁵. Durante a pandemia, colaborei com o movimento “Várzea Viva”, que foi muito significativo por viabilizar ações emergenciais no bairro, até a retomada

⁵ O Arruado do Engenho Velho é uma comunidade tradicional urbana que hoje localiza-se dentro do Campus Recife da UFPE, porém os primeiros moradores/as hoje representados por seus descendentes, já moravam na localidade antes do Campus ser construído.

da Associação de Moradores, que hoje vem cumprindo sua função social. A articulação entre a universidade e a comunidade de seu entorno imediato é, na minha percepção, algo muito importante, pela história e importância da UFPE na vida dos moradores/as — muitos dos quais não se reconhecem como estudantes de seus cursos. Entendi, na prática, que a extensão seria uma forma interessante de realizar essa articulação, e colaborei em algumas atividades para estreitar essa relação.

Em 2021, ao entrar no Doutorado em Educação, continuei colaborando com as ações do Laberer, atuando na coordenação executiva do projeto *Memória e Presença Viva de Autorias Negras na Produção do Conhecimento*, até o ano de 2023. Coordenei uma das edições do projeto *Música e Arte Afrocentrada* e colaborei na criação do Espaço de Pesquisa e Cultura das Relações Étnico raciais (Epcrer)⁶, localizado na Biblioteca Central.

Simultaneamente à realização da minha pesquisa de doutorado, integrei a equipe de alguns projetos de pesquisa de maneira protagonista. Esses projetos foram realizados pelo Laberer, em parceria com outros grupos, e alguns deles ainda estão em execução. O projeto *Corpos Periféricos: fortalecendo a identidade étnico racial através da dança* foi realizado em instituições socioeducativas com apoio da Lei Paulo Gustavo, do Governo do Estado de Pernambuco. Já o projeto *Entre Poesias e Danças: oficinas de Educação das Relações Étnico-raciais para jovens de instituições socioeducativas* da Funase foi realizado em parceria com o Núcleo Erer, com subsídio da Facepe, por meio do Edital Solano Trindade de Estudos Étnico-Raciais.

Em 2024, passei a integrar a equipe do projeto *Mulheres Migrantes Negras em Diáspora no Brasil: cartografia das opressões*, realizado pela Universidade de Brasília, com subsídio do CNPq, coordenado e idealizado pela professora Maria da Graça Hoefel. Esse projeto deu origem a outro, também em execução, denominado *Mulheres Migrantes Negras em Diáspora no Estado de Pernambuco: Formação em Direitos Humanos e Escrivivências*, realizado pelo Laberer com subsídio da Política Nacional Aldir Blanc.

⁶ Este espaço é um biblioteca decolonial, anticolonial e antirracista que reúne arcervos, práticas e pesquisas relacionadas a educação para as relações étnico raciais, fica localizado na biblioteca Central da UFPE, é um espaço de acolhimento a estudantes e professores/as.

Em todos estes projetos, há uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo a pesquisa-ação como metodologia principal. Por meio deles, tem sido possível contribuir para a construção de saberes que colaboram com o desenvolvimento de uma educação antirracista, em parceria com algumas organizações do Movimento Negro local. Por meio desses projetos, temos articulado diferentes linguagens artísticas — como a música, as artes visuais, a dança e a literatura — com campos de pesquisa como o patrimônio cultural, as memórias, identidades, racismo estrutural e a educação das relações étnico-raciais.

Estar cursando o doutorado, articulada com um grupo de extensão, pesquisa e vivências como o Laberer — que possui estratégias militantes de construção de um conhecimento acadêmico contra hegemônico — me permitiu amadurecer como pesquisadora engajada na construção de um projeto de sociedade pautado na equidade de gênero e raça. Também tem sido um espaço onde posso compartilhar dificuldades e aspirações.

Durante esta passagem pelo Doutorado em Educação, fundei, juntamente com outros profissionais, uma associação no município de Paudalho, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco — o Epicentro Terra Viva — que está em construção e tem como princípio a educação que respeita a diversidade. Também aceitei o chamado dos encantados para dialogar de maneira mais profunda com a minha ancestralidade e espiritualidade, passando a integrar a comunidade do terreiro Ilê Asé Aláketú Oyá T’Ogun, terreiro de culto Aláketú e Jurema Sagrada. Foi a partir dessa trajetória e em meio a esses acontecimentos que realizamos a pesquisa que passamos a apresentar.

1.2 Caminhos percorridos para a organização da pesquisa

“Exu matou um pássaro hoje, com uma pedra que atirou ontem”
Laroyê!

Em trabalho recente, Gomes (2017) nos traz a constatação de que os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (p. 16). É assim que a autora considera o Movimento Negro, produtor e articulador de saberes. Comungamos com essa visão e, por este motivo, nos propusemos a dialogar com

peças que integram esse movimento ou que, mesmo não sendo militantes orgânicos, estabeleceram com ele um diálogo transformador.

Esta pesquisa, como já mencionado anteriormente, nasce de inquietações e vivências advindas da minha prática como docente da Educação Básica, do Ensino Superior e como militante do Movimento Negro. Trazemos como perguntas orientadoras as seguintes questões: **A atuação direta ou indireta junto ao Movimento Negro produz saberes que podem influenciar a prática docente? Quais são esses saberes e como são levados para a atuação no Ensino Superior? Como esses saberes podem contribuir com o desenvolvimento de uma educação antirracista?**

Movida por essas inquietações, iniciamos as primeiras leituras, amadurecemos as reflexões e decidimos encarar o exercício de construir uma hipótese — que também pode ser compreendida como uma tese. Já afirmamos, com base em Gomes (2017), que o Movimento Negro produz saberes; partindo dessa afirmação, assumimos a hipótese de que **docentes que foram militantes orgânicos ou que estabeleceram uma relação indireta com este movimento, levam os saberes construídos para a sua prática docente, o que contribui para o desenvolvimento de uma educação antirracista.**

Nosso “objeto de estudo”, portanto, são **os saberes do Movimento Negro e sua influência na prática docente, assim como sua contribuição para a construção de uma educação antirracista.**

O Ensino Superior, em quatro universidades de Pernambuco, é o contexto de análise e reflexão por meio das narrativas de cinco docentes, todas do sexo feminino. Para dar conta de nossas inquietações, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Compreender como os saberes do Movimento Negro são incorporados na prática docente de professoras negras que atuam no Ensino Superior de Pernambuco.

Objetivos Específicos:

1. Identificar os saberes construídos nas lutas do Movimento Negro e sua influência na construção de uma educação antirracista;

2. Definir os elementos que compõem uma educação antirracista a partir da relação entre prática docente e Movimento Negro;
3. Refletir sobre a influência do Movimento Negro na prática docente de professoras de IES de Pernambuco.

Uma pergunta que pode ser realizada é: "Por que apenas mulheres?" Inicialmente, não definimos trabalhar somente com professoras negras como possíveis colaboradoras. No entanto, durante o processo de incursão no campo de pesquisa, encontramos um número significativamente maior de mulheres que atendiam aos critérios estabelecidos. Essas, por sua vez, ao serem contatadas num primeiro momento, demonstraram maior prontidão para colaborar, o que facilitou a realização das entrevistas. Em determinado momento, já havíamos coletado narrativas de cinco mulheres. Foi então que decidimos realizar a pesquisa apenas com "professoras negras" do ensino superior em Pernambuco. Esse recorte identitário passou a ser considerado na análise dos dados, embora não tenhamos abordado especificamente as relações de gênero, seja na sociedade em geral, seja no ambiente acadêmico.

Outra pergunta possível é: por que o Ensino Superior em Pernambuco? Além de ser uma das minhas áreas de atuação, há outros motivos que justificam essa escolha. O primeiro refere-se ao fato de este ser um nível de ensino no qual as desigualdades entre pessoas brancas e negras persistem — como evidenciado por dados do Ipea (2024), apresentados na seção anterior, que apontam que apenas 10,8% da população negra possui diploma universitário, em contraste com 26,4% da população branca. O segundo motivo diz respeito à escassez de estudos que abordem a prática docente e as relações étnico-raciais no Ensino Superior.

Nosso referencial teórico está ancorado no conceito de "pensamento negro em educação", que, de acordo com Silva e Santiago (2019), corresponde ao conjunto de reflexões, proposições e ações realizadas pelo Movimento Negro, com o objetivo de prover educação para este segmento da população. Para tanto, lançamos mão da reflexão sobre o processo histórico e político de construção do Movimento Negro no Brasil (Pereira, 2010; Gomes, 2010, 2017; Domingues, 2005, 2024), compreendido como ator social que tem promovido pontos de inflexão em relação ao pensamento e às ações do Estado brasileiro no que se refere à educação da população negra.

Abordamos ainda o conceito de Movimento Negro Educador, enquanto produtor de saberes que reeduca a sociedade, o Estado e o campo educacional, a partir das contribuições de Gomes (2012, 2017, 2020, 2023). O debate sobre a prática pedagógica é desenvolvido na perspectiva de Souza (2009), que a concebe como um trabalho institucional coletivo, englobando diferentes dimensões: docente, discente, gestora e epistemológica.

Por fim, ensaiamos uma síntese provisória dos achados sobre o pensamento negro em educação, a partir da ideia de “pontos de inflexão” ou “pontos de virada” produzidos pelo Movimento Negro ao longo da história pós-república. Articulamos essa análise com a compreensão de Santos (2007, 2013) sobre a formação, no espaço acadêmico, de um pequeno contingente de intelectuais que promovem a interação entre a “ética da convicção antirracismo” e a “ética acadêmico-científica”. Esse grupo é formado, em sua maioria, por professores/as e pesquisadores/as negros e negras — com raras exceções — que estabeleceram um diálogo transformador com o Movimento Negro e se comprometeram com a construção de uma sociedade menos violenta racialmente. Realizamos uma síntese provisória, sobre a prática “pedagógica antirracista”, levando em consideração as contribuições de Souza (2009), segundo as quais uma prática pedagógica abrange práticas docentes, gestoras, discentes, epistemológicas. Neste sentido, uma prática docente antirracista, necessita em primeiro lugar da presença de corpos diversificados racialmente, daí depreende-se a importância das ações afirmativas. Em igual medida, essa presença negra, indígena, quilombola, etc. Precisa se fazer presente enquanto episteme, enquanto gestão.

Desenvolvemos nosso estudo a partir da abordagem teórico-metodológica da História Oral, com base em autores como Alberti (2004, 2005), Meihy (2006, 2020), Thompson (1984), entre outros. Realizamos entrevistas narrativas (Zanette, 2017; Bastos e Santos, 2013) e análise por triangulação de métodos (Minayo, 2004; Gomes, 2004; Brisola e Marcondes, 2011, 2014). Enfatizamos que, nesta pesquisa, a História Oral ultrapassa o uso técnico de coleta de dados e se constitui como forma de questionamento à lógica positivista, delineando novas formas de produção do conhecimento que dialogam com a abordagem teórica adotada — conferindo visibilidade aos saberes, memórias e narrativas do segmento social negro historicamente invisibilizado pela academia.

A tese está dividida em seis partes. A primeira é esta introdução, em que apresentamos nossa motivação, o ponto de partida, nosso memorial e, em linhas gerais, a estrutura do documento.

O segundo capítulo, referente à Revisão de Literatura, foi construído com base nos escritos de Okoli (2019), Ricarte e Galvão (2020). Os dados foram extraídos de 19 teses defendidas entre os anos de 2010 e 2020, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As categorias utilizadas para busca nos títulos, palavras-chave e resumos foram: Educação Antirracista, Educação Antirracista no Ensino Superior, Prática Docente Antirracista e Movimento Negro e Educação Antirracista.

No terceiro capítulo, intitulado *“Prática Docente Antirracista: os Saberes e as Contribuições do Movimento Negro para a Educação Brasileira”*, desenvolvemos o referencial teórico, subdividido em quatro seções com suas respectivas subseções:

3.1. “O Movimento Negro no Brasil como ator político e social na luta por direitos” — abordamos brevemente alguns capítulos da história do Movimento Negro e discutimos suas definições com base em autores como Domingues (2005, 2008b, 2024), Pereira (2007, 2013, 2016, 2019, 2021), Santos (2007) e Gomes (2010, 2011a, 2012, 2017). **3.2. “O Movimento Negro Brasileiro e seus saberes na obra de Nilma Lino Gomes”** — analisamos o protagonismo do Movimento Negro e suas contribuições para a educação brasileira, a partir da obra da autora. Em suas produções mais recentes, o MNB é apresentado como Movimento Negro Educador, produtor de saberes capazes de reeducar a sociedade, o Estado e o campo educacional (Gomes, 2012). **3.3. “Os pontos de inflexão colocados pelo Movimento Negro em relação à educação brasileira”** — realizamos uma síntese provisória do pensamento negro em educação, refletindo sobre a presença de intelectuais negros/as na academia, a articulação entre a ética antirracista e a ética científica, e a construção de uma educação antirracista. **3.4. “Prática Pedagógica e Prática Docente Antirracista, Aproximações”** — resgatamos os escritos, de João Francisco de Souza, em suas reflexões sobre prática pedagógica, para nos aproximarmos do que vem a ser uma prática pedagógica antirracista no ensino superior. Na sequência discorremos sobre a educação das relações étnico-raciais, situando este campo de estudos como fruto do pensamento negro em educação.

No quarto capítulo, *“Caminhos teórico-metodológicos da História Oral na pesquisa sobre o Movimento Negro e seus saberes”*, explicitamos e fundamentamos

o percurso da pesquisa de campo e da análise das narrativas construídas em interação com as colaboradoras.

No quinto capítulo, apresentamos e discutimos os achados da pesquisa, seguindo o processo proposto pela “Análise por Triangulação de Métodos”, onde na primeira seção realizamos a pré-análise expondo alguns elementos das narrativas construídas junto às colaboradoras, sem ainda tecer análises. Na segunda seção nos propomos a realizar a análise através da articulação entre o contexto social, as narrativas e as principais categorias teóricas, por fim, na terceira seção nos aproximamos da elaboração de uma síntese interpretativa.

A última parte denominamos de “Considerações do Meio”, onde retomamos os principais pontos da investigação e realizamos uma apreciação mais geral do processo de pesquisa como um todo. O título “considerações do meio”, chama atenção para o caráter provisório das sínteses interpretativas e para a necessidade de continuidade das reflexões a partir de novas perguntas e novas pesquisas.

Este estudo justifica sua importância pela relevância do tema tanto para o Movimento Negro Brasileiro quanto para outros movimentos sociais, além de sua contribuição para a academia, ao possibilitar a emergência de outras epistemologias e a valorização de sujeitos negros/as como produtores de conhecimento.

Para a educação brasileira, evidencia o pensamento negro em educação e dá visibilidade às ações do Movimento Negro, destacando sua importância para os cursos de formação de professores/as — especialmente nas disciplinas de História da Educação Brasileira, Políticas Educacionais, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, entre outras. Disciplinas que, em muitos casos, ainda ignoram as contribuições do Movimento Negro para a elaboração de políticas educacionais e para a teorização sobre a educação brasileira, o que reforça o epistemicídio e contribui para a manutenção do racismo e de uma visão distorcida da história.

2. REVISÃO DE LITERATURA DE TESE: O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO NA COSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Consideramos, ainda que o foco dos autores/as não seja o estudo a respeito do Movimento Negro, não mencionar e não situar o papel deste no processo de construção da educação antirracista é contar a história pela metade. (E.P.Messias)

Durante algum tempo, as leituras em torno do tema e objeto desta pesquisa de doutorado ocorreram de maneira exploratória, sem o estabelecimento de um caminho estruturado. Após a elaboração do quadro-síntese com os elementos estruturadores da pesquisa, foi possível definir com maior nitidez cada componente. A partir da delimitação do objeto de estudo, identificamos as categorias básicas da pesquisa.

Ao tomarmos conhecimento da Revisão Sistemática de Literatura (Okoli, 2019) ao longo do processo de orientação, compreendemos que esse seria um caminho interessante para aprofundarmos o estudo das categorias definidas. Com o avanço do processo, começamos a delinear um percurso mais objetivo: definimos o tipo de trabalhos a serem selecionados, a base de dados e a delimitação temporal.

Em nossa pesquisa, temos como objeto de estudo **os saberes do Movimento Negro e sua influência na prática docente, assim como a contribuição dos mesmos para o desenvolvimento de uma educação antirracista**. Por isso, interessou-nos, num primeiro momento, identificar o panorama teórico contemporâneo relacionado a algumas dessas categorias, com base em pesquisas realizadas em nível de doutorado entre os anos de 2010 a 2020.

A escolha desse recorte temporal considera a promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em toda a Educação Básica. Optamos por selecionar teses de doutorado pelo fato de serem produzidas em um período mais extenso, o que amplia a possibilidade de uma pesquisa de maior qualidade, além de estarem no mesmo nível acadêmico deste estudo – podendo, portanto, ser tomadas como modelos de excelência e qualidade. Este capítulo, portanto, é dedicado à discussão sobre a revisão de literatura e à exposição dos resultados da revisão de literatura de tese que realizamos.

2.1 Revisão de literatura, definições e aspectos metodológicos a partir dos autores de referência

Inicialmente, afirmamos que o que apresentamos aqui não é uma “Revisão Sistemática de Literatura”, embora esse termo seja comumente utilizado nos trabalhos de pós-graduação. O que realizamos foi uma “Revisão de Literatura de Conveniência”, conforme denominam Ricarte e Galvão (2020), ou ainda uma “Revisão de Literatura de Tese”, uma das modalidades identificadas por Okoli (2019).

Partimos de uma diferenciação entre os tipos de revisão de literatura. Para Ricarte e Galvão (2020), a revisão de literatura é um procedimento fundamental para a escrita de trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação e também para pesquisas autônomas. No entanto, os autores alertam que “revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos” (Ricarte e Galvão, 2020, p. 2). Em seu artigo, os autores apresentam considerações importantes e indicam que existem, pelo menos, catorze tipos diferentes de revisão de literatura. Eles denominam como “Revisão de Literatura de Conveniência” aquelas que compõem o capítulo teórico de uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado, em contraposição à “Revisão Sistemática de Literatura” (RSL), um método comumente empregado em pesquisas autônomas, especialmente nas áreas da saúde e dos sistemas de informação.

Em seu famoso artigo “Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática da Literatura”, Okoli (2019) adverte que a RSL, enquanto método, deve ser vista como uma ferramenta, e que, ao decidir utilizá-la, o/a pesquisador/a precisa avaliar suas reais condições de segui-la de forma consistente. O autor deixa claro que sua sistematização da RSL é voltada para pesquisas autônomas e afirma: “Eu me concentro aqui em revisões de literatura autônomas, em contraste com revisões de literatura estabelecidas sobre teorias anteriores para um trabalho de pesquisa primária ou para a tese de um estudante de pós-graduação” (Okoli, 2019, p. 4).

De acordo com Okoli (2019, p. 6), existem ao menos três tipos de revisão de literatura:

1. A seção de um artigo científico que contextualiza a questão de pesquisa e os principais conceitos utilizados — geralmente denominada “referencial teórico” ou “fundamentação teórica”.
2. A revisão de literatura presente no capítulo de uma tese, chamada pelo autor de “Revisão de Literatura de Tese”.
3. A análise da literatura de um campo de estudos sem coleta de dados primários, denominada “revisão autônoma de literatura”.

Apesar disso, o autor considera que, mesmo que uma tese de doutorado não exija o mesmo rigor e abrangência de uma pesquisa autônoma desenvolvida por pesquisadores experientes, é possível utilizar o passo a passo da RSL como referência para aprimorar significativamente a qualidade do trabalho.

As conceituações e distinções apresentadas a partir dos autores citados vão além de uma simples classificação ou nomeação. Elas nos permitem refletir sobre o escopo, a abrangência, o aprofundamento das análises, o alcance e a aplicação dos estudos produzidos. Uma revisão de literatura realizada no contexto de uma dissertação ou tese, por mais cuidadosa que seja, geralmente não possui o mesmo nível de abrangência e profundidade exigido por uma RSL, concebida como método de pesquisa, conduzida por uma equipe de pesquisadores/as experientes.

Diante dessas questões, assumo neste trabalho a denominação “Revisão de Literatura de Tese”, conforme Okoli (2019). Contudo, utilizo como referência metodológica a “Revisão Sistemática de Literatura”, enquanto método sistematizado pelo mesmo autor, realizando as adaptações necessárias.

Assim, consideramos este capítulo como um exercício de aproximação ao método da RSL, ao mesmo tempo em que nos permite mapear as categorias de análise escolhidas, por meio de uma amostra controlada de material bibliográfico que possibilita uma melhor compreensão do panorama teórico contemporâneo em torno das categorias conceituais da nossa pesquisa.

Okoli (2019), adaptando a definição de Fink (2005), define a Revisão Sistemática de Literatura como:

[...] um método sistemático, explícito, (abrangente) e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais.” (Okoli, 2019, p. 4).

As características gerais da RSL, segundo esse autor, podem ser resumidas da seguinte forma: seguem um protocolo passível de reprodução; explicitam cada etapa e seus limites, de forma a ampliar a confiabilidade; estabelecem critérios coerentes para a escolha da base de dados e para inclusão e exclusão de fontes; atentam para a comunicação e o público-alvo a ser atingido; apresentam alto nível de evidências; e podem ser utilizadas como base para a tomada de decisões em diferentes áreas do conhecimento.

Com base em uma ampla pesquisa que contou com a leitura de vinte e três artigos, Okoli (2019) desenvolveu seu guia básico para a RSL, estruturado em oito passos reproduzíveis. O autor oferece explicações e exemplos baseados em estudos das áreas de gestão, sistemas de informação, engenharia computacional e ciências

da saúde. Ainda assim, segundo ele, as etapas descritas podem ser aplicadas a qualquer área do conhecimento.

As etapas sistematizadas por Okoli (2019) são:

1. Identificação do objetivo;
2. Planejamento do protocolo e treinamento da equipe;
3. Aplicação de seleção prática;
4. Busca da bibliografia;
5. Extração dos dados;
6. Avaliação da qualidade;
7. síntese dos estudos;
8. Escrita da revisão.

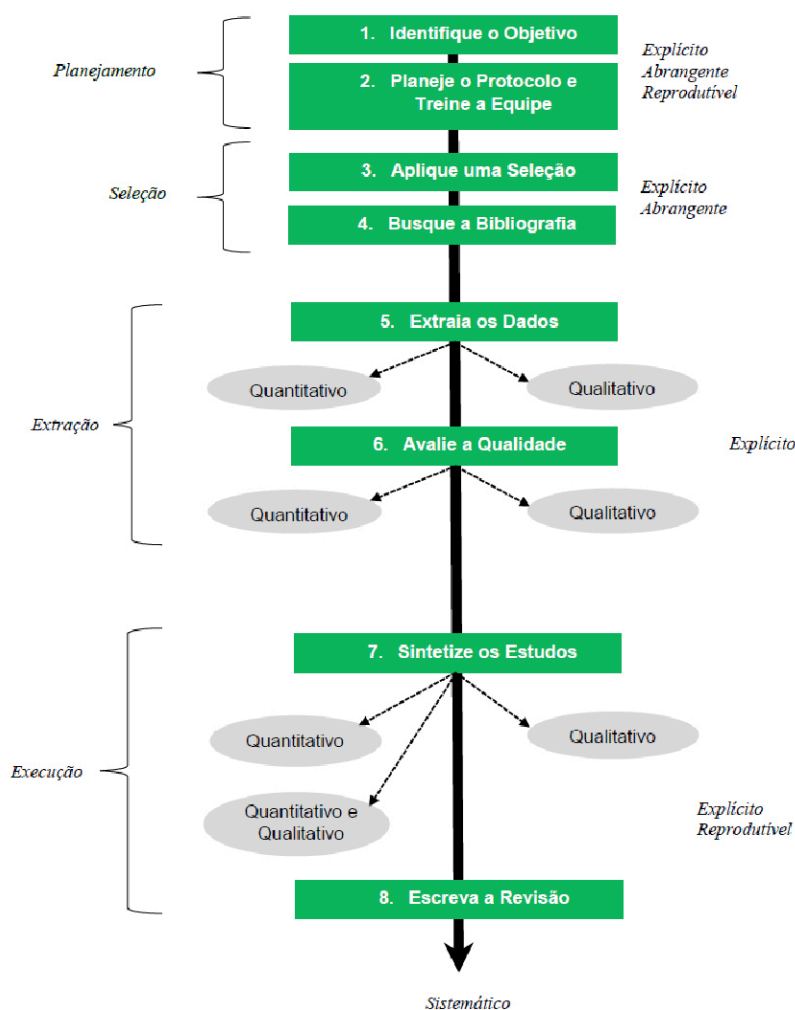
Além das explicações e exemplos, o autor faz considerações relevantes que contribuem significativamente para a melhoria da qualidade das revisões de literatura. Com base nos escritos de Kekäle, Weerd-Nederhof Cervai & Borelli (2009), Okoli aborda a dupla dimensão da RSL, que consiste na síntese do material articulada a uma crítica acadêmica da teoria. Vejamos o que o autor afirma:

Como peça acadêmica, a revisão não pode simplesmente regurgitar o assunto: deve contribuir para o trabalho em sua dupla abordagem de sintetizar o material disponível e oferecer uma crítica acadêmica da teoria. Somente no preenchimento de ambas as funções atende ao requisito de rigor acadêmico. (Okoli, 2019, p. 8)

A dupla finalidade — de síntese e de crítica — do material existente configura-se como um elemento indispensável às pesquisas de pós-graduação no campo educacional. Essa abordagem exige dos pesquisadores uma leitura atenta e, ao mesmo tempo, o reconhecimento dos limites impostos pelo escopo da pesquisa — que, na maioria dos casos, não conta com financiamento por bolsas de estudo e é realizada por apenas uma pessoa.

Diante do exposto, consideramos a RSL um instrumento de pesquisa completo e necessário para investigações em qualquer área do conhecimento, desde que sejam feitas as devidas adaptações conforme os objetivos da pesquisa a ser desenvolvida.

A seguir, apresentamos uma figura que ilustra todas as fases da RSL sistematizadas por Okoli (2019):

Figura 01 — Oito passos para a revisão sistemática de literatura

Fonte: Okoli, 2019, p. 09

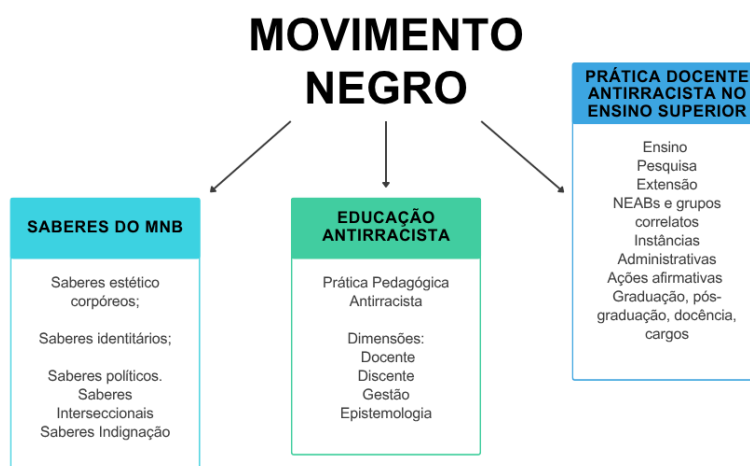
2.2 Caminhos para revisão de tese

Considerando que a revisão de literatura é uma etapa extremamente importante nos trabalhos de pós-graduação, como dito acima, optamos por adaptar os passos propostos na RSL de Okoli (2019), o que nos fez considerar nosso trabalho como uma “Revisão de Literatura de Tese baseada na RSL de Okoli (2019)”. Trata-se de uma revisão que está voltada especificamente aos temas e problemas abordados nesta pesquisa de doutorado, conforme exposto na seção anterior.

Inicialmente, é importante explicitar as categorias que elegemos. A figura a seguir ilustra que o Movimento Negro (MN) ocupa centralidade em nosso processo

de pesquisa, uma vez que é a partir dos pressupostos construídos por esse movimento social que pretendemos definir o que é Educação Antirracista, compreendendo-a como pressuposto de uma prática docente antirracista.

Figura 02 — Categorias e subcategorias teóricas da pesquisa



Fonte: elaboração da autora, 2025

A prática docente, por sua vez, integra a Prática Pedagógica, conforme Souza (2009). Para esse autor, a prática pedagógica compreende um conjunto de práticas: docente, discente, gestora e epistemológica. Dentre essas, optamos por analisar a Prática Docente no contexto do Ensino Superior em Pernambuco, visto que esse nível educacional tem sido alvo de constantes reivindicações do MNB e de outros movimentos sociais que lutam pela valorização de epistemologias oriundas de identidades subalternizadas.

A seguir, explicitamos e justificamos o passo a passo adotado, entendendo que essa explicitação contribui para a ampliar a reflexividade, a possibilidade de reprodução e aprimoramento por outros pesquisadores/as, a qualidade e confiabilidade de nossa revisão de literatura.

1. Definição do objetivo da revisão:

O objetivo principal foi identificar como os/as autores/as das teses selecionadas definem Educação Antirracista e Prática Docente Antirracista, considerando as contribuições do Movimento Negro e tendo como referencia o contexto do Ensino Superior. As categorias utilizadas nas buscas foram:

Educação Antirracista, Educação Antirracista no Ensino Superior, Prática Docente Antirracista e Movimento Negro e Educação Antirracista.

2. Escolha da base de dados:

Optamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando a emergência do nosso tema e a relevância das categorias selecionadas. Entendemos que o objeto de estudo vem ganhando espaço recente em pesquisas de mestrado e doutorado, conformando um campo específico em processo de consolidação, sendo, portanto, mais adequado recorrer aos trabalhos de pós-graduação.

3. Definição dos critérios de busca:

Por tratar-se de uma temática emergente, cujo marco temporal é a Lei 10.639/03 (que altera a LDB n. 9.394/96 para incluir o ensino de História e cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica), definimos como critério o período de 2010 a 2020. Selecionamos trabalhos em português e focalizamos apenas teses que apresentassem as categorias eleitas no título, palavras chaves ou resumo. Isso nos permitiu realizar uma seleção prática e viável para uma análise feita individualmente.

4. A Seleção do material:

A primeira etapa da seleção deu-se a partir da leitura do título, das palavras chaves e do resumo, buscando identificar se as teses desenvolviam efetivamente as categorias selecionadas. Esta primeira análise resultou na depuração de 19 teses. Em seguida, continuamos com a leitura do referencial teórico e dos resultados com o objetivo de identificar os problemas de pesquisa, objetivos, objetos, conceitos utilizados e autores centrais.

5. Extração dos dados:

Utilizamos uma ficha padronizada (Anexo 02), preenchida individualmente para cada trabalho. A ficha continha itens abrangentes e flexíveis, adaptáveis conforme os termos de busca.

6. Síntese narrativa:

Com base em indicadores padronizados e em uma tabela (Anexo 03), realizamos uma análise comparativa, identificando pontos em comum e lacunas dentro do escopo de cada estudo.

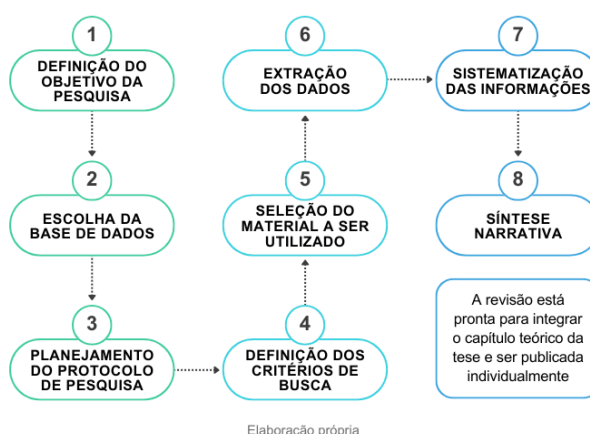
7. Sistematização das informações:

A partir da síntese narrativa e de um diálogo crítico-reflexivo, utilizamos os dados da BDTD para confirmar categorias básicas, identificar subcategorias, autores/as de referência mais recorrentes e reinterpretar o material analisado.

A figura a seguir ilustra o percurso metodológico desta revisão de literatura:

Figura 03 — Revisão de Literatura de Tese

REVISÃO DE LITERATURA DE TESE



Fonte: Elaboração da autora, 2025

2.3 Categorias e achados da revisão de literatura: mobilizando conceitos e autorias importantes para a pesquisa

Refletindo sobre o processo de análise nas revisões de literatura, Okoli (2019) destaca aquelas que contribuem com a teoria e assim propõe três tipos de análise: panoramas teóricos, disputas teóricas e revisões de testes de teorias (p.13). No nosso caso assumimos a nossa análise como uma análise que busca identificar e compreender o panorama teórico da emergência das categorias: Educação Antirracista, Movimento Negro e Educação Antirracista, Prática Docente Antirracista e Educação Antirracista no Ensino Superior, nas teses produzidas entre 2010 a 2020, disponíveis na BDTD.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida em 2002 e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da

Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Em novembro de 2024, a BDTD contava com 148 instituições cadastradas, 667.068 dissertações, 248.604 teses e um total de 915.672 documentos cadastrados, constituindo-se, assim, uma importante base de dados capaz de oferecer um panorama geral das pesquisas de pós-graduação no Brasil em suas diversas áreas.

Na primeira busca, com os descritores selecionados, obtivemos os seguintes resultados:

- Educação Antirracista: 207 dissertações e 65 teses;
- Educação Antirracista no Ensino Superior: 47 dissertações e 8 teses;
- Prática Docente Antirracista: 52 dissertações e 8 teses;
- Movimento Negro e Educação Antirracista: 79 dissertações e 19 teses.

Totalizando 385 dissertações e 100 teses (ver Tabela 01).

Diante desse universo, decidimos analisar apenas as teses, conforme justificativa anterior. Observamos um número razoável de pesquisas em nível de mestrado no período delimitado, enquanto a produção em doutorado é mais reduzida. Tal fato nos leva a refletir: além da tendência geral de menor produção nesse nível, há, possivelmente, uma baixa adesão ao tema nos programas de pós-graduação, somada às dificuldades socioeconômicas enfrentadas por pesquisadores/as — em sua maioria, pessoas negras.

Quadro 01 — Quantitativo de teses e dissertações por descritor no período de 2010 a 2020 e teses selecionadas para a revisão de literatura

Descritores	Num. de Dissertações	Num. de Teses	Teses selecionadas para análise
Educação Antirracista	220	65	07
Educação Antirracista no Ensino Superior	47	08	04
Prática Docente Antirracista	52	08	03
Movimento Negro e Educação Antirracista	79	19	05
Total de Trabalhos	385	100	19

Fonte: Elaboração própria, 2025

Após identificadas e listadas as teses para cada descritor, selecionamos 19 trabalhos (Tabela 01) para análise mais detalhada. Para chegar a esta seleção, realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, com o objetivo de identificar aquelas que efetivamente dialogam com os propósitos da pesquisa.

Uma informação importante a ser destacada refere-se aos anos em que as teses foram defendidas (Tabela 02). Ao subdividimos o período delimitado para a pesquisa (2010 a 2020) em intervalos de cinco anos, observamos que, no primeiro quinquênio de (2010 a 2015), foram defendidas 8 (oito) teses; já no segundo quinquênio de (2016 a 2020), esse número sobe para 12 (doze) teses. Ou seja, nos últimos anos do período analisado, houve um aumento relevante na produção acadêmica relacionada aos descritores desta pesquisa.

A área em que se concentra a maior parte das produções é a Educação, embora também tenham sido identificadas pesquisas nos campos do Serviço Social (01), da Sociologia (02) e da História (01). A regionalização das produções demonstra que o eixo Sul-Sudeste ainda concentra a maior parte das produções, correspondendo a 85% das teses analisadas nesta revisão de literatura.

Diante deste universo decidimos analisar apenas as teses pelos motivos já explicitados anteriormente. Em um primeiro momento os dados nos revelam um número razoável de pesquisas em nível de mestrado ao longo do período delimitado, contudo, a quantidade de trabalhos em nível de doutoramento vai se reduzindo, o que nos leva a refletir sobre os motivos desta redução. Inicialmente é importante lembrar que a redução da produção no nível de doutorado é uma tendência quase que natural em todas as áreas e temáticas, no entanto, acreditamos que esta redução, neste caso especificamente, deve-se também à baixa adesão da temática nos programas de pós-graduação, as dificuldades socioeconômicas dos pesquisadores/as que em sua maioria são pessoas negras. Tais dificuldades os obriga a dedicar mais tempo ao trabalho do que a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, esta realidade também atesta a quase inexistência de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação. Estes aspectos carecem de estudos mais amplos e aprofundados.

Após identificadas e listadas as teses para cada descritor selecionamos 19 trabalhos (Tabela 01) para prosseguir com uma análise mais detalhada. Para chegar

a esta seleção realizamos a leitura dos títulos, resumos e palavras chaves de cada tese para identificar as que realmente atendem ao nosso interesse de pesquisa.

Uma informação importante a destacar são os anos em que as teses são defendidas (tabela 02). Ao subdividimos o período delimitado para a pesquisa (2010 a 2020), em intervalos de cinco anos temos no primeiro quinquênio de 2010 a 2015, 08 (oito) teses defendidas, no segundo quinquênio de 2016 a 2020, temos 12 (doze) teses defendidas. Ou seja, nos últimos anos do período delimitado para o estudo houve um aumento relevante da produção com os descritores de nossa pesquisa. A área onde a maior parte das produções são desenvolvidas é a educação, mas existem algumas pesquisas em Serviço Social (01), em Sociologia (02) e em História (01). A regionalização das produções demonstra que o eixo Sul/Sudeste ainda concentra a maior parte das produções, perfazendo 85% dos trabalhos analisados nesta revisão de literatura.

Quadro 02 — Título e ano de defesa de cada tese selecionada para análise na segunda fase

Descritor	Nº	Título do trabalho	Ano de Defesa	IES	Programa
Educação Antirracista	01	Os Desafios de uma Educação para a Diversidade Étnico-Racial: Uma Experiência de Pesquisa-Ação	2013	UFCE	Educação
	02	Antirracismo e Educação: uma Análise das Diretrizes Normativas da Unesco	2014	UFSCAR	Educação
	03	Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista	2019	UERJ	Educação
	04	Cultura, Educação e Ensino de História. Combate ao racismo: Narrativas Sobre a Lei 10.639/03.	2018	UFSM	História
	05	As Poéticas Negras Brasileiras nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: Ausências, Presenças e Possibilidades de Uma Educação Antirracista.	2020	UFMG	Educação
	06	VAMOS COLOCAR O PRETO NO BRANCO? Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói.	2012	UFF	Serviço Social
	07	A POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: Uma análise Afrocentrada por uma	2020	UFPB	Educação

		Educação Antirracista			
Educação Antirracista no Ensino Superior	08	A Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil e Uruguai : a Política Institucional de Combate ao Racismo no Sistema de Avaliação da Educação Superior.	2020	UNB	Ciências Sociais
	09	Memória dos Professores Negros e Negras da Unilab: Tecendo Saberes e Práxis Antirracistas	2016	UNINOVE	Educação
	10	Do Quilombo Sítio Veiga à Universidade: uma experiência extensionista antirracista no Sertão Central Cearense	2018	UFCE	Educação
	11	Extensão e Diversidade Étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista	2018	UNICAMP	Educação
Prática Docente Antirracista	12	Saberes e Práticas em Redes de Trocas: A Temática Africana e Afro-brasileira em Questão.	2010	UFMG	Educação
	13	Diálogos e Tensões: O Olhar de Professoras Negras e Brancas sobre a Constituição da Identidade Negra no Contexto Escolar.	2014	UFSCAR	Educação
	14	PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA Ações pedagógicas para uma construção possível	2020	UFRRJ	Educação
Movimento Negro e Educação Antirracista	15	Contornos Pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola	2013	UFRS	Educação
	16	Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Multirracial: propostas dos Movimentos Negros do Rio de Janeiro e Santa Catarina (1980-2000)	2013	UNINOVE	Educação
	17	Trajetórias de Professoras Negras: Educação, Gênero e Raça.	2020	UFJF	Educação
	18	O Descentramento e a Desracialização do Nacional: Estado, Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas no Brasil	2014	UFSCAR	Sociologia
	19	Políticas Públicas para Educação das Relações Étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)	2019	UFS	Educação

Fonte: Elaboração própria, 2025

Como é possível observar a partir da análise dos resumos e palavras chaves, (tabela 03), constatamos uma variedade muito grande de temas e subtemas que ora

se aproximam ou se distanciam de nosso objeto de estudo, neste exercício é preciso objetividade, reconhecendo a importância de tudo que está sendo tratado mas fazendo os recortes necessários para atender aos nossos interesses de pesquisa.

Quadro 03 — Palavras chaves das 19 teses analisadas na primeira etapa

DESCRIPTOR	PALAVRAS CHAVES
MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	-Invisibilidade do professor negro, professoras negras, gênero, raça. -Educação superior, racismo acadêmico. -Movimento negro, movimentos sociais. -Educação étnico racial, pedagogia multirracial, pedagogia decolonial antirracista, educação antirracista.
PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA	-Pedagogia decolonial antirracista, educação antirracista. -Antirracismo. -Diversidade. -Prática docente, estudo e ensino, saberes e trabalho docente, saberes e práticas escolares, professores. -Cultura afro-brasileira, História e cultura africana e afro-brasileira. -Escola, educação (Educação permanente).
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR	-Professores negros, trajetória de vida; intelectuais insurgentes. -Educação (Superior), Educação, extensão universitária. -Educação antirracista, experiência antirracista. -Relações Étnico-Raciais.
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	-Educação Infantil, educação, cotidiano escolar, educação escolar, formação docente. -UNESCO, -Livro didático de biologia, literatura infantil, livro didático de língua portuguesa. -Relações Étnico-raciais, Cultura, racismo(03). -Antirracismo (04), Afrocentricidade. -População Negra, processos identitários, poéticas negras brasileiras. -Educação antirracista, lei 10.639/2003. -Educação escolar quilombola, Movimentos sociais. sociais, Educação antirracista, Comunidades remanescentes de quilombos

Fonte: Elaboração própria, 2025

Com a leitura do quadro abaixo (Tabela 04), é possível identificar doze (12) categorias temáticas que emergem das palavras chaves e resumos, o que atesta as múltiplas possibilidades de recortes a partir das teses selecionadas e a importância das mesmas, deixando nítido que este é um campo de pesquisa fértil e que em nossa compreensão necessita de políticas indutoras para ser melhor desenvolvido nos cursos de pós-graduação.

Quadro 04 — Temas que emergem partir da leitura dos resumos e das palavras chaves

TEMAS QUE EMERGEM DAS PALAVRAS CHAVES E RESUMOS
1. O sujeito professor e sua identidade racial e de gênero;

2. Educação Escolarizada seus níveis e sujeitos;
3. Materiais didáticos e as relações étnico raciais;
4. Organismos internacionais e o racismo na educação;
5. Saberes e Práticas Docentes;
6. Racismo no Ensino Superior;
7. Educação e suas tipologias relacionadas a identidade étnico racial;
8. Educação Escolar Quilombola;
9. Movimentos sociais e Movimento Negro;
10. Cultura e história africana e afro-brasileira;
11. Perspectivas teóricas do antirracismo e da afrocentricidade;
12. População negra suas poéticas e identidades.

Fonte: Elaboração própria, 2025

As categorias temáticas “O sujeito professor e sua identidade racial e de gênero”; “Saberes e Práticas Docentes”; “Racismo no Ensino Superior”; “Movimentos sociais e Movimento Negro”; “Perspectivas teóricas do antirracismo e da afrocentricidade”, são as que se relacionam diretamente com nosso objeto de estudo, na próxima etapa de análise iremos verificar como estes temas se expressam nos objetos, objetivos e categorias teóricas de cada trabalho, a expectativa com esta análise é encontrar subsídio teórico conceitual para aprofundar as discussões no referencial teórico desta tese. Neste sentido, a “revisão de literatura de tese” cumpre duas finalidades: ela tem objetivos e perguntas próprias a serem respondidas e pode contribuir para aprofundar ou ampliar o panorama teórico da pesquisa principal, enriquecendo a mesma e revelando nuances que podem contribuir no momento de análise dos dados.

2.3.1 Análise do material selecionado

Na segunda etapa de análise dos dezenove trabalhos selecionados, através da construção de tabelas, definimos os seguintes aspectos a serem observados: o objeto do estudo, os objetivos, os principais conceitos e autores/as utilizados. Intencionamos neste sentido, através da leitura das teses responder as seguintes perguntas: O que é Educação Antirracista? Como se caracteriza uma prática docente antirracista? E quais as contribuições do Movimento Negro na construção desta educação antirracista?

Categoria Temática Educação Antirracista

A partir dos indicadores selecionados para esta pré-análise percebe-se que os principais conceitos, que foram destacados em negrito, os objetos de estudo, os objetivos e os principais autores utilizados, possibilitam desenvolver um trabalho que tenha a educação antirracista no cerne da discussão. Nilma Lino Gomes, aparece como referência em cinco trabalhos e Kabengele Munanga, aparece em quatro trabalhos, são os autores mais citados dentre as sete teses analisadas. Outros autores importantes para a discussão também aparecem na bibliografia das teses, dentre os quais podemos citar: Florestan Fernandes, Frantz Fanon, Antônio Sérgio Guimarães, entre outros. A forma como a educação antirracista é discutida e qual o posicionamento a respeito da importância do Movimento Negro para este debate é o que vamos apresentar na continuidade das análises.

Quadro 05A — Achados da Categoria Educação antirracista

Achados nas Teses Analisadas na Categoria Educação antirracista			
Itens Observados	Tese 01	Tese 02	Tese 03
Objetos de Pesquisa	desafios e as possibilidades da igualdade étnico-racial na Educação Infantil.	presença e a ausência da Poética Negra no ensino de leitura e de literatura	narrativas (auto)biográficas de professores negros e negras e a efetivação da Lei 10.639/03 .
Síntese dos objetivos das pesquisas	investigar os desafios e as possibilidades de uma educação promotora da igualdade étnico-racial na Educação Infantil.	problematizar a presença e a ausência da Poética Negra no contexto do ensino de leitura e de literatura.	compreender como as narrativas (auto)biográficas de professores negros e negras contribuem para a efetivação da Lei 10.639/03.
Principais Conceitos e Categorias	identidades educação das relações étnico raciais pesquisa intervenção-ação	Poética, Poética Negra brasileira, educação intercultural, letramento racial crítico , letramento literário, interculturalidade, colonialidade do saber.	narrativas (auto)biográficas, educação das relações étnico raciais , ancestralidade , pensamento africano , Circularidade , Cultura ,

Principais Autores utilizados	CAVALLEIRO, E COSTA, M. F. V. GOMES, N.L. HALL, Stuart NOVOA, António. SILVA, T. T	BAKHTIN, Mikhail CANDAU, V. M. DERRIDA, J FOUCAULT, M. FREIRE, P. GOMES, N. L. GROSFOGUEL, R MALDONADO-TORRE S, N. MARCUSCHI, L MUNANGA, K. SANTOS, B. S WALSH, C. QUIJANO, A.	BAUMAN, Zygmunt FREIRE, Paulo. FOUCAULT, Michel. GOMES, Nilma Lino MUNANGA, Kabengele RAMOSE, M. B. RICOEUR, Paul. RUSEN, Jorn SANTOS, Boaventura de Sousa. SOUZA, Elizeu Clementino de THOMPSON, Edward Palmer.
--------------------------------------	---	---	--

Fonte: Elaboração própria, 2025

Quadro 05B — Achados da Categoria Educação antirracista

Achados nas Teses Analisadas na Categoria Educação antirracista				
Itens Observados	Tese 04	Tese 05	Tese 06	Tese 07
Objetos de Pesquisa	produções de sentido se dão nos diálogos das crianças com os textos literários e os processos identitários das crianças negras e não negras.	livros didáticos de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade .	os princípios orientadores e as diretrizes normativas relativas ao racismo em matéria de educação da – UNESCO.	o racismo na sociedade brasileira , em especial no campo da política de educação
Síntese dos objetivos das pesquisas	perceber que produções de sentido se dão nos diálogos das crianças com os textos literários mediados pelo trabalho docente e seus significados nos processos identitários das crianças negras e não negras.	analisar nos livros didáticos de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade.	analisar os princípios orientadores e as diretrizes normativas relativas ao tratamento do racismo em matéria de educação da UNESCO.	contribuir para a produção de conhecimentos relativos à operação do racismo na sociedade brasileira, em especial no campo da política de educação
Principais Conceitos e Categorias	colonialidade, decolonialidade, identidade	Afrocentricidade Agência Africana	Raça Racismo Preconceito	identidade mito da democracia

	currículo cotidiano escolar interculturalidade crítica	Localização psicológica, refinamento léxico , Compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; Defesa dos elementos culturais africanos; Compromisso com uma nova narrativa da história da África. educação para as relações étnico raciais ,	racial antirracismo Diversidade Diretos Humanos Educação Antirracista	racial racismo desigualdade questão étnico racial
Principais Autores utilizados	ALVES, N. BAKHTIN, M. BARTHES, R. CERTEAU, Michel de. COLOMER, T. FANON, F. GOMES, N. L. OLIVEIRA, I. B. HALL, S. QUIJANO, A. SANTOS, J.R. WALSH, C.	ASANTE, Molefi Kete DIOP, Cheikh Anta DIOP, Cheikh Anta FOUCAULT, Michael GOMES, Nilma Lino. MORIN, Edgar. MUNANGA, Kabengele. QUIJANO, Aníbal. SILVA, Ana Célia da SILVA, José Antonio Novaes da	BHABHA, H.K. FANON, F. GOMES, N. L.GROSFOGUEL, R.GUIMARÃES, A. S. A. HALL, S. A LENTIN, A. MACÉ, E. MALDONADO-TORRES, N. MAUREL, C. MBEMBE, A. MUNANGA, K. NDIAYE, P. QUIJANO, A. SHOAT, E.; SILVÉRIO, V. SPIVAK, G. C. STOCZKOWSKI, W.	BRANDÃO, André Augusto Pereira; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. CÂMARA, Nelson. CURY, Carlos Roberto Jamil DAMATTA, Roberto. FREITAG, Bárbara. FERNANDES, Florestan

Fonte: Elaboração própria, 2025

De maneira sintética, das sete teses analisadas apenas duas dão ênfase às ações do MNB, reconhecendo o papel central deste movimento como ator político e social, propulsor de mudanças no debate educacional dos últimos anos e promotor das discussões sobre educação antirracista. Em paralelo ao uso da categoria “educação antirracista”, em algumas teses são utilizados também os conceitos de “educação intercultural” e de “educação das relações étnico-raciais”. Nestes casos, a emergência destes conceitos é mencionada, remetendo-se aos estudos culturais e

pós-coloniais, no caso do primeiro, e ao advento da lei 10.639/03 e documentos decorrentes, no caso do segundo.

Em todas as teses a categoria “educação antirracista” é desenvolvida e apreciada de maneira difusa, sem um capítulo ou seção para se ater especificamente a ela, falando de sua origem, nem tão pouco sistematiza-la. Mesmo assim as informações apresentadas e os conceitos trabalhados tais como raça, racismo, mito da democracia racial, identidade negra, valores civilizatórios africanos, entre outros, podem ser garimpados para elaboração de uma sistematização do que vem a ser uma “educação antirracista”, neste sentido a tese n. 03, do quadro a cima, denominada: “Cultura, Educação e Ensino de História. Combate ao Racismo: Narrativas Sobre a Lei 10.639/03”, escrita por João Heitor Silva Macedo, é a que oferece mais elementos conceituais, históricos e políticos para o estudo e discussão do que vem a ser uma “educação antirracista”.

É interessante notar que cada área do currículo imprime nesse processo de elaboração suas especificidades, das sete teses, duas tomaram a literatura, uma tomou o ensino de história, uma tomou o ensino de biologia e uma tomou a formação de professores/as como campo de debates e diálogos para a construção de uma “educação antirracista”, mobilizando conceitos e autores específicos em diálogo com os autores que debatem as relações raciais no Brasil. Isso chama a atenção para o caráter interdisciplinar deste diálogo. Consideramos que as teses estudadas cada uma com suas ênfases e nuances dão conta de elaborar o que vem a ser uma “educação antirracista”, o que vai ser discutido mais adiante na síntese narrativa.

Categoria Temática Educação Antirracista No Ensino Superior

O conjunto das quatro teses selecionadas para esta análise preliminar inter cruzam “educação antirracista” e “ensino superior”. A primeira questão que nos salta aos olhos são as dimensões da avaliação do ensino superior, da extensão e da identidade negra de professoras e professores como eixos das análises desenvolvidas nas teses. Estas três dimensões, de fato, são de extrema importância. Os principais conceitos, destacados em negrito, na tabela abaixo, juntamente com os autores/as de referência em cada trabalho dão conta do

desenvolvimento desse debate, na continuidade das análises veremos como as principais questões são colocadas pelos autores/as.

Quadro 06 — Achados da Categoria Educação Antirracista no Ensino Superior

Achados nas Teses Analisadas na Categoria Educação Antirracista no Ensino Superior				
Itens Observados	Tese 08	Tese 09	Tese 10	Tese 11
Objetos das pesquisas	política de combate ao racismo no sistema de avaliação e acompanhamento do ensino superior.	ações extensionistas do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) e sua contribuição para uma educação antirracista	invisibilidade dos professores (as) negros (as) na universidade pública brasileira, tendo como território a UNILAB	Política de promoção da diversidade étnico-racial no IFSP, a partir da dimensão extensionista .
Síntese dos objetivos das Pesquisas	investigar a política de combate ao racismo no sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior do Brasil e do Uruguai.	analisar as ações extensionistas do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) e de sua contribuição para uma educação antirracista no ensino superior privado em Quixadá-CE	investigar invisibilidade dos professores (as) negros (as) na universidade pública brasileira, tendo como território a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	analisar a implementação da política de promoção da diversidade étnico-racial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a partir da dimensão extensionista.
Principais Conceitos e Categorias	Racismo , Avaliação do ensino superior, ações afirmativas formação de professores educação e relações étnico raciais	ações extensionistas educação antirracista comunidade quilombola	Cosmovisão Africana . Educação Superior. Invisibilidade do Professor Negro. Racismo Acadêmico .	diversidade étnico racial política educacional; extensão; educação antirracista .
Principais Autores utilizados	VAN DIJK, Teun RAMA, Claudio. OLAZA, Mónica Elizabeth GAINZA, Patricia. COSTA NETO, Antonio Gomes da BOURDIEU,	GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha B. G. MUNANGA, Kabengele CAVALLEIRO, Eliane.	CARVALHO, J. J. CUNHA, L. A. CUNHA JR., Henrique. FREIRE, Paulo. GOMES, Nilma Lino. MUNANGA, Kabengele.	AGUILAR, L.E GOMES, Nilma Lino SOLIGO, Ângela F. MUNANGA, Kabengele CAVALLEIRO, Eliane

	Pierre			
--	--------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2025

As quatro teses analisadas retratam com diferentes níveis de aprofundamento o protagonismo do Movimento Negro brasileiro na pauta da educação antirracista como política pública. Neste aspecto destaca-se que, como nos outros trabalhos analisados, a concepção do que vem a ser uma “educação antirracista” aparece difusa ao longo dos textos, porém, é possível observar alguns elementos importantes que valem a pena serem destacados, sobretudo, pelo fato dos trabalhos em tela tratarem do Ensino Superior, nível de ensino que ainda carece de mais pesquisas sobre o tema da educação antirracista.

Inicialmente destacamos uma compreensão fundamental a respeito do lugar da educação antirracista contida na tese 10: “Compreendemos a educação antirracista como uma necessidade nacional, não setorizada; compreendemo-la como um assunto da última hora, nem um pouco esgotado”. (Silva, 2016, p. 87). consideramos fundamental por que o racismo no Brasil tem por característica a difusão de um pensamento que coloca o racismo como um a parte, como um “problema do negro”, como já denunciado por Guerreiro Ramos, neste sentido enfatizamos que o racismo e sua superação é um assunto de interesse nacional e deve envolver todas as pessoas, independente de sua identidade étnico racial.

Os trabalhos analisados, destacam também a importância de políticas de ações afirmativas no ensino superior, não apenas para entrada de estudantes na graduação, mas para entrada de docentes negros/as, de estudantes da pós-graduação e para o acesso a bolsas de pesquisa, dentre outras. Na tese 08 que trata de um estudo comparativo entre Brasil e Uruguai o autor conclui: “Destarte, em ambos os países, é imperiosa a consolidação de políticas de ações afirmativas como o principal instrumento de combate ao racismo”. (Costa Neto, 2019, p.276).

Outra questão fundamental que convém destacar é a consideração a respeito da extensão universitária como um importante espaço para o desenvolvimento de ações antirracistas articulando o ensino e a pesquisa:

É inegável a potencialidade da extensão em viabilizar a implementação de uma política de promoção da diversidade étnico-racial, uma vez que seriam infinitas as possibilidades de ações extensionistas de articulação comunitária a fim de produzir saberes descolonizados e emancipatórios. (Silva, 2018, p.260)

Ainda neste sentido, em seus estudos sobre a extensão e a educação antirracista no IFSP, Silva (2018), chega a importantes conclusões, como a necessidade do envolvimento de toda a instituição, a elaboração de documentos unificados que orientem as ações extensionistas no que se refere a construção de políticas consistentes de combate ao racismo fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por fim a autora destaca que no IFSP “a maior barreira institucional imposta a efetivação da política em questão é a cultura racista, o racismo institucionalizado na ação daqueles que se omitem, desresponsabilizam-se e negligenciam...” (op.cit., p.260). Tal conclusão nos leva a perguntar se este não seria também o problema de centenas de IES espalhadas pelo Brasil.

A questão avaliativa no tocante a consolidação de uma política antirracista no que se refere ao Ensino Superior, conforme Costa Neto (2019), expressa as lacunas do modelo transversal, multicultural e universalista adotado pelo Brasil, para o autor,

a transversalidade tem como função basilar tão somente inserir na agenda governamental, e não no processo de avaliação da política pública; motivo por qual ao excluir a política de intersetorialidade significa a não a participação no momento da tomada de decisão do órgão de igualdade racial. Logo, esse não tem poder para a tomada da decisão. (Costa Neto, 2019, p.274)

Por fim, nos quatro trabalhos analisados, o racismo acadêmico articulado ao epistemicídio são apontados como principais características das universidades brasileiras. Toma-se como exemplos históricos a dificuldades de inserção de intelectuais negros, como Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos, Edson Caneiro, dentre outros, sobretudo quando estes tem posicionamentos pró políticas afirmativas, e de promoção da igualdade racial.

Categoria Temática Movimento Negro e Educação Antirracista

As cinco teses selecionadas, de fato, colocam o Movimento Negro como ator central na luta pela efetivação de uma educação antirracista em suas análises. A tese 12 ao analisar as políticas públicas em Feira de Santana, além de entrevistar técnicos entrevista também militantes do MN daquela localidade reconhecendo o importante papel destes. A tese 13 analisa a relação de uma comunidade quilombola com os movimentos sociais, dentre os quais o MN, na luta pela efetivação do direito à terra e à educação. A tese 14, sob a orientação de uma das principais referências

no estudo das relações raciais no Brasil, Dr. Valter Roberto Silvério, ao se debruçar sobre o estudo do Estado e as ações afirmativas tece suas análises a partir dos conceitos apropriados e reelaborados pelo MN que “desestabilizam” o modelo de Estado que consolidou-se através dos ideais republicanos. A tese 15, na medida que estuda as experiências de professoras da Educação Básica que foram cotistas no Ensino Superior, contextualiza as ações afirmativas como resultado das lutas do MN. Por fim, a tese 16, analisa as bases filosóficas da Pedagogia Multiracial e Multiracial Popular criadas por Movimentos Negros, do Rio de Janeiro na década de 1980, e de Santa Catarina nos anos de 2000, respectivamente. Na continuidade das análises, colocaremos de maneira resumida os principais termos do debate travado.

Quadro 07A — Achados da Categoria Movimento Negro e Educação Antirracista

Achados nas Teses Analisadas da Categoria Movimento Negro e Educação Antirracista			
Itens Observados	Tese 12	Tese 13	Tese 14
Objetos de Pesquisa	políticas públicas para educação das relações étnico-raciais nas gestões municipais de Feira de Santana-Bahia, no período de 2006 a 2016	comunidades remanescentes de quilombos, as organizações sociais e as instituições públicas, políticas públicas para eleva o grau emancipatório das comunidades quilombolas na luta pelo direito à terra e à educação.	as lutas antirracistas e o estado brasileiro
Síntese dos objetivos das pesquisas	analisar as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-Bahia, no período de 2006 a 2016	compreender as relações estabelecidas entre as comunidades remanescentes de quilombos, as distintas organizações sociais e as diversas instituições públicas que têm por objetivo efetivar políticas públicas, a fim de elevar o grau emancipatório destas comunidades..	perceber as rupturas e transformações conceituais e ideológicas no interior do Estado-nacional no decorrer das lutas antirracistas e das conquistas de direitos.
Principais Conceitos e Categorias	políticas públicas Estado Meritocracia e Igualdade Ações Afirmativas	Contorno pedagógico Raça Racismo Educação das relações étnico raciais	Estado Raça Racismo Democracia Racial Antirracismo

	Política Pública Educacional	identidade educação escolar quilombola	Movimento Negro Ações Afirmativas Educação para as relações étnico raciais
Principais Autores utilizados	SOUZA, Celina. NEVES, Paulo S. C. NASCIMENTO, Abdias do MUNANGA, Kabengele. IANNI, Octavio GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. GRAMSCI, Antonio GOMES, Nilma Lino BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson AZEVEDO, Janete. M. Lins	ARROYO, Miguel L. González BASTIDE, Roger. CALDART, Roseli Salete. FERNANDES, Florestan. <u>FREIRE, Paulo.</u> GOMES, Flávio dos Santos GOMES, Nilma Lino. HABERMAS, Jurgen. LEITE, Ilka Boaventura. O MOURA, Clóvis. MOURA, Glória. NOGUEIRA, Oracy. PINTO, Álvaro Vieira. SEYFERTH, Giralda. SILVA, Paulo Sérgio da.	BRAH, Avtar. COSTA, Sérgio. FERES Jr, João. FERNANDES, Florestan. GOMES, Nilma Lino. GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. HALL, Stuart. MUNANGA, Kabengele. NASCIMENTO, Abdias do; PEREIRA, Amilcar Araújo, ALBERTI, Verena SANTOS, Joel Rufino dos SILVA Jr., Hédio da. SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUZA, Jessé

Fonte: Elaboração própria, 2025

Quadro 07B — Achados da Categoria Movimento Negro e Educação Antirracista

Achados nas Teses Analisadas da Categoria Movimento Negro e Educação Antirracista		
Itens Observados	Tese 15	Tese 16
Objetos de Pesquisa	Professoras egressas do curso de Pedagogia da UFMG que foram cotistas e como lidam com gênero e raça na sala de aula.	discursos imbricados nos projetos de intervenção que as organizações do MN têm sobre o campo educacional, e os fundamentos filosóficos que podem ser identificados nas proposições em estudo.
Síntese dos objetivos das pesquisas	investigar como as egressas cotistas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG- se construíram como professoras e lidam com a temática da interseccionalidade entre gênero e raça no espaço da sala de aula.	identificar os aportes teóricos que fundamentam a —Pedagogia Multirracial⁶II e —Multirracial e Popular⁷II , sua(s) vertente(s) da Filosofia Africana e contribuições para a educação brasileira.

Principais Conceitos e Categorias	Interseccionalidades Movimento negro Ações Afirmativas Identidade Gênero Raça Racismo Formação Docente Currículo Antirracista	Estudos étnico raciais Estudos étnicos raciais e educação AFROCENTRICIDADE ALTERIDADE IDENTIDADE ANCESTRALIDADE. Pedagogia Multiracial Pedagogia Multiracial Popular
Principais Autores utilizados	BICUDO, Virgínia Leone. BUTLER, JUDITH CARNEIRO, Sueli. CRENSHAW, Kimberlé W DAVIS, Angela. FOUCAULT, Michel. GOMES, Nilma Lino. HIRATA, Helena. LOURO, Guacira Lopes MUNANGA, Kabengele NASCIMENTO, Abdias NUNES, Célia Maria F PEREIRA, Amílcar A PINTO, Regina Pahim RIBEIRO, Matilde SILVA, Petronilha Beatriz G SOUZA, Neusa Santos. WERNECK, Jurema	ARROYO, Miguel L.Gonzales. CASHMORE, Ellis. CHIZENGA, Anselmo. Panse. DIOP, C. A. FANON, Frantz. FINCH III, GOMES, Nilma Lino. KANT, Immanuel. MBEMBE, Achille MUNANGA, Kabengele NASCIMENTO, Abdias. NOGUERA, Renato. QUIJANO, A. SANTOS, Boaventura de Sousa. SILVA, Maria José Lopes da.

Fonte: Elaboração própria, 2025

Das cinco teses analisadas na categoria temática Movimento Negro e Educação antirracista, quatro foram escritas por pessoas que se declararam negras em seus memoriais, três foram escritas por pessoas que tiveram relação direta com a militância negra em seus municípios. Das quatro teses que tiveram autoria feminina, duas foram elaboradas por doutorandas negras que passaram pelo trabalho doméstico na juventude. Estes dados por si só já dizem muita coisa, mas é importante destacar também a qualidade dos trabalhos no uso de ferramentas conceituais que ajudam a compreender a realidade brasileira no que se refere às relações raciais.

Das ferramentas conceituais importantes para a compreensão da realidade brasileira mobilizada pelas autoras e pelo autor das teses analisadas destacarei apenas três: A tese N. 12 escrita por Livia Jéssica Messias de Almeida, ao analisar as políticas do município de Feira de Santana para a implementação de uma educação antirracista, chegou a conclusão que tais políticas foram desenvolvidas através de ações pontuais e descontínuas, o que a autora caracterizou como “política da insuficiência”. Por outro lado estas mesmas ações só ocorreram devido a

ação persistente de técnicos e técnicas que articulados com o MN desenvolveram o que a autora chama de “política da resistência”. Consideramos importante esta constatação da autora pela relevância dada à atuação da militância negra, ainda que por dentro da esfera administrativa, na tentativa de destravar as barreiras colocadas pelo racismo institucional.

A tese n. 16, de autoria de Gilca Ribeiro dos Santos, ao se debruçar sobre a Pedagogia Multiracial, elaborada e implementada pelo MN, atesta a grande contribuição deste movimento, ainda não devidamente reconhecidas, para a construção de propostas educacionais contra hegemônicas, que tem como eixo central o antirracismo e a valorização real da contribuição de todos os segmentos étnico raciais para a construção deste país. Dentre as bases filosóficas que influenciaram a construção desta pedagogia a autora destaca importância das obras de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Kabengele Munanga e Peter McLaren.

Por fim, destaco a tese n. 14, escrita por Priscila Martins Medeiros, que se propôs a “perceber as rupturas e transformações conceituais e ideológicas no interior do Estado-nacional no decorrer das lutas antirracistas e das conquistas de direitos”. (Medeiros, 2014, p. 203). A autora seleciona aquilo que chama de “eventos críticos”, ao longo dos últimos anos e observa dentre outros elementos “os diálogos e impasses presentes na relação entre o Estado, o movimento negro e a academia”. (op.cit, p. 203), o que contribui para mapear as idéias e conceitos que embasaram as ações do MN e as disputas em torno destas.

Categoria Temática Prática Docente Antirracista

A leitura das teses selecionadas nesta categoria, possibilitou algumas constatações interessantes: primeiro o fato de que os conceitos de “prática docente” e “prática pedagógica” são tomados como equivalentes, isto pode ser visto no seguinte fragmento:

Um elemento que as professoras apontaram e que vale ser levado em consideração ao pensarmos as *práticas pedagógicas*, é em relação à sensação de muitas vezes a escola, ou melhor, as professoras que desenvolvem um trabalho sobre educação das relações étnicas e raciais dizerem para as crianças apenas que não tem problema elas serem negras, mas que de fato, isso não as ajuda a lidar com o preconceito e a discriminação racial. (Constantino, p. 230, grifo nosso)

Um outra questão que nos chamou atenção foi que no no trabalho “Pedagogia Decolonial Antirracista, ações pedagógicas para uma construção possível” de autoria de Eliane Almeida de Souza e Cruz, refere-se a educação antirracista, decolonial e intercultural como como termos equivalentes, como pode-se notar na citação a seguir:

Na contemporaneidade, desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com um pensamento crítico, *decolonial* e *antirracista*, que possibilite visibilizar positivamente o corpo negro e de seus feitos culturais na História da humanidade, é de importância fundamental. Quanto mais discutirmos a questão racial, nas escolas e em outros espaços, mais proporcionaremos a desconstrução das ideias que massacraram e subalternizaram a identidade negra, pois o sistema Modernidade/Colonialidade estabeleceu uma imposição de organização de vida, de formas, de estética, da lógica, da maneira de se manifestar e de pensar a vida, impôs uma organização de vida; portanto, é urgente nos espaços sociais, e aqui na escola, concretizar uma luta antirracista. (Cruz, 159, grifo nosso)

Na seção em que se dedica a discutir a educação antirracista cita autores que discutem com propriedade a interculturalidade, no entanto não menciona o papel e relevância do Movimento Negro neste processo, omitindo um ator social importante para que tais discussões fossem travadas em âmbito nacional, inclusive, como política pública educacional. Esta lacuna “contextual/epistêmica” contradiz os pressupostos básicos da própria decolonialidade. Ainda que o foco da autora não fosse as análises a partir do Movimento Negro, não mencionar e não situar o papel deste neste processo, em nossa opinião é dizer a história pela metade.

Um fato muito positivo a se destacar é o importante mapeamento conceitual apresentado no trabalho “Saberes e Práticas em Redes de Trocas: a Temática Africana e Afro-Brasileira em Questão” de autoria de Lorene dos Santos, a autora parte da definição e discussão de conceitos muito importantes e pertinentes para campo abrindo um leque de possibilidades conceituais ao apresentar os conceitos de informação, conhecimento e saber a partir de Bernard Charlot (2000). Discorre sobre currículo real, currículo oculto e as dinâmicas das relações de poder citando autores como Silva (1999), Apple (1994) e Foucault (1984). No campo da didática a autora cartografa conceitos como Imperativos Didáticos, Forquin (1992) e saberes escolares, Chervel (1990). No campo da formação de professores a autora discorre sobre conceitos importantes como professor reflexivo, Schon (1992), prática reflexiva, Perrenoud (2002) e saber docente, Tardif (2001).

Na tabela a seguir destacamos os principais elementos elencamos na e na sequência prosseguimos com as análises.

Quadro 08 — Achados da Categoria Prática Docente Antirracista

Achados nas Teses Analisadas- Categoria Prática Docente Antirracista			
Itens Observados	Tese 17	Tese 18	Tese 19
Objetos de Pesquisa	saberes e práticas docentes mobilizados e construídos e sua relação com a educação das relações étnico-raciais .	Conhecimentos identificados e criados para fortalecer a identidade de crianças negras .	Atividades decoloniais antirracistas
Objetivos das pesquisas	Identificar e analisar os saberes e práticas construídos sobre a temática africana e afrobrasileira por professores/as de história .	Compreender através do diálogo com professoras negras e brancas os conteúdos, materiais e atividades que contribuem para fortalecer a identidade da criança negra .	Descrever e analisar atividades coloniais antirracistas realizadas em uma escola pública.
Principais Conceitos e Categorias	saber escolar, saberes docentes, currículo, professor reflexivo, prática reflexiva	Identidade Negra, Igualdade de diferenças, Diversidade, Prática Docente, Educação Antirracista, Identidade étnica e racial	Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, Currículo Decolonial, pedagogia decolonial antirracista, epistemicídio.
Principais Autores utilizados	André Chervel Maurice Tardif Jean-Claude Forquin Bernard Charlot Antonio Nóvoa Donald Schön	Paulo Freire, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Roseli Mello Ramon Flecha Giddens	Aníbal Quijano Castro-Gómez Grosfoguel Maldonado-Torres Enrique Dussel Walter Dignolo Catherine Walsh Frantz Fanon Paulo Freire

Fonte: Elaboração própria, 2025

A análise destes trabalhos contribuiu para a apreensão inicial do panorama teórico das categorias saberes e práticas docentes, agregando referencial teórico de autores clássicos deste campo de estudos.

É importante sinalizar que apenas o trabalho de SANTOS (2010), aponta as contribuições das organizações negras no processo de luta antirracista nos diversos

campos, inclusive no educacional. Ressaltamos este aspecto por considerar importante, como dito anteriormente, levar em consideração as contribuições do Movimento Negro para a construção de uma educação antirracista.

2.3.2 Síntese Narrativa: a importância de situar o protagonismo do Movimento Negro para a construção de uma educação antirracista

Partimos das considerações de Okoli (2019) e de Ricarte e Galvão (2020), sobre a importância da revisão sistemática com suas diferentes tipologias, dentre as quais nos reconhecemos como “revisão de literatura de tese”. Os autores chamam a atenção para a importância do planejamento de um protocolo exequível, que estabeleça os objetivos, os critérios de busca do material e as etapas a serem seguidas como um processo reprodutível, que possibilite a reflexão permanente e que colabore com outras pesquisas. Desenvolvemos uma análise buscando contribuir para mapear o panorama teórico com base nas categorias temáticas por nós selecionadas.

Realizamos a busca de teses catalogadas na BDTD, defendidas entre os anos de 2010 a 2020 que continham no título, resumo ou palavras chaves as seguintes categorias: **Educação Antirracista, Educação Antirracista no Ensino Superior, Prática Docente Antirracista e Movimento Negro e Educação Antirracista**. Como apontado anteriormente, na primeira busca localizamos 100 teses, depois da leitura dos resumos, identificamos aquelas que realmente tratavam dos temas selecionados e esse número caiu para 19 teses distribuídas entre as quatro categorias que definimos.

Na primeira etapa considerada uma pré-análise realizamos a leitura dos resumos, dos sumários, das introduções e das referências bibliográficas com o objetivo de identificar os objetos de estudo, os objetivos, os principais conceitos mobilizados e os principais autores referenciados, o que gerou alguns quadros sínteses.

Na segunda etapa, prosseguimos com a leitura dos referenciais teóricos e das considerações finais. Não focalizamos neste estudo aspectos relacionados às metodologias de pesquisa adotadas em cada tese, no entanto, sinalizamos a diversidade metodológica e de técnicas de coleta de dados, o que incluiu: pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica, observação participante, autobiografias,

grupos focais, história de vida, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

Olhando para o material analisado consideramos que cumprimos com a finalidade de identificar o panorama teórico a partir das categorias selecionadas e demos conta de elaborar e executar um protocolo reproduzível. O material analisado responde às questões específicas da revisão de literatura: **O que é Educação Antirracista? Como se caracteriza uma prática docente antirracista? E quais as contribuições do Movimento Negro na construção de uma educação antirracista?** Além disso, contribui para enriquecer o referencial teórico da pesquisa principal, ampliando a compreensão de conceitos, revelando nuances sobre alguns temas e ampliando a percepção sobre fatos históricos relacionados às ações do MNB na construção de uma educação antirracista.

No que se refere a categoria “Prática Docente Antirracista”, confirmamos a percepção inicial com base em Silva (2016), que na maioria dos trabalhos acadêmicos “prática pedagógica” e “prática docente”, são tomadas como sinônimos. Localizamos apenas em um dos trabalhos analisados, uma definição para o termo “prática docente” :

As práticas docentes resultam, então, de um processo complexo, em que se associam sua formação, trajetória de vida, os dados contextuais, as prescrições oficiais, a cultura, e as relações que estabelecem com o saber nos ambientes escolares. (Santos, 2010, p. 100)

Esta definição tenta dar conta da complexidade da “prática docente” e da correlação desta com o que acontece no contexto mais amplo, mesmo assim não foi localizada uma diferenciação explícita entre prática pedagógica e prática docente ao longo do texto, como, como preconizado por João Francisco de Souza (2009), nossa principal referência nesta categoria.

No que se refere a categoria “Educação Antirracista”, identificamos que mesmo aparecendo como palavra chave ou no título das teses, não é dada uma atenção específica para esta categoria, buscando identificar suas origens, autores fundamentais, etc. O que dá a entender que esta é uma categoria definida quase que tacitamente, o que não consideramos pertinente em pesquisas acadêmicas. Nas teses analisadas as características do que vem a ser uma educação antirracista aparecem de maneira difusa ao longo do texto, exigindo uma maior atenção no processo de identificação.

Das 19 teses analisadas 10 dão centralidade ao MNB como protagonista na construção da “Educação Antirracista” enquanto política de Estado. Ao desenvolver a escrita dos seus textos alguns autores utilizam as expressões “educação intercultural” e “educação decolonial” em paralelo a educação antirracista, quase como sinônimos. No entanto, estes mesmos autores conseguem identificar o contexto de emergência e os autores principais quando se referem a educação intercultural e pedagogia decolonial. Uma característica importante é o fato de alguns trabalhos que tratam de conteúdos específicos, como literatura e biologia, promoverem o diálogo entre conceitos específicos de suas disciplinas e conceitos das discussões raciais no Brasil, realizando adaptações, reelaborações e traduções que ampliam os debates.

No que diz respeito a categoria “Educação Antirracista no Ensino Superior” todos os trabalhos analisados destacam a importância das ações afirmativas voltadas para estudantes da graduação, pós-graduação e para docentes. A extensão universitária é tomada como categoria central de análise em duas teses, destacando a mesma como um importante espaço para o desenvolvimento de ações antirracistas articulando o ensino e a pesquisa. O racismo acadêmico articulado ao epistemicídio são apontados como características das universidades brasileiras, identificando como um passo importante para a desconstrução destes a diversidade de corpos e epistemes circulando no espaço acadêmico.

No que diz respeito a categoria “Movimento Negro e Educação Antirracista” consideramos a coerência dos autores/as das teses analisadas nesta categoria ao reconhecerem o protagonismo do MNB, colocando este como um dos principais eixos das análises. Destacamos a riqueza das ferramentas conceituais empregadas nas análises e construções teóricas. Destacamos o fato de alguns autores/as se colocarem como militantes negros/as, o que fortalece a nossa percepção da importância destes intelectuais articulando os saberes acadêmicos com os saberes construídos na luta dos movimentos sociais como aponta Gomes (2017).

Como síntese, tentamos nos aproximar do conceito de educação antirracista a partir das teses analisadas: **educação antirracista** pressupõe o fortalecimento da identidade negra, a valorização e propagação da história da África, dos afro-brasileiros, da cosmovisão africana, de todas as expressões culturais e epistemes do continente e da diáspora. Uma educação antirracista pressupõe ações afirmativas em todos os níveis, modalidades, processos de pesquisa e liderança

onde a população negra não esteja representada proporcionalmente. Educação antirracista pressupõe o desenvolvimento de ações concretas de combate ao racismo dentro da escola, preparando os estudantes para seu enfrentamento nos demais ambientes.

No que diz respeito a **prática docente** ainda que pese, na nossa compreensão, o fato das teses analisadas não elaborarem seu conceito articulando de forma explícita a sua complexidade, (prática pedagógica pressupõe as dimensões docente, discente, gestora e epistemológica), compreendemos que esta requer o planejamento e a realização de atividades diversificadas, que leve em consideração os conceitos próprios de cada disciplina articulando com as discussões sobre as relações raciais no Brasil de modo a consolidar uma educação antirracista. No **ensino superior a prática docente antirracista** deve articular o ensino, a pesquisa, a extensão, as ações afirmativas e o combate ao racismo acadêmico e ao epistemicídio.

Diante do exposto, consideramos a RSL um instrumento de pesquisa completo e necessário para investigações em qualquer área do conhecimento, desde que sejam feitas as devidas adaptações necessárias. Consideramos ainda a riqueza de possibilidades que podem ser exploradas no material coletado para esta revisão de literatura de tese, com o aprofundamento das leituras ou com o estabelecimento de outras linhas de investigação.

3. PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA: OS SABERES E AS CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

...A história desse movimento é parte da história do Brasil, assim como as questões fundamentais para o movimento são 'questões' que dizem respeito à sociedade brasileira como um todo. (Amílcar Pereira, 2010)

Neste trabalho, tomamos o Movimento Negro Brasileiro como articulador das demais categorias teóricas, também como orientador das análises e reflexões. Portanto, este capítulo, suas seções e subseções, é de suma importância, na medida em que fundamenta teoricamente a tese que defendemos, qual seja: **docentes que foram militantes orgânicos ou que estabeleceram uma relação indireta com este movimento, levam os saberes construídos para a sua prática**

docente, o que contribui para o desenvolvimento de uma educação antirracista. A fundamentação empírica desta tese se dará, obviamente, no capítulo de apresentação, análise e discussão dos dados.

Aqui, vamos percorrer os referenciais teóricos que fundamentam esta tese, composta, em sua maioria, de textos escritos por autoras e autores negras e negros. O caminho trilhado contou com uma pesquisa bibliográfica exploratória e lançou mão de parte do material encontrado na revisão de literatura da tese, o que contribuiu para ampliar a compreensão de conceitos, refinar categorias básicas, que já haviam sido definidas *a priori*, além de identificar autores/as de referência.

O capítulo está dividido em quatro seções, cada uma com suas subdivisões. Na primeira seção *Movimento Negro no Brasil: ator político e social na luta por direitos*, com base nos estudos de Domingues (2005,2008b,2024), Pereira (2007,2013,2016,2019, 2021), dentre outros autores/as, iremos refletir sobre a definição do Movimento Negro e seu histórico, destacando as principais entidades com projeção nacional e suas demandas, com ênfase no campo educacional.

Na segunda seção, *O Movimento Negro Brasileiro e seus saberes na obra de Nilma Lino Gomes*, tomaremos como análise parte da obra de Gomes (2010, 2011a,2012,2017,2010, 2020, 2022). Para isso apresentaremos uma síntese da sua trajetória acadêmica, discutiremos alguns conceitos do quadro teórico que influencia seus escritos dos últimos anos, analisaremos as proposições da autora sobre as contribuições do Movimento Negro para a educação brasileira e, por fim, iremos nos deter em um dos seus últimos livros *Movimento Negro Educador* (2017), onde a autora identifica, organiza e discute sobre os saberes construídos na luta do Movimento Negro Brasileiro.

Na terceira seção, *O pensamento negro em educação e os pontos de inflexão colocados pelo Movimento Negro no que se refere a educação brasileira*, faremos um apanhando das discussões realizadas nas seções anteriores, para demonstrar como a luta desenvolvida pelo Movimento Negro, em prol da educação, no período pós-abolição, conforma um “pensamento negro em educação”. Para isso, retomaremos e discutiremos algumas ações importantes do MNB, identificaremos conceitos e reflexões levadas adiante por diferentes intelectuais que realizam este debate (Lima, 2011, 2018; Gonçalves e Silva, 2000, Silva e Santiago, 2016, 2019, Silva e Barbosa, 2023), buscando conceituar o que vem a ser o “pensamento negro em educação”, como ele vem se construindo e os pontos de inflexão que vem sendo

colocados na relação do MNB com o Estado e com a sociedade. Ao final traremos para o debate as contribuições de Santos (2007), sobre a emergência de “negros intelectuais” e a formação de um “*ethos* acadêmico ativo”, através da articulação entre a “ética acadêmico-científica” e a “ética da convicção antirracismo”, elaborações do autor que ao nosso ver, expressam hoje a importância de professoras e professores negros nas universidades brasileiras.

Na quarta e última seção, *Prática Pedagógica e Prática Docente antirracista, aproximações* abordaremos o conceito de “prática docente”, mas, para isso, ampliaremos a discussão através do conceito de “prática pedagógica”, no sentido colocado por Souza (2009). Em seguida abordaremos a reflexão sobre a prática pedagógica antirracista no ensino superior, quando teceremos algumas aproximações a partir dos autores/as consultados. Encerraremos o capítulo com o debate sobre Educação das Relações Étnico-raciais, à luz dos documentos legais e a partir da contribuição de alguns autores/as.

3.1 Movimento negro no brasil: ator político e social na luta por direitos

Na literatura corrente, existem diferentes formas de se referir ao Movimento Negro. Cada uma sustenta um motivo ou explicação. Alguns autores explicitam isso, outros são indiferentes a essa questão. Há o uso das expressões “Movimentos Negros” ou “Movimentos Sociais Negros” (Santos, 2007), grafadas no plural e com as iniciais maiúsculas. No segundo caso, acrescida da palavra “Sociais”. O uso do plural busca frisar a diversidade das organizações negras. O acréscimo do termo “social” situa o Movimento Negro dentro do campo sociológico de estudos dos movimentos sociais, o que é bastante pertinente.

Em sua tese, Pereira (2010) explicita que utilizará o termo Movimento Negro, no singular, por considerar a forma como as lideranças entrevistadas o nomeia e por considerar também o esforço de unificação, realizado a partir da década de 1970. Gomes (2017, 2020, 2022) utiliza a expressão Movimento Negro Brasileiro. Na escrita desta tese, assim como Gomes, utilizarei a expressão Movimento Negro Brasileiro e sua sigla (MNB), ressaltando, como Pereira (*op.cit*), o esforço de unidade, a partir da década de 1970, e nossa compreensão desse movimento, como um sujeito político e social, ainda que seja marcado pela diversidade interna.

Alguns autores (Santos, 2001) classificam os movimentos que se aglutinam em torno de identidades oprimidas e pautas culturais — como o movimento de mulheres, dos negros e negras, das pessoas LGBTQIPNA+ — como “novos movimentos sociais”. Esses se reorganizaram no final da ditadura militar e ganharam força com a reabertura política. Nesse cenário, havia uma dicotomia entre as pautas classistas e as pautas identitárias, existindo muitas discussões e embates no interior dos diversos movimentos e, em alguns casos, uma certa resistência na aceitação das pautas raciais, de gênero e sexualidade, dentro dos movimentos sindicais, de forte tradição classista, por exemplo (Pereira, 2003). No entanto, há um leque vasto de autoras e autores (Scherer-Warren, 2003; Quijano, 2010; Gonzalez, 1984; Crenshaw, 2002; Fraser, 2002) que argumentam e defendem a imbricação entre as opressões raciais, de gênero e socioeconômicas como sistemas que se retroalimentam, tendo a colonização, a colonialidade, o capitalismo e o neoliberalismo como estruturantes, incidindo nos meios de produção e nos sistemas simbólicos, portanto acreditam que as lutas devem levar em conta essas dimensões interconectadas.

Para identificar os/as autores/as que desenvolvem pesquisas atualmente ou que já escreveram textos de referência sobre o MNB, realizamos inicialmente pesquisas exploratórias em bases de dados, como revistas, banco de teses e dissertações e na plataforma lattes. Os resultados que apresentamos aqui não são exaustivos e nem pretendemos traçar um percurso cronológico ou estado da arte dos estudos sobre o MNB. Contudo, consideramos importante realizar alguns apontamentos que podem contribuir com o trabalho de outros pesquisadores/as.

No processo inicial de revisão bibliográfica, nos deparamos com alguns trabalhos, em que encontramos, com recorrência, citação aos seguintes autores/as: Petrônio José Domingues, Amílcar Araújo Pereira e Nilma Lino Gomes. Esses, por sua vez, citam Joel Rufino dos Santos (1985, 1994), dentre outros. É importante frisar que, tanto Petrônio José Domingues, como Amílcar Araújo Pereira e Nilma Lino Gomes, são autores que se referenciam mutuamente.

Outra ação realizada foi analisar o currículo *lattes* desses três autores/as e verificar a continuidade histórica de pesquisas e escritos sobre o MNB. Nesse momento, encontramos, de fato, uma numerosa e variada produção que aborda o Movimento Negro, enquanto protagonista de várias lutas, por uma real democracia no Brasil, sendo a educação o principal tema tratado. Com essas leituras, também,

tomamos conhecimento de episódios e personagens que revelam uma riqueza histórica, cujo racismo epistêmico (Carneiro, 2005) nos impediu de acessar por muito tempo.

Assim, chegamos a definição desses autores como as principais referências para nossa pesquisa sobre o MNB, tomando para análise uma parcela de suas produções: Domingues (2005, 2008a, 2008b, 2024), Gomes (2017, 2011a, 2011b, 2012, 2020, 2022) e Pereira (2007, 2013, 2011, 2016, 2019, 2021).

Nesse cenário, evidentemente, existem outros autores/as e outros estudos relevantes, porém precisamos fazer escolhas. Assim, vale destacar os escritos de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000, 2023), que tem como centralidade a educação e o “pensamento negro em educação”, analisando, no final da década de 1990, as pautas do MNB para a educação e sua importância, portanto, referência indispensável para nosso estudo, que será melhor explorada mais adiante.

Destacamos o trabalho de Regina Pahim Pinto, ligada ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que, no final da década de 1980 e ao longo da década de 1990, desenvolveu várias pesquisas tematizando a população negra, indígena e a questão educacional. A estudiosa realizou sua pesquisa de doutoramento sobre o Movimento Negro na cidade de São Paulo, com tese defendida em 1993. Em sua pesquisa identifica que a educação sempre esteve no centro das ações e debates do MNB e nos diz: “De fato, se considerarmos o movimento negro como um indicador da atitude do negro, percebemos que a educação sempre esteve no centro de suas preocupações” (Pinto, 1993, p. 28).

A autora chama a atenção para o relevante papel da imprensa negra que, por si só, já cumpria um papel educativo. As pesquisas da autora se debruçam sobre um vasto leque de temas pouco estudados na década de 1990, como as representações dos negros e dos indígenas nos livros didáticos (1985,1987), ações afirmativas (2002), formação de professores e relações étnicorraciais (1999).

Outro autor que passou a ter uma relevância grande para nossa pesquisa foi Sales Augusto dos Santos (2007, 2011, 2014), através do desenvolvimento de alguns conceitos como “negro intelectual”, “ética da convicção antirracismo” e “*ethos* acadêmico ativo”. Estes conceitos são desenvolvidos em sua tese de doutorado, intitulada *Movimentos Negros, educação e ações afirmativas*, defendida em 2007, pela Universidade de Brasília.

Na sua pesquisa de doutoramento, o autor abordou as ações afirmativas, em um cenário onde a temática suscitava debates acalorados, saindo da esfera da agenda das políticas públicas para os meios de comunicação em massa. Além de promover a inclusão de jovens negros no ensino superior, o autor sustenta a tese de que as ações afirmativas têm “um potencial transformador” na redistribuição de políticas públicas e no questionamento do racismo brasileiro, abalando o *status quo* das elites.

Para sustentar o seu argumento, Santos (2007) traça um percurso da história do Movimento Negro, focando, sobretudo, em sua fase contemporânea, a partir de 1970. Com seu estudo, que utilizou de fontes primárias e secundárias, o autor lança luz para o fato de o Movimento Negro protagonizar uma luta histórica por educação, com propostas de ações afirmativas, ainda que com outra denominação, que foram pautadas por esse movimento, desde a década de 1940. É um trabalho rico em detalhes históricos, que contribui bastante para compreender o pensamento da militância negra, no que se refere à educação, que é vista como um “bem supremo” pelos militantes.

Ao realizar a análise do material encontrado, é possível identificar, de maneira não exaustiva, pelo menos, quatro direções para onde caminham os estudos sobre o MNB: 1 Estudos que abordam predominantemente a trajetória histórica do MN, de maneira mais geral, buscando sistematizar os fatos históricos seguindo uma periodização cronológica; 2 Estudos que partem de uma perspectiva histórica micro, focando determinadas localidades, sujeitos, fatos ou organizações específicas do MNB; 3 Estudos que abordam, predominantemente, questões epistemológicas ou analisam ideias e conceitos defendidos pelo MNB e suas repercussões na sociedade brasileira e; 4 Estudos que focalizam a influência do MNB no campo do Direito, da Justiça e da Agenda das políticas públicas para diversos setores, com ênfase para a educação.

É importante dizer que a abordagem histórica que focaliza personagens, acontecimentos e periodização não prescinde de uma análise das ideias propagadas pelo MNB. As ideias e discursos se entrelaçam em meio aos fatos e estão subjacentes aos contextos históricos específicos. A separação, nesse caso, diz respeito a uma ênfase, maior ou menor, nas diferentes pesquisas sobre esse ou aquele aspecto.

No que concerne aos estudos que abordam epistemes, produzidos pelo MNB, destacamos em nossa pesquisa os escritos de Gomes (2011a, 2011b, 2012, 2017), quando essa discorre sobre os saberes construídos pelo MNB em suas lutas por emancipação. A autora parte do quadro teórico dos estudos pós-coloniais (Escobar, 2003; Quijano, 2010 e Walsh, 2010) e das epistemologias do sul (Santos e Menezes, 2010), para travar um diálogo onde o MNB é tomado como ator político e social, produtor de conhecimentos capazes de reeducar a si mesmo, a sociedade, ao Estado e ao campo educacional (Gomes, 2012).

De um modo geral, os estudos que tomam o MNB como ator político central são estudos fortemente orientados por uma perspectiva crítica e emancipatória da sociedade, tomando o racismo como um fator de opressão e exploração, calcado pelo colonialismo e pelo capitalismo, sendo continuado na colonialidade e adaptando-se às novas fases do capitalismo. Tais estudos buscam produzir conhecimentos que contribuam para a emancipação humana.

3.1.1 Movimento Negro: Definições e Histórico

A primeira tarefa de qualquer pesquisa é definir seu “objeto” de estudo. Nesse caso, me refiro ao MNB, entendendo-o como um movimento social (MS). Convém assinalar, portanto, conforme Gohn (2008), que movimentos sociais são ações sociais coletivas, com finalidades sociopolíticas e culturais para o alcance de demandas, que também são elaboradas de maneira coletiva. Os MS podem atuar através da denúncia ou, de maneira direta, com diferentes formas de mobilização. Sendo uma autora bastante referenciada pelo menos em educação, com seus estudos sobre os movimentos sociais, Maria da Glória Gohn, cita o MNB, de maneira aligeirada, pontuando, por exemplo, os diferentes tipos de movimento do Brasil e na América Latina. Em uma das passagens, a autora diz que no contexto da redemocratização:

O mesmo ocorreu com o movimento negro ou afrodescendente, que deixou de ser predominantemente movimento de manifestações culturais para ser, sobretudo, movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial”. (Gohn, 2011, p. 343).

A autora também chama a atenção para os diferentes aprendizados, que ocorrem no interior dos movimentos sociais e lista: aprendizagem prática,

aprendizagem teórica, técnica instrumental, política, cultural, sobre a economia, linguística, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética (Gohn, 2011).

Para nós, o viés político e cultural do MNB, são faces da mesma moeda e ambos — política e cultura — possuem um forte sentido educacional e emancipador. O que há de político nos movimentos culturais negros é algo que precisa ser devidamente estudado e valorizado. Acreditamos que a estética negra, a arte e a cultura atuam em dimensões políticas, educacionais e espirituais muito profundas. Lideranças como Solano Trindade, Abdias Nascimento e tantos outros do passado e da contemporaneidade certamente sabem a relevância da cultura negra enquanto estratégia política e educacional.

Ao longo das leituras nos deparamos com diferentes definições de MN e algumas nuances que valem a pena explicitar. Alguns estudos (Domingues, 2007; Gomes, 2012; Pereira, 2010) citam de maneira ilustrativa uma definição bastante abrangente formulada por Joel Rufino dos Santos em estudo realizado na década de 1980, onde o mesmo afirma que Movimento Negro é,

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (...) Entidades religiosas, assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (Santos, 1985, p. 303)

Chamamos esta definição de ilustrativa, porque todos os autores que a citam, também a rejeitam, em parte, justamente por ser muito abrangente e, com isso, pode causar “um problema para a historiografia”, conforme Domingues (2007). No texto de 1985, Joel Rufino dos Santos assinala que alguns estudiosos utilizam uma definição restrita de MN, considerando apenas as organizações datadas a partir de 1931, com o advento da Frente Negra Brasileira. Nesse mesmo texto, o autor sabiamente diz que Movimento Negro é aquilo que os seus militantes queiram definir.

Domingues (2007) demarca o seu território, quando diz que “é de movimento político de mobilização racial (negra) que será tratado aqui, mesmo que este movimento assuma em muitos momentos uma face fundamentalmente cultural” (p.102). Tendo como inspiração os escritos de Pinto (1993), Domingues (2007), elabora e mantém no seu último artigo publicado em 2024 a seguinte definição de MN:

Movimento negro **é a luta dos negros** na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (Domingues, 2007, p.101, **grifos nossos**).

Chamando a atenção para o caráter plural do Movimento Negro, Domingues (2024) também afirma que o MNB

caracteriza-se pela estrutura multifacetada, pelo caráter plural (com diversos projetos e formatos organizacionais, de cunho social, político, cultural, religioso etc.) e pelos múltiplos arranjos, interesses, retóricas, clivagens e disputas internas. Uma união das iniciativas e agrupamentos que, apesar das diferenças e multiplicidade de concepções, fundem-se ocasionalmente numa só organização, ou num conglomerado com metas comuns. (Domingues, 2024, p. 03).

Em sua tese que tratou da formação do Movimento Negro Contemporâneo, Pereira (2010) define

movimento negro organizado como um *movimento social* que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que *lutam contra o racismo* e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc.; o que faz da diversidade e pluralidade características desse movimento social. (Pereira, p.81).

Em alguns de seus textos, Gomes (2012) cita as definições de Domingues (2007) e de Santos (1985), concordando com o primeiro, entendendo que a definição elaborada por Santos seja muito abrangente. Porém, em seu livro de 2017, Movimento Negro Educador, a autora explicita uma definição própria, que não exclui as formuladas pelos demais autores/as, mas acrescenta aspectos relevantes. Nilma Lino Gomes (2017) considera Movimento Negro como

[...] as mais *diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo* e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial*, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade [...]. (Gomes, 2017, p. 23- 24)

Dando continuidade, a autora acrescenta elementos importantes, que consideramos fruto do amadurecimento e complexificação deste movimento:

Trata-se de um movimento que **não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade**, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. *Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista.* (Gomes, 2017, p. 23- 24, **grifo nosso**).

O olhar crítico e contextualizado para a história do continente africano, assim como a articulação das lutas com outros grupos, a partir de uma visão interseccional são elementos fundamentais na contemporaneidade, fruto do acúmulo desse movimento, sobretudo com a consolidação do Movimento de Mulheres Negras, a partir de 1980, e com a ampliação do número de integrantes do MN nas pós-graduações.

A partir das definições apresentadas e discutidas pelos estudiosos mencionados acima, compreendemos que há um conjunto de características básicas na definição do MN, tais como: 1) Mobilização em torno da ideia de raça, em seu sentido político e social; 2) Combate ao racismo em suas diferentes formas de manifestação; 3) Diversidade interna do movimento; 4) Articulação entre diferentes estratégias de lutas (educação, cultura, protestos, redes sociais, religiosidade, denúncia, política pública).

Tais características são ressaltadas e acrescidas de aspectos “secundários”, a depender do foco de interesse do estudo desenvolvido, de modo que todas as definições são coerentes e válidas, não havendo diferenças significativas entre elas, mesmo as mais abrangentes ou restritivas, sendo válido, também, em nossa opinião, o critério de autodefinição apontado por Santos (1985). Assumimos uma compreensão ampla de Movimento Negro, assim como Santos (1985), desde que se atente para as características básicas apontadas acima.

O século XXI é privilegiado por diferentes estudos que realizam pesquisas sobre o Movimento Negro na era republicana. Marcos Antônio Cardoso realizou sua pesquisa de mestrado, com o título da dissertação *O movimento negro em Belo*

Horizonte (1978-1998). Petrônio Domingues realizou pesquisa que resultou na tese intitulada *A insurgência de ébano: a história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*, defendida em 2005. Há os estudos organizados por Amauri Mendes Pereira, que resultaram em sua tese de doutorado *Para além do racismo e do anti-racismo – a produção de uma Cultura de Consciência Negra na sociedade brasileira* (2006) e no livro *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro* (2008). Mais adiante, Amílcar Araújo Pereira, que já havia trabalhado em um amplo projeto de levantamento de história oral sobre o MN, junto à Fundação Getúlio Vargas, desenvolveu a pesquisa de doutorado que resultou na tese *O Mundo Negro – a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*, defendida em 2010. Como já mencionado, anteriormente, também houve a pesquisa de Sales Augusto dos Santos, *Movimentos Negros, educação e ações afirmativas* (2007).

Em suas pesquisas, Domingues (2007) e Pereira (2008) identificam três fases na história do MNB no pós-república: a primeira fase, de 1889 a 1937, durante a primeira república; a segunda fase, de 1945 à 1964, que corresponde à segunda república e; a terceira fase, 1978 em diante. Pereira (2010) afirma que a denominação “Movimento Negro Contemporâneo” é utilizada pelos próprios militantes, ficando assim conhecida, a última fase, nos meios acadêmicos.

Em sua tese, Santos (2007) divide a história da luta dos negros contra o racismo em dois momentos: o escravista e o pós-escravista. No período escravista, a principal luta era pela libertação e, no pós-escravista, a principal luta foi e vem sendo, de acordo com o pesquisador, a educação. Santos (*op. cit.*) aprofunda mais no período pós-escravista, sobretudo, a partir de 1970, buscando comprovar o protagonismo negro na luta pela educação.

O fato é que desde a chegada dos africanos, em condição de escravizados, no solo brasileiro, há diferentes estratégias de lutas, como fica evidenciado pela fala de um dos maiores estudiosos da história dos negros no Brasil, Abdias Nascimento:

Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta antiescravista e anti-racista. Fundada por um lado na tradição de luta quilombola que atravessa todo o período colonial e do Império e sacode até fazer ruir as estruturas da economia escravocrata e, por outro, na militância abolicionista, protagonizada por figuras como Luiz Gama e outros, a atividade afro-brasileira se exprimia nas primeiras décadas

deste século sobretudo na forma de organização de clubes, irmandades religiosas e associações recreativas. (Nascimento, 2000, p. 204).

Não estamos realizando uma pesquisa historiográfica, até mesmo porque não seria possível e nem recomendado abranger um período tão longo e com tanta diversidade. Também não cabe nesta seção expormos em detalhes cada uma das fases da história do Movimento Negro. Sobre este tema, como temos demonstrado, existe uma vasta bibliografia de excelente qualidade. No entanto, com o objetivo de contextualizar o leitor iremos fazer uma síntese das principais características de cada uma das fases mencionadas acima, para depois darmos continuidade, nas demais seções, ao recorte pretendido: as lutas do Movimento Negro pela educação e os saberes que emergem dessa luta.

A primeira fase (1889 a 1937) foi marcada, de acordo com Domingues (2007), por organizações de caráter assistencialista, recreativas e culturais, é um período em que foram criados dezenas de clubes negros, alguns em funcionamento até os dias de hoje. É importante notar que imediatamente após a assinatura da Lei Áurea, havia uma massa de “ex-escravizados”, sem políticas de estado direcionadas a eles. Muito pelo contrário, com o recrudescimento do racismo científico, o que exigiu articulação e auto-organização para enfrentar os novos desafios. Domingues (*op. cit.*), chama a atenção para o surgimento da imprensa negra nesse período, com jornais espalhados nas principais capitais, como Curitiba, Uberlândia e Porto Alegre. Só em São Paulo, segundo o autor, foi contabilizado um número de 31 jornais, circulando até 1930. Sobre a imprensa negra Domingues (2007) assinala que

[e]sses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial”, que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou freqüentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. (Domingues, 2007, p. 105).

Sem uma orientação política ideológica definida, há uma mudança de paradigma nas organizações negras, em 1931, com a fundação da Frente Negra Brasileira. A FNB, logo, mostrou a que veio, tornando-se um movimento de massa, com “filiais” em diferentes estados, chegando ao número de vinte mil associados. A

frente negra disponibilizava um leque de serviços para a “população de cor” como escola, turmas de alfabetização para adultos, grupo musical, teatral, time de futebol, cursos diversos, assessoria jurídica, serviços médicos e propagava suas ideias através do jornal *A Voz da Raça*.

Em 1936, de olho nas eleições, a Frente Negra torna-se partido político, mas em 1937, com o golpe de estado, tem suas portas fechadas, assim como diversos outros partidos e organizações. A frente negra, corroborando com as ideias que circulavam na época, tinha em seu interior, aqueles que defendiam ideias autoritárias e ultranacionalistas, o que tornou-se a linha política da FNB, o subtítulo do jornal *A Voz da Raça* era “Deus, Pátria, Raça e Família”. Domingues (2007), assinala que apesar do protagonismo da Frente Negra, nesta primeira fase, havia outras organizações, não só em São Paulo, mas, espalhadas por outros estados do Brasil.

Na prática das primeiras organizações, a exemplo da FNB, havia a auto-organização, o autofinanciamento e, em certa medida, a responsabilização das pessoas negras que eram instadas a frequentar as poucas escolas disponíveis. Não havia, nesse momento, uma cobrança direta ao Estado, apesar de haver denúncias quanto a sua omissão. A tônica maior era de cobrança moral à própria população negra, que, independente das condições oferecidas, deveriam buscar o conhecimento através da leitura e escrita, como é possível observar nesse trecho do jornal *A voz da Raça*:

A perfeição da educação é a instrução combatida com polidez, é o bem viver e a ciência unida à virtude. Oh, paes! Mandai vossos filhos ao tempo da instrução intelectual – “a escola” não os deixeis analfabetos como dantes! Hoje temos tudo, aproveitai as horas noturnas se os trabalhos vos impedem. Ides à escola. Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil. (*A Voz da Raça*⁷, 1933, p. 3).

O avançar dos ideais republicanos e a necessidade de colocar a nação brasileira no rumo do desenvolvimento reclama por escola para todas as gentes, alguns segmentos do MNB viam a educação como uma forma de se livrar da mentalidade e dos vícios gerados no período de escravidão e como uma forma de se integrar à sociedade.

A segunda fase (1945 a 1964) não possui uma organização com o mesmo caráter de massa como a Frente Negra Brasileira. Destaca-se, nesse período, a

⁷ Editorial. “Rumo à escola”. *A Voz da Raça*, ano I, n. 13, junho de 1933, p. 3, *apud* Siss, 2003, p. 42-43

União dos Homens de Cor, fundada em Porto Alegre e o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro. De acordo com Domingues (2007, p. 108) no 1º estatuto da União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil – ou UAGACÊ, como costumava ser chamada havia expresso como finalidade principal: “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (Domingues, 2007, p. 108).

Em pesquisa realizada sobre a UHC, Silva (2003) destaca que a ideologia liberal de “ascensão através dos bancos escolares” era perseguida pela entidade, tais ideias eram veiculadas em o *Nosso Jornal*, que podia ser impresso nos diversos municípios onde havia sucursal:

A UHC tem por finalidades manter moços e moças em cursos superiores, concedendo-lhes roupa, alimentação, etc. Para que possam concluir os estudos [...]. E ampla campanha de alfabetização, de forma que, dentro de 10 anos não exista um único homem de cor que não saiba ler. (João C. Alves, jornal Quilombo, Ano I, nº 1, p. 3, dezembro de 1948, *apud* Silva, 2003, p. 13).

No mesmo período, o Teatro Experimental do Negro foi um movimento de vanguarda, fundado por Abdias do Nascimento, que também integrou a Frente Negra Brasileira. O TEN nasce a partir da percepção de Nascimento sobre o racismo no meio artístico, quando, em Lima, no Peru, no ano de 1941, assistiu a uma peça cujo ator principal era um negro, só que interpretado por um homem branco, com o rosto pintado de preto. A partir dessa experiência, Abdias refletiu que, sendo o Brasil um país de maioria negra, não havia representatividade desses, na cena artística também, o que, para o arguto pesquisador e militante, era mais uma prova da ilusão daquilo que se chamava democracia racial. Sobre isso, vale a pena ler os escritos do próprio Nascimento:

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer

personagem – *Hamlet* ou *Antígona* – desde que possuísse o talento requerido. (Nascimento, 2004, p. 209).

Imbuído por esses questionamentos, guiado por seu espírito criativo e embativo, buscando apoiadores, concretizou sua ideia: o TEN foi fundado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro.

A partir da concepção original da criação de um grupo teatral foram agregadas outras ações, como o jornal *Quilombo*, cursos de alfabetização, criação do Museu do Negro, concursos de beleza negra, de artes negras e a realização do I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Conforme Domingues (2007), a realização de um congresso para a mocidade negra, já era conclamado pela imprensa negra desde a década de 1920. Vejamos o que nos conta Nascimento (2004):

A um só tempo, o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. (Nascimento, 2004, p. 211).

Como ressalta Domingues (*op. cit.*), o TEN foi fortemente influenciado pelo movimento de negritude francesa e, dentre as suas pautas, reivindicava a criação de legislação antidiscriminatória. Em sua pesquisa, Santos (2007) destaca as pautas educacionais do TEN, fruto do documento final do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, onde é possível visualizar a reivindicação por subvenção educacional para os negros, o que pode ser considerada como a primeira reivindicação por ação afirmativa, Gonçalves e Silva (2000), também, chamam a atenção para as pautas educativas do TEN:

No que se refere ao acesso à educação, o TEN tinha proposições relativamente realizáveis: “ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica”. (Nascimento, 1978, p. 193, *apud*. Gonçalves e Silva, 2000, p. 148).

Muitas são as possibilidades de estudos e análise a respeito do período de existência do TEN. Existe vasta bibliografia que explora diferentes aspectos, para os estudiosos do campo educacional, a proposta de alfabetização do TEN é um tema que “estranhamente”, não figura no currículo dos cursos de Pedagogia. Gonçalves e

Silva (2000), sinalizam que a concepção de educação e de transformação social apreendida pelo TEN era fortemente imbricada com a cultura e destacam:

Há, entretanto, algo novo no projeto do TEN: educação e cultura se entrelaçam. Entendem seus idealizadores que **a escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil”**. Segundo ele, os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro. Aliás este foi o tema do I Congresso do Negro Brasileiro (*Quilombo*, nºs 5 e 6). (Gonçalves e Silva, 2000, p.149).

Observem que esse outro projeto educacional, idealizado nos idos da década de 1950 pelos integrantes do TEN, que questionava o currículo da época e que articulava cultura e educação para a construção de uma outra mentalidade e identidade social para a população negra, é alvo de luta do MNB, até os dias de hoje, com o advento da lei 10.639/03 e os embates para sua real implementação. Gonçalves e Silva (2000), também apontam uma outra postura dos integrantes do TEN, que passaram a reivindicar do Estado a implementação de políticas educacionais para a população negra:

Em suma, o projeto político do TEN apontava para uma outra visão relativa ao que se chama direito à educação. Como se pode ver, ele fala a linguagem de sua época. Aqui, educação é indiscutivelmente dever do Estado. É direito dos cidadãos. (Gonçalves e Silva, 2000, p. 148).

Sobre essa segunda fase da história do Movimento Negro, Domingues (2007) chama atenção mais uma vez para a imprensa negra, que também era vigorosa, listando o nome de diversos jornais publicados em diferentes lugares do país. O autor nos relata a existência de outras organizações, além da UHC e do TEN, fora do eixo sul e sudeste, sublinhando a necessidade de mais pesquisas históricas sobre o Movimento Negro Brasileiro, sobretudo em diferentes regiões. Em que pese o tempo em que o texto foi escrito, infelizmente, hoje, quase vinte anos depois, ainda é possível identificar lacunas de informações, atestando a necessidade de mais pesquisas.

A terceira fase do Movimento Negro Brasileiro inicia-se na década de 1970, a sua constituição foi amplamente estudada por Pereira (2010), que aponta que seus

militantes se autodenominam como integrantes do Movimento Negro Contemporâneo, portanto, essa fase, assim, é conhecida no meio acadêmico.

É importante observar, como assinala Domingues (2024), que o MN, não está isolado do restante da história do país, portanto os contextos socioeconômicos e políticos são de grande relevância para a compreensão dos fatos e das ideias que circulavam. Diante da repressão política, ideológica e cultural houve um grande refluxo de todos os movimentos que se aglutinavam em torno de ideias libertárias. Com o MN, não seria diferente, portanto o ressurgimento do MN, assim como de outros movimentos, dá-se no período em que a ditadura militar começava a enfraquecer.

Há, no período, a fundação de algumas organizações importantes. Em São Paulo, em 1972, foi fundado o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN). No Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. A imprensa negra, que sempre acompanha o fluxo e refluxo do MN, ressurge. Domingues (2007, p. 118), mais uma vez, assinala:

Alguns dos principais jornais desse período foram: SINBA (1977), Africus (1982), Nizinga (1984), no Rio de Janeiro; Jornegro (1978),⁴¹ O Saci (1978), Abertura (1978), Vissungo (1979), em São Paulo; Pixaim (1979), em São José dos Campos/SP; Quilombo (1980), em Piracicaba/SP; Nêgo (1981), em Salvador/BA; Tição (1977), no Rio Grande do Sul, além da revista Ébano (1980), em São Paulo.

As influências externas para o MNB, no período, vieram das lutas de libertação do continente africano, com destaque para os países de língua oficial portuguesa, das lutas por direitos civis nos EUA e movimentos como Black Power. É possível dizer que nesta altura havia também alguns intelectuais do porte de Lélia Gonzalez, com capacidade de pensar e articular a discussão teórica sobre o racismo. No entanto, essas ações e iniciativas davam-se de maneira isolada e fragmentada, sem uma organicidade que desse conta do enfrentamento ao regime, daí a necessidade de unificação. No mês de junho de 1978, é chamada uma reunião com diversas entidades. Os fatos que serviram de mote para tal iniciativa, infelizmente, são corriqueiros até os dias de hoje. Sobre isso, vale a pena citar Domingues (2007, p. 113):

(...) aconteceu uma reunião em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, com diversos grupos e entidades negras (CECAN, Grupo Afro-Latino

América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros). Nesta reunião, decidiu-se criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), e a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases.

O ato ocorreu no dia 07 de julho de 1978, momento em que foi fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). No mesmo mês houve uma assembleia, para começar a estruturar o movimento com estatuto, carta de princípios e programa de ação. Na realização do primeiro Congresso o nome foi alterado para Movimento Negro Unificado (MNU), como é conhecido até os dias de hoje.

Todos os autores/as (Santos, 1994, Domingues, 2007, Pereira, 2008, Pereira, 2010, Santos, 2007, Gomes, 2012) assinalam, com pertinência, os muitos diferenciais dessa fase do MNB. Aqui, vale a pena citar alguns: o termo *raça* é apropriado e ressignificado, enquanto categoria política e social; o termo *negro* “deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás” (Domingues, 2007, p. 115); a expressão “população negra” passa a ser utilizada no lugar de “pessoas de cor” e, nesse contexto, aspectos fenotípicos, como a cor da pele, foram considerados, juntamente aos aspectos culturais. Nesse sentido, a defesa e a valorização da “identidade negra” passou a somar-se às bandeiras de lutas.

Essa identidade negra, continha elementos nacionais, mas o retorno e valorização da herança africana, que foi negada, passou a ser, também, uma reivindicação forte. Domingues (2007) assinala que, tal questão se expressou na estética, na moda, nos nomes próprios — passou-se a adotar nomes de origem africana. Esse momento foi marcado pelo que o autor chama de *revisionismo*. Na história do Brasil, buscou-se um reposicionamento do lugar do negro.

As questões na arena educacional eram muitas, o que demonstra que com a ampliação do acesso à escolarização, as percepções sobre o racismo no ambiente escolar se complexificaram, exigindo ações mais direcionadas. Domingues (2007) assinala que,

[n]aquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (Domingues, 2007, p. 115 e 116).

Um dos elementos mais importantes, para a reestruturação do discurso da luta antirracista no Movimento Negro contemporâneo, foi a denúncia para o que era chamado de “democracia racial”, como mito, no sentido de falseamento da realidade. Analisando a luta negra, Santos (1994) chama a atenção para esse fato, afirmando que, nos movimentos anteriores, com destaque para a Frente Negra Brasileira, não foi possível contestar o mito da democracia racial, pois tais movimentos, de certa forma, nasceram embalados por esse mito, na medida em que acreditavam que “o preconceito anti-negro era residual” e poderia ser vencido com esforço e disciplina por partes dos próprios negros, a fim de superar o atraso causado pela escravidão.

Santos (*op. cit.*) lista os argumentos que sustentavam o mito da democracia racial: 1. relações raciais harmoniosas 2. miscigenação como exemplo dessa harmonia 3. Atraso social dos negros, como resultado exclusivo da escravidão. Desmontar todo esse arsenal discursivo e comprovar, através de números, que o racismo continua vivo, foi fundamental para, por exemplo, exigir a implementação de políticas públicas de promoção da igualdade racial. Foi preciso fazer com que a sociedade e o Estado brasileiro reconhecessem a omissão do segundo e a sua responsabilidade por políticas efetivas.

O Movimento Negro Contemporâneo é o movimento dos dias de hoje. De 1978 para cá, passaram-se quarenta e sete anos. As organizações continuam complexas e diversificadas, as correntes político-ideológicas continuam a disputar projetos societários e, neles, com certeza, o racismo, o sexismo, a lgbtfobia não cabem. Pautas quentes, como o pardismo, entraram em cena. A “patologia do branco”, colocado por Guerreiro Ramos foi vista e revista, confirmando que vivemos numa sociedade pautada em privilégios raciais muito bem estabelecidos. Um olhar mais apurado pelo decorrer dessas quase cinco décadas do MN contemporâneo pode identificar ciclos, fluxos e refluxos. Há muito trabalho de pesquisa a ser feito.

Em sua pesquisa, Santos (2007) avalia um cenário diferenciado, que aponta para mudanças, na forma de organização de negras e negros, ampliando-se para transformações, também, da compreensão do que vem a ser Movimento Negro. O autor indica o surgimento e o crescimento de dois tipos de organizações: 1. As organizações não governamentais antirracismo e 2. As organizações de cunho científico.

No que se refere às ONGs, com o financiamento de projetos, houve a possibilidade de uma profissionalização desses militantes, que passaram a receber salários para realizar o trabalho de incidência política. É possível citar o nome de algumas dessas organizações, com destaque para as que levam a pauta das mulheres negras, com as interseccionalidades, que existem até nossos dias. Por exemplo, o Geledés – Instituto da Mulher Negra, fundado em 1988; a *Fala Preta!*, fundada em 1990 e; a Organização de Mulheres Negras a Criola, fundada em 1992. Com pautas mais gerais, podemos citar o CEAP — Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, criado em 1989 e o CEERT — Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade, fundado em 1990. Sobre os diferentes tipos de organizações, Santos (2007), nos fala:

Todas elas a cumprir um determinado papel, nem mais nem menos importante, no combate ao racismo. Mais do que isto, todas as formas de luta contra o racismo quer por meio dos Movimentos Sociais Negros Clássicos, de ONGs negras, parlamentares negros, negros intelectuais, entre outras formas, vêm contribuindo para “quebrar o monopólio branco sobre a representação do negro no Brasil” (Bairros, 1996: 183); monopólio que historicamente vinha colocando as lutas e as reivindicações dos afro-brasileiros à margem do espaço público. (Santos, 2007, p. 255).

Na esfera acadêmica, mesmo com o tímido aumento do acesso de negras e negros à graduação e à pós-graduação, Santos (2007) aponta que já se fez ver a organização do segmento no espaço acadêmico, com a criação da Associação de Pesquisadores/as negros e negras, no ano de 2000, entidade que hoje tem vinte e quatro anos de existência. Com o incentivo da ABPN e com a organização dentro do espaço acadêmico, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros ou congêneres vêm sendo criados, atualmente, com mais de duzentos cadastrados no diretório organizado pela ABPN.

No texto denominado *Movimento Negro Brasileiro: do denunciismo às políticas de igualdade racial*, Domingues (2024) realiza análise desse movimento e percebe

que, em seus primórdios, no início da década de 1970, ainda em meio à luta contra a ditadura militar, a postura dos militantes era de denunciismo, “de costas para o Estado”, reconhecendo que, se não havia democracia política, nem democracia racial, esse Estado não poderia ser um interlocutor.

Com o passar dos anos, diante do processo de abertura democrática das primeiras eleições presidenciais, da constituinte, da criação dos primeiros órgãos da administração pública, com políticas públicas voltadas para a população negra, a postura da militância foi se modificando e, hoje, encontra-se “de frente para o Estado”, segundo a análise do autor, que fundamenta seu argumento, fazendo uma breve retrospectiva, tendo como foco a questão educacional, a quilombola, a luta das mulheres negras e da juventude.

Ao longo da década de 1980, o autor destaca, como marcos, a inclusão do racismo como crime inafiançável, o direito à terra para as comunidades quilombolas, na constituição de 1988, e a criação da Fundação Cultural Palmares, no mesmo ano. Mas o marco da mudança na estratégia de luta negra foi em 1995, por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e à Vida, ocorrida em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, quando representantes do movimento entregaram uma carta de reivindicações ao, então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Naquele momento, foi formado um grupo de trabalho com representação do Movimento Negro. Domingues (2024, p.23) comenta que

Naquela tessitura, assentou-se o novo paradigma do ativismo negro brasileiro, que passou a mirar a sociedade política como esfera fulcral de contestação e incidência, tornando-se, assim, um importante ator no regime de Estado, não apenas advogando pelo efetivo usufruto de direitos civis e sociais para a população negra, mas elaborando e implementando, em conjunto com os órgãos governamentais, políticas focais em áreas as mais diversas, tais como mulheres, juventude, educação e comunidades remanescentes de quilombos.

Com esse novo ciclo do ativismo negro vivenciado na atualidade, o autor fecha suas análises chamando a atenção para a necessidade de rever a postura analítica maniqueísta, que coloca Estado e movimentos sociais como constantes opositores, salientando também a urgência de articulação entre políticas redistributivas e de reconhecimento. Continuaremos esse debate a respeito de um novo ciclo do Movimento Negro Brasileiro, na seção seguinte a partir das contribuições de Gomes (2017, 2019, 2020, 2022).

3.2 O movimento negro brasileiro, contribuições para a educação brasileira e seus saberes na obra de nilma lino gomes

Pedagoga de formação, a trajetória acadêmica de Nilma Lino Gomes dialoga com diversas áreas das ciências humanas, com destaque para a antropologia e para a sociologia, nas quais concluiu doutorado e pós-doutorado, respectivamente. Utiliza essa ampla bagagem de conhecimentos para pensar a educação como tema predominante em articulação com a temática do racismo e antirracismo, onde o Movimento Negro brasileiro é tomado como ator político e social central. Na sua trajetória de produção intelectual é possível encontrar escritos sobre democracia, cultura, trabalho, infâncias negras, gestão democrática da escola, juventude, formação de professores/as, diversidade, relações étnico raciais, racismo, ações afirmativas, entre outros, em 73 artigos, 87 capítulos de livros e participação em 35 livros como autora, coautora ou organizadora.

Além de professora e pesquisadora, Nilma Lino Gomes também tem experiência em gestão, tendo ocupado cargos importantes. Foi a primeira reitora negra de uma universidade pública federal, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013), Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014), foi 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) do governo da presidenta Dilma Rousseff. É membra de várias associações de pesquisa dentre elas a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negras e Negros, da qual foi presidente entre os anos de 2004 a 2006, já recebeu vários prêmios por sua trajetória na pesquisa e em educação.

Entre todas estas experiências e lugares institucionais, a dimensão familiar com as lembranças e vivências junto ao pai, a mãe, aos avós, irmãos, demais parentes e amigos sempre são colocadas com muito afeto, falando do seu lugar de pertença na periferia de Belo Horizonte. Nesse contexto, a escola é lembrada como sendo o lugar onde vivenciou as suas primeiras experiências com o racismo. A relação com o MNB também é mencionada nas falas de Nilma Lino Gomes, como

um lugar de múltiplos aprendizados e de muita potência. A autora sempre referenda os saberes, os fazeres e protagonismos do MNB enquanto ator político de grande relevância para sua trajetória pessoal e para as lutas sociais brasileiras, sobretudo no campo educacional.

Ao analisar obra de Gomes é possível identificar idéias forças sobre as relações étnico-raciais no Brasil e sobre o MNB que permeiam seus textos, com isso estamos querendo dizer que estas ideias estruturam seu pensamento, sua produção escrita e são retomadas e reelaboradas com recorrência nos seus escritos. Tais ideias aparecem parcialmente agrupadas ou mesmo isoladas a depender do tema tratado e do contexto argumentativo utilizado pela autora, porém, em alguma medida sempre estão presentes em seus textos, são elas: a) a educação como uma demanda histórica do MNB; b) a construção de saberes na luta pelo MNB; c) o MNB como educador; d) a educação como emancipadora; e) o racismo na sociedade brasileira como estrutural e estruturante; f) a articulação político solidária entre diferentes instituições e diferentes atores sociais em busca da emancipação; g) o racismo no Brasil sendo caracterizado pela sua negação; h) a resignificação do termo “raça” pelo MNB; i) a desconstrução do mito da democracia racial como estratégia de luta do MN; j) o corpo e a corporeidade negra como lugar de resistência contra o racismo; k) a luta contra o racismo como luta pela democracia do Estado brasileiro.

Foge ao escopo deste trabalho de pesquisa investigar em profundidade todas estas idéias forças que perpassam a obra de Gomes, pois elas abrangem um leque vasto de produção teórico-conceitual sobre relações étnico raciais no Brasil, por onde a autora transita sob a influência de muitos autores/as. Aqui nos restringimos a analisar de maneira mais aprofundada os três primeiros tópicos: a educação como uma demanda histórica do MNB, a construção de saberes na luta e o potencial educador do MNB. No entanto, vale a pena reproduzir o fragmento de um texto publicado em 2020, que demonstra a escrita engajada da autora, sobre um problema social, vivo e sentido na pele:

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. (Gomes, 2020, p. 363)

Com a sua escrita, Gomes evidencia que pensar as relações étnico raciais no Brasil é pensar a democracia, a redistribuição de renda e o status quo das elites, ela nos diz que, “Negras e negros organizados politicamente no Brasil sempre reconheceram que a luta contra o racismo não poderia acontecer separada da luta pela democracia. (Gomes e Rodrigues, 2018, p. 930).

Um dos aspectos que caracterizam o MNB é a sua aglutinação em torno do termo “raça”, esta porém foi ressignificada e politizada (Gomes, 2012). “A raça é entendida como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira”. (Gomes, 2012, p. 727).

O processo de ressignificação do termo raça passa pelo reconhecimento da sua construção social, pela tomada de consciência de sua não cientificidade, juntamente com a exaltação dos atributos físicos lidos como atributos da negritude, que passaram a ser exaltados como símbolos de beleza, nos artefatos culturais e educacionais produzidos pelo MNB, de modo que esta estratégia contradiscursiva “retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial” . (Gomes, 2012, p. 731)

Outro aspecto importante sempre ressaltado na obra de Gomes é a articulação entre discriminação racial e desigualdade racial, ela nos lembra que,

A partir do final dos anos de 1970, o movimento negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros, alertou a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, um produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural. (Gomes, 2012, p. 734)

Através desses pontos chaves a autora desenvolve o seu pensamento e a sua obra, mas para entender de maneira mais profunda a produção acadêmica de Gomes (2012, 2017, 2020), dos últimos anos é preciso situá-la dentro do quadro teórico dos estudos pós-coloniais (Torres, 2003, Quijano, 2010, Walsh, 2009) e das epistemologias do sul (Santos e Meneses, 2010), com especial destaque para as influências da obra de Aníbal Quijano e sobretudo de Boaventura de Souza Santos.

Através dos conceitos de “sociologia das ausências e das emergências”, elaborados por Santos (2004), a autora compreende que as estruturas herdadas do colonialismo ocultou diversos saberes, de modo que superar essa realidade,

[i]mplica compreender como nos contextos das relações de poder, do colonialismo, do capitalismo, do racismo e tantas outras formas de dominação, determinados sujeitos, histórias, participações políticas, conhecimentos e conquistas foram invisibilizados no campo epistemológico e político e, mais do que isso, muitos se tornaram ausentes (Gomes e Rodrigues, 2018, p. 929)

Neste sentido, na próxima subseção iremos expor uma síntese deste quadro conceitual atentando para as principais categorias utilizadas por Gomes, tais como, a construção teórica do conceito de raça, de colonialidade do poder e do saber a partir de Quijano (2010) e epistemologias do sul a partir de Santos (2010). Vale a pena salientar que este estudo não encerra-se em si mesmo, e que não buscou-se mapear toda a produção acadêmica da professora Nilma Lino Gomes, mas um conjunto de obras produzidas nos últimos anos que analisam o Movimento Negro Brasileiro e seus saberes (Gomes, 2011, 2012, 2017, 2020, 2022).

3.2.1 *Um breve recorte do quadro teórico que influencia a produção intelectual de Nilma Lino Gomes*

De maneira sintética, iremos expor conceitos importantes que permeiam a produção escrita de Gomes, sobretudo nos textos em que a autora aborda o protagonismo do MNB. O primeiro deles é o conceito de raça contextualizado em meio ao colonialismo, à modernidade e ao capitalismo, o que configura a “colonialidade do poder”, conceito criado por Quijano e desenvolvido por outros integrantes do programa modernidade/colonialidade. A geopolítica do conhecimento e as hierarquias geradas através da imposição do conhecimento acadêmico como único válido, são reflexões que a autora tece a partir da obra de Boaventura de Souza Santos, de quem a autora toma de empréstimo os conceitos de sociologia das ausências e emergências e de regulação/emancipação, conceitos esses que fundamentam seus argumentos no livro *Movimento Negro Educador*, por esse motivo consideramos importante realizar esta síntese.

As relações de poder existentes em países periféricos e na relação destes com os demais países vem sendo objeto de reflexões sistemáticas por autores/as

oriundos de diferentes países e universidades da América do Sul e dos Estados Unidos, predominantemente, mas não apenas. O grupo que no final dos anos de 1990, passou a atuar como uma rede de pesquisadores tendo como eixo central de análise a modernidade/colonialidade/decolonialidade, é denominado por Escobar (2003), de programa Modernidade/Colonialidade (M/C).

É importante demarcar que este grupo de intelectuais têm uma ampla trajetória de estudos e pesquisas e iniciam um processo de diálogos juntamente com outros pesquisadores a partir da realização de encontros e congressos, muitos dos quais resultaram em publicações. Convém destacar que há uma heterogeneidade interna e uma diversidade de categorias que enriquece o debate trazendo perspectivas outras de ver os dilemas do mundo contemporâneo, com ênfase ao questionamento feito a paradigmas políticos, econômicos e epistemológicos já estabelecidos.

Para estes pensadores o colonialismo se refere ao sistema político jurídico de dominação que tem como uma de suas características o fato de a metrópole ser em outro espaço geográfico. O fim do colonialismo enquanto sistema político não significou o fim da relação de dominação cultural, epistêmica, política e econômica que continua com características próprias atualizando os sistemas de pensamento que estão na base deste processo, como por exemplo, o racismo. Isto é o que os autores denominam de colonialidade.

Dito isto, faz-se necessário compreender que a decolonialidade não é um corpo teórico homogêneo e monolítico, mas caracteriza-se por diversos epistemes gerados no processo de resistência à dominação colonial. Para compreender este longo processo é preciso estar atento às diversas insurgências ocorridas ao longo da história desde o início da colonização, tais fatos geralmente nos são ocultados e não temos deles a dimensão completa, a não ser por alguns estudos mais recentes que passaram a direcionar o olhar para as histórias e subjetividades desprezadas pelo cânone acadêmico. Escobar (2003), afirma que para compreender a decolonialidade deve-se levar em conta “la necesidad de considerar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y de pensar teoría desde la praxis política de los grupos subalternos” (p.61).

Isto significa dizer que movimentos de insurgências, revoltas, sabotagens, fugas, formação de quilombos, alguns movimentos abolicionistas de real ruptura com o sistema, o quilombo do Catucá em Pernambuco, a luta pela retomada das

terras, a resistência contra a dominação cultural, o Movimento Negro, o movimento dos povos originários, e tantos outros, apenas dentro do recorte étnico racial, podem ser lidos como movimentos decoloniais, a partir das lentes dos estudos pós-coloniais, Escobar (op. cit). Todos estes movimentos produzem epistemologias, saberes válidos, que são desprezados pela ciência ocidental. É dentro deste corpo de atores sociais e políticos, produtores de conhecimentos válidos, que Gomes (2017), situa o Movimento Negro.

Dentre as principais categorias apresentadas e desenvolvidas pelos intelectuais dos estudos pós-coloniais, Gomes (2012, 2017, 2022), lança mão do conceito de “colonialidade do poder” (Quijano, 2010), que é desenvolvido a partir da ideia de raça como estruturante na dominação colonial.

A “colonialidade do poder” é um conceito pensado inicialmente por Aníbal Quijano mas absorvido pelos demais integrantes do programa M/C. De maneira sucinta consiste em compreender que mesmo após o processo de libertação jurídico formal, perdura um processo de dominação que se estrutura a partir da correlação entre diferentes poderes, que mantém estruturas de dominação nas diversas esferas. Nas palavras de Quijano (2010), a colonialidade do poder,

sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (p. 84).

Para sustentar este tipo de relação, foi produzido um arcabouço de conhecimentos, eurocentrados e validados pela ciência e racionalidade moderna. O que os autores do programa M/C chamam a atenção é para o fato de mesmo as teorias críticas surgidas ao longo do século XIX, não levam em conta em suas proposições as relações de permanente subordinação geradas e continuadas com a colonialidade. Ainda de acordo com Quijano (2010), tentou-se disseminar a compreensão que a Europa era o ápice de uma linha evolutiva de conhecimento e desenvolvimento ao qual toda a humanidade deveria estar submetida. Fortalecendo uma compreensão de mundo através de binarismos tais como superiores/inferiores, irracionais/racionais, primitivos/civilizados, tradicionais/modernos.

Quijano defende a tese de que raça e identidade racial foram concebidas como estratégia de classificação social básica, correlacionando a determinadas raças certos tipos de trabalho, gera-se a base de sustentação do modelo capitalista

eurocentrado até os dias de hoje. De acordo com a compreensão defendida por Quijano (2010) às relações de poder se estabelecem através da disputa pelo controle dos meios de existência social enumerados da seguinte forma: 1. O trabalho e seus produtos; 2. A natureza e os seus recursos de produção; 3. O sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4. A subjetividade, a intersubjetividade e seus produtos, o que inclui o conhecimento; 5. A autoridade e seus instrumentos de coerção.

Bellestrin (2013), citando Mignolo, sintetiza a elaboração iniciada por Quijano e desenvolvida por outros integrantes do grupo que aponta que,

a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser e mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva. (Mignolo, 2003, p. 30, Apud Bellestrin, 2013, p. 100).

Aníbal Quijano desenvolve seu pensamento de maneira rica e complexa mostrando que a decolonialidade deve aliar reflexão e luta contra os padrões de dominação num movimento de superação que inclui o combate ao racismo e outras opressões nas suas variadas formas de manifestação, incluindo também a denúncia ao epistemicídio e a valorização de outras epistemologias.

A perspectiva de articulação entre as diferentes lutas sociais protagonizadas por grupos que vem sendo socialmente oprimidos, fica evidente em diferentes textos de Gomes (2022), sobretudo dos últimos anos. A autora salienta que além da postura de combate ao racismo o MN precisa desenvolver uma postura “*que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista*” (Gomes, 2017, p. 23- 24, grifo nosso).

Outro pesquisador importante para o pensamento de Nilma Lino Gomes, é seu amigo e orientador de pós-doutoramento Boaventura de Sousa Santos,⁸ que possui uma produção intelectual extensa e intensa, publicando livros e palestrando em diferentes países do mundo, sempre no campo teórico das lutas e movimentos

⁸ Infelizmente a comunidade acadêmica foi surpreendida, em 2023, por graves denúncias contra o sociólogo Boaventura Sousa Santos, feita por mulheres de diferentes nacionalidades que trabalharam com o mesmo no Centro de Estudos Sociais em Coimbra. As denúncias foram de assédio moral, sexual e extrativismo intelectual, temas muito caros para o movimento de mulheres, mas silenciado, sobretudo, no contexto acadêmico. Até o momento da escrita desta tese não localizamos nas redes sociais nenhum texto de Nilma Lino Gomes se posicionando a respeito do assunto. Caso comprovada as acusações contra o sociólogo, os fatos lamentáveis apenas irão corroborar com as suas teorizações sobre a dominação e exploração do mundo ocidental calcadas no capitalismo, no racismo, no sexismo, no eurocentrismo.

sociais, preocupando-se com a construção filosófica e sociológica de uma teoria que explicasse e fundamentasse tais lutas.

Uma das principais discussões de Santos (2010), incorporadas à obra de Gomes (2017), é sobre a conceituação de epistemologia e sobre as condições de produção do conhecimento. Para Santos (2010), epistemologia é:

toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível (Santos, Meneses, 2010, p.15).

Continuando a reflexão os autores afirmam que “toda experiência social produz e reproduz conhecimento”(Santos, Meneses, 2010, p.15). Aqui mais uma vez Gomes (2017), encontra a fundamentação para a sua tese de que a experiência do MN produz conhecimento.

Se toda experiência produz conhecimento, por que os saberes que nascem das experiências de grupos racializados e subalternizados não são validados e nem valorizados, sobretudo pelo cânone? Perguntas como esta são a base de construção do conceito de “sociologia das ausências e emergências”, um dos principais conceitos utilizados por Gomes (2017). Em um texto datado do ano de 2011 a autora já nos dizia

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças. (...) Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional. (Gomes, 2011, 38)

Isto significa que ao denunciar o processo de apagamento do conhecimento produzido pelo MNB e ao contribuir para tornar esse conhecimento visível, revelando o seu potencial emancipador, Gomes (2017), está produzindo conhecimento através da lógica político-epistemológica da sociologia das ausências e emergências, atuando como uma espécie de arqueóloga de conhecimentos que foram soterrados pela racionalidade científica ocidental.

Trazendo esta discussão para o campo educacional a sociologia das ausências e emergências nos ajuda a pensar os currículos, e neste sentido, Gomes (2011, 2017), nos faz pensar sobre uma pedagogia das ausências e emergências:

Contudo, no campo da educação, faz-se necessário, ainda, o exercício de construção epistemológica de uma pedagogia das ausências e das emergências como possibilidade de abrir espaço para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola. Faz-se necessária, também, uma reflexão mais profunda sobre conhecimento e saber como a tensão regulação-emancipação opera no campo da teoria e da prática educacional. (Gomes, 2011, p. 44)

Santos e Meneses (2010), ao organizarem o livro que trata das “epistemologias do sul”, convidam a contribuir intelectuais do porte de Kabengele Munanga, Aníbal Quijano e a própria Nilma Lino Gomes. Analisando a produção destes e outros autores e autoras os organizadores nos revelam alguns aspectos comuns que caracterizam o cânone científico. Primeiro pontuam que a epistemologia dominante emerge da cultura do mundo moderno ocidental cristão, do colonialismo e do capitalismo, a sua pretensa universalidade foi imposta através da força. Segundo, que a intervenção política, econômica e militar do colonialismo se impôs aos não-ocidentais, não-cristãos eliminando ou invisibilizando todas as outras formas de conhecimento que não estivessem dentro do cânone da ciência ocidental, caracterizando o epistemicídio.

O terceiro ponto comum é que apesar disto, a ciência moderna não pode ser vista como um “mal incondicional”, nem como um “bem incondicional”, sendo possível identificar pensamentos insurgentes que são apropriados pelos grupos subalternos em seus processos de luta por emancipação. O quarto aspecto, é que a crítica a todo este processo, hoje só é possível, devido a um conjunto de circunstâncias culturais, políticas e econômicas que agravaram as crises, ampliando a percepção das contradições, ao mesmo tempo em que aprofundou um regime cultural e civilizacional no qual estamos imersos, dificultando a definição mais nítida sobre contra o que lutar.

O quinto aspecto, por fim, é que o mundo é epistemologicamente diverso, e que esta diversidade em si constitui uma riqueza. Neste sentido, é possível identificar esta diversidade no interior da própria ciência e nas formas de conhecimento que são exteriores a ela. Os autores arrematam dizendo que o colonialismo se caracterizou

também por dominação epistemológica, que implica numa hierarquia e relação desigual de saber-poder, definindo que,

As epistemologias do Sul são o conjunto das intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos (Santos, Meneses, 2010, p. 19).

O Sul é entendido de maneira metafórica como “campo de desafios epistêmicos”, neste processo de reparar os danos causados pelo impacto do capitalismo e do colonialismo. Em certa medida, esta concepção de Sul se identifica com o Sul geográfico no que se refere aos países que foram colonizados, mas isto não é uma unanimidade. A metáfora pode ser aplicada mesmo no interior dos países colonizadores, identificando-se com os grupos e epistemologias subalternizados que existem dentro de seus territórios.

Por fim, Santos (2006), denomina o diálogo entre os diferentes saberes como “ecologia dos saberes”. Antes, porém, realiza um processo de construção de seu argumento através do que denominou de linhas que conformam uma geopolítica das epistemes, onde o “pensamento abissal” é aquele caracterizado pela hegemonia do que é validado como ciência e o pensamento “pós-abissal”, se caracteriza pela horizontalidade e diálogo entre os diferentes saberes, pela consciência de que todos são importantes para a construção da realidade.

Através deste arcabouço teórico (Gomes, 2017,), fundamenta e desenvolve sua tese, do papel de produtor de conhecimento e de educador do MNB, nesta citação retirada de um de seus textos é possível observar como a autora sintetiza as influências de Boaventura de Sousa Santos e Aníbal Quijano:

As reflexões de Santos (2009), articuladas ao pensamento de Quijano (2005), contribuem para a análise dos movimentos sociais e suas principais ações políticas. Elas nos ajudam a compreender que as experiências sociais vivenciadas por estes movimentos podem ser reconhecidas como conhecimentos válidos, ou seja, como outras epistemologias. Nos dizeres de Santos (2009), fazem parte das epistemologias do Sul, as quais são um convite a um amplo reconhecimento das experiências de conhecimento no mundo, incluindo, depois de reconfiguradas, as experiências de conhecimento do Norte global. Nesse sentido, abrem-se caminhos de intercomunicação e novas vias de diálogo. É nessa perspectiva que o movimento negro brasileiro e suas ações políticas de ressignificação e politização da raça serão discutidos nesse artigo, com especial enfoque nas suas demandas por educação. (Gomes, 2012, p. 733)

Por fim, não podemos deixar de sintetizar, através das lentes de Gomes (2017), o que Santos (2002) denomina de tensão regulação/emancipação. É a partir desse conceito que Gomes (2017), aprofunda sua reflexão sobre os saberes estético-corpóreos, um dos saberes nascidos nas lutas do MNB.

O constructo teórico tensão- regulação elaborado por Boaventura de Sousa Santos (2002) e utilizado por Gomes (2011, 2017), tem por base a crítica ao “modo de racionalidade que se tornou hegemônico na ciência e na sociedade ocidental”, chamada por Santos (op. cit.) de “razão indolente”, nela a ciência moderna tem o privilégio de ser o único conhecimento válido, aceito, “verdadeiro”, o que confere a essa amplos poderes. Por mais que seja bastante arrogante e presunçoso, este privilégio da ciência moderna passou a ser naturalizado nas mentalidades.

Porém, dentro desta racionalidade ocidental existe uma tensão que se manifesta nos processos políticos e na produção do conhecimento: é a regulação social e a emancipação social. A regulação social tem por base o Estado, o mercado e a comunidade. A emancipação social tem por base as racionalidades: a científica-instrumental, a moral prática e a estético-expressiva. Olhando para as três dimensões da regulação e da emancipação social é possível identificar que a comunidade e a racionalidade estético expressiva são os domínios “menos subjugados” pela racionalidade ocidental. São nos domínios da comunidade e da racionalidade estético expressiva que pode se desenvolver possibilidades outras, que também estão em risco de tornarem-se regulação social, o que requer uma constante “vigilância epistemológica” (Gomes, 2022).

A tensão regulação-emancipação comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento emancipação, identificado como solidariedade e o conhecimento regulação, identificado como colonialismo. O conhecimento regulação assumiu a primazia e passou a se auto proclamar como ordem, enquanto que o conhecimento emancipação foi associado ao caos.

O conhecimento regulação identificado como colonialismo e se auto proclamando a ordem cria a ciência moderna ocidental com sua falsa neutralidade. A ciência moderna está relacionada ao método rigoroso que confina o cientista em seus laboratórios. Já o conhecimento emancipação identificado como solidariedade e caos, é sinestésico, se lança as mais diversas experiências e se abre a outras formas de conhecer. Como estas duas formas de conhecimento estão numa tensão

dialética pode haver uma inversão e o conhecimento emancipação tornar-se regulação e conhecimento regulação pode abrir espaço para a emancipação.

A dialética tensão/regulação, existe nos vários campos de conhecimentos e nos diversos saberes, como se fosse uma lógica a qual não pudéssemos escapar por sermos parte desta racionalidade científica ocidental. investigar em que consiste a regulação e a emancipação, promover o diálogo entre os diversos saberes, a abertura para o novo e a vigilância epistemológica são alternativas, e a possibilidade de construção de um caminho outro de produção de conhecimento comprometido com a emancipação humana.

Gomes utiliza-se também de diversos outros/as autores e autoras do campo educacional, do campo historiográfico, com destaque para os que pesquisaram sobre a história do Movimento Negro (Cardoso, 2002, Domingues, 2007), das contribuições para a educação (Gonçalves e Silva, 2000, Freire, 2008, Gonçalves, 1985), da estética (Gomes, 2002, Rodrigues, 1986) e tantos outros. Nesta subsecção procuramos sintetizar alguns dos principais conceitos que a autora utiliza para desenvolver sua pesquisa de arqueologia do conhecimento produzido pelo Movimento Negro Brasileiro.

3.2.2 As contribuições do Movimento Negro para as lutas emancipatórias em educação na perspectiva de Nilma Lino Gomes

Podemos considerar que a produção acadêmica de Nilma Lino Gomes, pauta-se pela análise e reflexão sobre as contribuições do MNB para o campo educacional e para a real democratização do Estado brasileiro. Analisando esta trajetória de contribuições a autora chega à conclusão que o MNB é um “ator político e social, produtor de conhecimentos que “reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico raciais no Brasil”, (Gomes, 2012, p.727).

Educação e emancipação são categorias que estão presentes em muitos textos de Gomes. Estes conceitos aparecem como processos distintos, a educação pode ou não ser emancipatória, a depender dos princípios e práticas de quem a conduz. Tentando sintetizar a visão do MNB sobre a educação a autora escreve:

Ela [a educação] é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e

suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (Gomes, 2012, p. 735)

Educação de qualidade para todas as pessoas é uma pauta democrática, neste sentido, a luta do MNB por educação alinha-se com a democratização da sociedade. A produção de conhecimento na escola deve vir acompanhada de diálogo entre os diferentes e de posicionamento contra as discriminações, ou seja, o sentido da educação é a emancipação dos seres humanos.

Para a autora os processos educativos engendrados pelo MNB são emancipatórios em seus fundamentos, pois são processos que nascem da luta contra a escravização, seja ela um processo socioeconômico ou um processo de dominação ideológica, para Gomes (2010, p. 138)

A emancipação é entendida como transformação social e cultural, com libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República.

Em 1995, Gomes profere uma palestra durante um seminário realizado na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). A palestra que teve como título “A contribuição dos Negros para o pensamento educacional brasileiro”, transformou-se em um artigo e compôs um livro lançado em 1997, como fruto desse seminário. Este livro que tem por título “Pensamento negro em educação: ações do Movimento Negro” foi reeditado recentemente em 2023, mas os textos não sofreram alterações. Utilizamos essa versão mais recente para expor aqui a discussão realizada por Gomes há trinta anos atrás, mas extremamente pertinente na contemporaneidade.

Naquela altura, a autora já chamava atenção para a emergência da categoria “raça” para pensar a teoria e a prática educativa (Gomes, 2023). Ao longo do artigo prossegue realizando vários questionamentos, dentre eles: “que contribuição o processo de luta do povo negro trouxe para a educação?”(Gomes, op.cit).

A autora enfatiza que há um pensar sobre a educação que vem sendo construído sob o ponto de vista do povo negro e faz mais uma pergunta: “O negro tem contribuído para o pensamento educacional brasileiro?” (Gomes, op. cit.). A partir destes questionamentos prossegue refletindo sobre cinco contribuições do Movimento Negro para repensar a escola, ao final conclama os/as pesquisadores/as em educação, a finalmente, considerarem tais contribuições e a variável “raça” de um modo geral, em suas análises, vejamos o que a autora nos diz.

A primeira contribuição do Movimento Negro ao pensamento educacional brasileiro conforme Gomes (2023), foi a denúncia de que a escola reproduz em seu interior o racismo da sociedade mais ampla. Essa denúncia ocorria de diversas formas: atos públicos, solicitações às secretarias de educação, etc. A autora chama atenção para o fato que a denúncia sempre vai existir, no entanto, as estratégias do Movimento Negro se complexificaram, fazendo com que este também elabore proposições.

A segunda contribuição apontada pela autora, é a ênfase nos processos de resistência dos negros e negras ao longo da história. A historiografia oficial, ocultou vários fatos que demonstram luta e resistência dos/as negros/as aos processos de opressão. O MNB transformou as festas de gratidão à princesa Isabel no 13 de maio, em Dia Nacional de Luta Contra o Racismo. Reivindicou Zumbi dos Palmares como herói nacional e o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, que se tornou feriado nacional em 2023 através da Lei 14.759/23. Esses são alguns poucos exemplos da resistência do povo negro. Hoje podemos refletir que muitos outros processos de resistência precisam ser visibilizados, inclusive processos estes que estão ocorrendo no presente nas comunidades quilombolas, nas periferias, nas casas de religião de matriz africana.

Colocar a centralidade da cultura nos processos educativos foi a terceira contribuição do Movimento Negro ao pensamento educacional brasileiro. Neste quesito, Gomes chama a atenção para o reconhecimento da produção cultural da população negra que “apesar de sofrerem a incorporação da cultura de outros grupos étnico-raciais, possuem algo peculiar que é próprio da ancestralidade africana, e que não pode ser retirado, pois garante a nossa identidade” (Gomes, 2023, p. 36). Conforme a visão da autora, essa cultura choca-se com a cultura escolar onde predomina a rigidez, a linearidade, “uma visão restrita da corporalidade, pelo adestramento dos ritmos, pela ausência da musicalidade” (Gomes, op. cit.)

A quarta contribuição do MNB foi a consideração de que existem diferentes identidades: de gênero, de classe, racial, religiosa, etc. E que estas identidades se constroem nos diferentes espaços sociais, sendo a escola um deles. Assim, o MNB questiona a forma como a escola vem lidando com a identidade negra de alunos/as e professores/as, de que forma esta identidade é fortalecida ou invisibilizada pela escola.

Por fim, a quinta contribuição, foi repensar a estrutura excludente da escola, que se expressa através de seu currículo, da sua forma de organização, causando repetência e evasão. Gomes (2023), chama atenção para a necessidade de repensar o modelo de escola, pois o mesmo, incide de maneira negativa nos alunos, com atenção ao alunado negro.

Passaram-se trinta anos desde a publicação deste texto. O Movimento Negro através de diferentes estratégias inscreve a raça na agenda das políticas públicas educacionais. As ações afirmativas, uma das bandeiras de luta do MNB, abrem um outro capítulo de discussão nas políticas públicas e no direito brasileiro. Inúmeras pesquisas e produções acadêmicas discutem a temática racial correlacionando-a com diferentes temas como políticas educacionais, história da educação, linguagens, didática de conteúdos específicos, formação de professores/as, identidade dos estudantes, dentre outros. No entanto, numericamente ainda não vislumbramos a equidade, o que significa que a luta deve prosseguir. As estruturas acadêmicas ainda se encontram enrijecidas pelo racismo institucional, portanto, vale à pena explicitar as considerações de Gomes (2023), elaboradas há trinta anos atrás sobre as contribuições do MNB ao pensamento educacional brasileiro, sabendo que nos dias de hoje esta lista é mais extensa e que este é um campo de estudo que precisa ser explorado.

Em artigo publicado em 2019, Gomes realiza importantes considerações sobre o papel do MNB em suas relações com o estado brasileiro. O referido artigo tem por título: “O Movimento Negro indaga e desafia as políticas educacionais”. A autora inicia afirmando que as lutas sociais nos reeducam, reconhecendo o importante papel dos “novos movimentos sociais”. Destaca que o MNB é um educador e que “Um dos ensinamentos desse e dos outros movimentos sociais de caráter identitário que herdamos (...) é a valorização do cotidiano e da experiência. Eles compreendem que é na luta cotidiana que se trava a resistência” (Gomes, 2019, p. 143).

Gomes sustenta a afirmação de que o Movimento Negro é um educador em seu livro de 2017, reafirmando neste artigo de 2019, para isso cita alguns exemplos de processos que realizados pelo MNB, que faz com que a autora o considere um educador:

O Movimento Negro é, portanto, um educador. É ele que fez e faz a tradução intercultural das teorias e das interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade; que articula com intelectuais comprometidos com a superação do racismo encontros, palestras, publicações, minicursos, *workshops*, projeto de extensão, ciclos de debates, abertos à comunidade; que inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, *folders*, revistas, livros, *sites*, canais de YouTube, *blogs*, páginas do Facebook, álbuns, artes, literatura, poesia, abordando a temática racial em sintonia com a diáspora africana. É ele quem pressiona o Estado para adotar políticas de igualdade racial (Gomes, 2019, p. 144, Apud. Gomes, 2017, p.17-18).

Gomes (2019), dá continuidade ao seu argumento utilizando como exemplo as lutas do MNB em torno da Constituição de 1988, reconhecendo com base em outros autores que apesar dos resultados não serem o esperado abriu-se precedente para outras lutas e legislações posteriores, possibilitando a ampliação de conquistas.

A autora também analisa o processo de elaboração da LDB 9.394/96, chegando a conclusão com base em Rodrigues (2005), que o texto da LDB aprovado, através das lentes de seu relator Darcy Ribeiro, reafirma o mito da democracia racial e a perspectiva monocultural do estado Brasileiro.

A militância negra se reorganiza, reconstrói seus argumentos, buscando comprovar através de dados socioeconômicos que as políticas universais não dão conta de corrigir as históricas desigualdades vivenciadas pela população negra. Fortalece seu discurso pró ações afirmativas, através da participação protagonista em Durban, da atuação de seus intelectuais e do apoio de organismos internacionais como a ONU, que passa a pressionar cada vez mais os estados membros para a execução de políticas de promoção da igualdade racial.

Com a ascensão ao cargo de presidência da república pela primeira vez, de um candidato de um partido de esquerda, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o governo passa a executar algumas reivindicações históricas do MNB, como veremos mais adiante. Isso se dá, graças à forte pressão da militância negra, dessa vez dentro das estruturas organizativas das diferentes esferas governamentais. Gomes conclui o texto publicado em 2019, falando do Movimento Negro do século XXI, tema que iremos tratar mais adiante, no entanto não podemos deixar de concordar com a seguinte citação da autora:

Embora reconheça que a radicalidade dessa alteração da LDB e todo o histórico de lutas, esforços e articulações que ela congrega ainda não estão

contemplados com a radicalidade necessária na educação brasileira, não há como deixar de reconhecer os avanços advindos após a sanção da lei e a aprovação do parecer e da resolução do CNE que a regulamentaram. (Gomes, 2019, p. 157)

Prosseguindo a nossa análise sobre a obra da autora, é importante frisar, que em muitos de seus textos (Gomes, 2012, 2020), recupera as ações coletivas que foram desenvolvidas pelo MNB no que diz respeito à educação no período republicano, dando especial destaque para as ações empreendidas nas últimas décadas a partir do período de gradual abertura democrática, prosseguindo com a emergência do Movimento Negro contemporâneo até os dias de hoje. Esse percurso é feito também por outros autores/as (Domingues, 2007, Santos, 2007, Gonçalves e Silva, 2000), como a autora sinaliza

Refletir sobre as ideias e concepções que fundamentam as ações educacionais levadas a diante por negras e negros tendo o Movimento Negro como articulador, não é simplesmente listar um “mero rol de atividades” (Gomes, 2012), pois as ações são imbuídas de sentido político, são fruto da experiência social, da organização coletiva desta população. “Parte-se da premissa de que o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social”. (Gomes, 2012, p. 735). A autora considera que,

O olhar dos movimentos sociais para a educação, e particularmente do movimento negro, trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira. Ele requalifica os direitos sociais, amplia a concepção de direito à saúde, lazer e educação. (Gomes, 2023, p. 32).

Em consonância com Gomes, ao tematizar o “pensamento negro em educação”, Silva e Barbosa (2023), nos diz que ao olhar para as ações empreendidas pelo Movimento Negro ao longo da história é possível perceber uma organicidade, uma continuidade, ainda que em contextos e pontos de partida diferentes, “Trata-se de ações deliberadamente concebidas e executadas que vêm ao longo dos tempos erigindo a história do povo negro, gestando sua educação” (Silva e Barbosa, 2023, p. 21).

Assim, em seus textos Gomes cita com recorrência as ações desenvolvidas pelo MNB em prol da educação, seguindo uma ordem cronológica, apoiando-se em autores/as diversos que pesquisam sobre o tema e que são referência para a sua

escrita. De maneira resumida, sem a preocupação de esgotar e nem de discutir em profundidade o tema, nos baseamos em dois artigos o primeiro intitulado “Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça”, escrito em 2012. O segundo intitula-se “A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática”, escrito em 2020, para juntamente com a autora refletir sobre algumas dessas ações realizadas pelo MNB, com incidência no campo educacional.

Um primeiro aspecto apontado pela autora é o caráter educativo, não apenas de denúncia da imprensa negra ao longo do século XX:

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, 2012, p. 736).

Numa perspectiva cronológica, a imprensa negra, é uma das primeiras ações do MNB onde a educação é permanentemente tematizada. Essa questão é abordada por diferentes autores (Gonçalves e Silva, 2000, Pinto, 1994), através da imprensa negra havia a denúncia de estabelecimentos que não aceitavam “gente de cor”, fazia-se convocatória para congressos, seminários a fim de discutir temas relevantes, dentre os quais a educação estava sempre presente e se exortava a população negra a frequentar as poucas escolas que os recebiam, difundindo a crença na educação como um meio potente de integração e ascensão. Como sabemos que poucos eram os alfabetizados no início do século XX, a leitura desses jornais era realizada pelos que sabiam ler para aqueles que ainda não detinham o domínio da leitura, o que configura uma prática comunitária de letramento.

Um segundo acontecimento que confere contribuições valiosas à educação da população negra é a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931. Como visto anteriormente, esta entidade manteve de forma independente escola primária, alfabetização de adultos, cursos profissionalizantes e artísticos. Tinha o plano de fundar um Liceu (Gonçalves e Silva, 2000), o que não chegou a ser concretizado. Depois do golpe do Estado Novo em 1937, a Frente Negra foi extinta e a outra organização com notabilidade nacional, apontada por Gomes (2012), foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), atuando entre 1944 e 1968. O TEN contava com

Abdias Nascimento, como um dos seus fundadores que também havia participado da FNB, como já discutido na primeira parte deste capítulo.

Passando para a década de 1970, Gomes (2012), cita como marco a fundação do Movimento Negro Unificado em 1978, e a formação de quadros de intelectuais e militantes negros que passaram a fazer um debate mais amplo e profundo sobre a educação da população negra. A autora considera que “até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista”. (Gomes, 2012, p. 738).

Na década de 1990, a autora pontua que o debate em torno da questão racial ganha outros contornos no bojo das teorias do estado multiétnico. O multiculturalismo e o interculturalismo passam a ser debatidos com mais intensidade. O tema das políticas focalizadas começa a ser discutido e no ano de 1995, o grande marco de ação do MNB foi a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Na ocasião foi entregue ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico Racial, onde já se encontrava proposta de ações afirmativas.

A partir dos 2000, sob a influência do governo popular do presidente Lula há a concretização de algumas demandas históricas nesse período há uma forte atuação de organizações da sociedade civil pautando o racismo e a educação, muitas destas organizações têm em seus quadros militantes do MN. Gomes (op. cit.) destaca a fundação no ano 2000 da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). Um marco importante, considerado um divisor de águas no que se refere a discussão de ações foi a intensa participação do Brasil, através do Movimento Negro, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Durban, África do Sul, a delegação brasileira contou com seiscentas pessoas.

Em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a lei 10.639, que altera a LDB e institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica e o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como data integrante do calendário escolar. Mais adiante em 2008 esta lei foi modificada através da lei 11.645/08, incluindo também a história e cultura dos povos indígenas.

Prosseguindo, a autora menciona ainda em 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que teve como primeira secretária Luiza Bairos, uma administradora, pesquisadora e integrante do Movimento de Mulheres Negras. Esta secretaria foi criada no dia 21 de março daquele ano, data instituída pela ONU como Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial em memória do massacre de Shaperville, ocorrido em 1960, na África do Sul.

Em 2004, houve a criação no âmbito do Ministério da Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). Sobre estes processos Gomes (2012), considera que “com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do movimento negro ganha visibilidade na estrutura organizacional deste Ministério”. (Gomes, 2012, p. 740). Neste mesmo ano houve a regulamentação da lei 10.639/03, através do Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n. 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e dos Afro brasileiros.

A autora finaliza o artigo escrito em 2012, fazendo a reflexão que “Apesar dos dissensos que tais iniciativas provocam em alguns setores da sociedade e do próprio Estado, bem como a sua implementação ainda irregular, é importante destacá-las”. (Gomes, 2012, p.140,141). E cita dentre outros fatos a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), a Lei federal n. 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (2010), a sanção da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Em um dos seus textos mais recentes, Gomes (2020), a autora também apresenta, visibiliza e discute alterações legais que incidem não apenas na política educacional, mas em outros campos da vida social da população negra e menciona a Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais (Lei n. 12.990/2014) e a Portaria n. 13/2016 do Ministério da Educação que induziu as cotas raciais na pós-graduação das IFES. É importante dizer que a lei de cotas para o ingresso no ensino superior, sancionada em 2012, passou por recente revisão. A análise dos

resultados e dos impactos positivos dessa política em seus primeiros dez anos de aplicação, somadas as mobilizações, resultou em sua atualização através da Lei 14.723/23, incluindo desta vez os programas de pós-graduação de universidades federais e a sua continuidade por mais dez anos, esse processo contou com ampla mobilização do Movimento Negro.

Gomes (2021), juntamente com outros autores, analisam os resultados das cotas raciais para concurso público em nível federal, focalizando os concursos para docentes das instituições federais de ensino superior. O texto intitulado “Racismo Institucional e Contratação de Docentes nas Universidades Brasileiras, corrobora com as análises de outros autores (Palma, 2021), que indicam irregularidades nos processos, fazendo com que a política não cumpra seu objetivo, que inclusive, é apontado como insuficiente para promover reparação da população negra.

Com base em dados disponibilizados pelo Inep, Palma (2021), afirma que até 2020, dos 20% reservados para candidatos negros(as), como previsto em lei, o Brasil conseguiu designar apenas 3,18%, esse percentual não leva em consideração os candidatos negros(as), que sendo aprovados entraram em efetivo exercício. O que revela a persistência do racismo institucional como argumentado no texto de Gomes, et al (2021).

É importante mencionar que Nilma Lino Gomes, através de sua atuação política, como pesquisadora e em gestão de políticas públicas participou de maneira protagonista em muitos dos acontecimentos citados acima. Atualmente, mesmo aposentada, desde de 2019, continua atuando como professora voluntária no departamento de administração escolar da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena duas pesquisas, a primeira “Diversidade étnico-racial e formação de professoras e professores: até onde conseguimos avançar?” realiza um levantamento das políticas de formação de professores/as levadas adiante entre os anos de 2003 a 2016, investigando conceitos, legislação pertinente, buscando observar se em tais documentos há ou não referência ao Movimento Negro e sua contribuição na educação nacional. O segundo projeto de pesquisa intitula-se “O Movimento Negro Educador: discursos, práticas e saberes em circulação na América Latina”, projeto que congrega pesquisadores/as de diferentes países e áreas para compreender como os discursos raciais e suas interseccionalidades, tendo o Movimento Negro Educador como protagonista, operam em diferentes contextos midiáticos, políticos, culturais, etc.

Como observado até o momento em toda a sua obra Gomes busca visibilizar a atuação e contribuição do Movimento Negro nos vários campos, com destaque para o educacional. Com toda a sua bagagem teórica, a autora identifica e organiza saberes produzidos pelo MNB em suas lutas, através do diálogo com os saberes acadêmicos e ancestrais. Na próxima subseção vamos conhecer os achados de Gomes (2017, 2020, 2023), sobre o Movimento Negro Educador e seus saberes.

3.2.3 *Saberes do Movimento Negro: contribuições para reeducar a sociedade brasileira*

“O Movimento Negro é um educador. Minha trajetória como professora, minhas pesquisas, produções teóricas e ações políticas se pautam nesse reconhecimento” (Gomes, 2017, p.13). Essa afirmação sintetiza o lugar do MNB na vida e na produção intelectual da professora Nilma Lino Gomes. Nesta subseção retomaremos algumas ideias centrais a respeito do MN para entender o seu papel educador e sistematizador de conhecimentos. Partimos da definição do que vem a ser MN, que em certa medida retoma uma definição elaborada por Joel Rufino dos Santos (1985). Definição esta considerada ampla, para alguns recortes e estudos específicos, como sinalizado por Domingues (2007). A definição elaborada por Gomes (2017), também abarca um amplo leque de organizações, contudo, a autora é enfática quando diz que é preciso ter “*objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial*”. Vejamos:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros *politicamente posicionados na luta contra o racismo* e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial*, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento com as barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e o continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como movimento negro. *É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa, que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (Gomes, 2017, p. 23- 24).

Destacamos algumas questões centrais nesta definição: a abrangência: “as mais diversas formas de organização... grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos”. A raça e a identidade negra como aglutinador, o que também é sinalizado por Domingues (2007). A necessidade de que esse grupo com a sua diversidade, seja dentro do espaço acadêmico, religioso, artístico ou cultural deixe explícito o seu “posicionamento político de luta contra o racismo”. Outro aspecto importante é a não romantização da relação entre brasileiros, a ancestralidade africana e a atualidade do continente. O que chama a atenção para uma leitura crítica da histórica relação entre Brasil, África e sua contemporaneidade, deixando de lado uma postura de louvação à herança africana. Por fim, identificamos uma leitura interseccional quando a autora fala a respeito dos “possíveis enfrentamentos” junto à luta contra o patriarcado, capitalismo, LGBTfobia e racista.

Gomes (2012), não se furta a análise das contradições do Movimento Negro, e citando Silva Júnior, nos leva a refletir que o MNB,

(...) Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (Silva Junior, 2007, Apud Gomes, 2012, p. 735)

Consideramos esse aspecto, de análise crítica das contradições e disputas internas do MNB como algo relevante, pois contribui para compreender o processo de construção de consensos, de negociações internas, dos momentos de unidade de ação, ainda que haja divergência de opiniões. Em seus estudos, através da coleta de narrativas de história oral com dezenas de militantes, Pereira e Alberti (2007) e Pereira (2010), identificam nos depoimentos dos militantes algumas disputas e por vezes, contradições inerentes aos processos de embates políticos em torno de projetos societários. Ainda sobre este aspecto Gomes (2011), nos fala:

(...) partimos do pressuposto de que o movimento negro, como ator político – **não sem conflitos e contradições** –, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola. Nesse sentido, ele é capaz de organizar e sistematizar saberes específicos da comunidade negra construídos ao longo da sua experiência coletiva. (Gomes, 2011, p. 39, grifo nosso)

Ainda falando sobre a diversidade desse movimento, Gomes (2022), coloca o termo “Movimento Negro” como uma “macro categoria”, que abarca diferentes

organizações, desde que estas partam do reconhecimento da necessidade da luta contra o racismo. A autora em diferentes textos (Gomes, 2017, 2020, 2022), cita e reconhece a contribuição de diferentes agentes, sobretudo jovens, que propagam informações, desmistificam temas, relatam experiências de vida e resistência contra o racismo, utilizando as redes sociais como os youtubers, podcasts e diferentes mídias. Gomes (2017, 2022), chama atenção para as performances individuais de artistas, educadores, operários que foram reeducados direta ou indiretamente pelo MNB e mesmo não atuando em organizações posicionam-se e agem contra o racismo, vejamos o que a autora diz:

Como argumento no livro *Movimento Negro Educador* (Gomes, 2017), articulados às práticas e às intervenções do Movimento Negro e sendo reeducados direta ou indiretamente por ele é possível encontrar, também no Brasil, vozes e corpos negros anônimos que atuaram e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, presentes no cotidiano da sociedade brasileira. **São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãos e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam pelo racismo e contra a democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica.** Todos são de alguma forma herdeiros da sabedoria e do ensinamento do Movimento Negro. (Gomes, 2022, p. 26, grifo nosso)

Gomes (2019), ao analisar a trajetória do MNB, em relação às demandas educacionais a partir da década de 1970, considera que há o fechamento de um ciclo em 2003, com a alteração da LDB, através da lei 10.639 e o início de um novo ciclo, fechando-o em 2016, quando ocorre a tomada da presidência pelas forças neoconservadoras e um ataque frontal à democracia brasileira. Isto reafirma o pensamento político e social da intelectual, quando esta afirma que o recuo da democracia no Brasil, significa o recuo da luta antirracista, do contrário, a verdadeira democratização do estado brasileiro depende do avanço das pautas antirracistas.

Neste curto período entre 2003 a 2016, Gomes (2019), considera que se configura um novo ciclo das políticas educacionais voltadas para a população negra, inaugurando um conjunto de ações chamado de “políticas de promoção da igualdade racial”, do mesmo modo o MNB passa a ter uma outra configuração, focalizando mais as suas ações, conforme Gomes (op. Cit). Assim a autora caracteriza esse novo perfil do MNB, ao qual ela chama de Movimento Negro do Século XXI:

Trata-se de um Movimento Negro mais jovem, com maior presença no campo educacional como docente e discente da educação básica e do ensino superior. Um movimento no qual os seus integrantes pertencem a novos coletivos, e não somente às entidades políticas históricas. Um Movimento Negro mais fluido, com uma inserção cultural na periferia, com fortes vínculos com o universo da cultura, das artes, das tecnologias e das redes sociais.

Nesse processo, a ampliação do conceito de Movimento Negro se faz necessária se a ele queremos incluir, além das entidades tradicionais ligadas ao mundo da política, da defesa dos povos quilombolas, de matriz africana e grupos do Movimento Hip-Hop, a juventude negra e periférica, as jovens militantes negras, inseridas nas redes sociais, com domínio e presença nas mídias alternativas e os universitários negros cotistas ou não. (Gomes, 2019, 158)

Para Gomes (2019), esse novo ciclo do MNB, ao inaugurar esta concepção mais alargada de movimento não esquece as lutas ancestrais e nem das organizações tradicionais, no entanto, não se fecha nelas, considerando as novas formas de lutas, as novas gerações, as identidades negras, o mundo das tecnologias, mas mantendo consensos sobre a centralidade da luta antirracista, sobre a importância da ancestralidade africana, sobre a responsabilização do Estado brasileiro quanto a implementação de políticas, sobre a luta contra o genocídio da juventude negra e contra o feminicídio da mulher negra. Esse novo ciclo do MNB, deve articular as diferenças e as lutas somando-se as pautas interseccionais.

Em toda sua produção intelectual Gomes (2012, 2017, 2020, 2022), enfatiza o MNB como “ator político que constrói, sistematiza, articula saberes produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira, assim como produz saberes emancipatórios educando e reeducando a sociedade brasileira e suas instituições.” (Gomes, 2022, p. 26, 27). A autora deixa nítido que há uma abundância de saberes produzidos pelo MNB, de diferentes naturezas, mas que ela organiza e sistematiza o legado epistemológico do “conhecimento nascido na luta”. Consideramos importante frisar este aspecto pois em nenhum momento Gomes diz que dá conta de sistematizar e analisar “todos os saberes”, inclusive no livro escrito coletivamente em 2022, fica evidente a generosidade e o reconhecimento das diversas possibilidades de leituras que se abrem a partir de seu livro *Movimento Negro Educador* (Gomes, 2017).

Evidenciar o MNB como produtor de conhecimento também é denunciar e lutar contra o epistemicídio. Na nossa compreensão esta afirmação é contra hegemônica em duas dimensões, primeiro: por considerar que o conhecimento se constrói também por outras bases além dos cânones acadêmicos da ciência

moderna. Segundo: o conhecimento gerado nas lutas do MNB é construído por negras e negros, sujeitos que foram alijados do direito à educação e tidos como “não ser”. Ou seja, articula-se nesta afirmação uma crítica à ciência moderna como sendo a única forma de produzir conhecimento, ao mesmo tempo em que se reafirma a humanidade e capacidade de produzir conhecimento da população negra. Conhecimento este que dialoga com o saber científico, mas que está aberto a outros saberes.

Os saberes construídos pela população negra, organizados e sistematizados pelo Movimento Negro, que também é um produtor de saberes, *não existe dentro da racionalidade instrumental criada pela ciência moderna ocidental*. Primeiramente porque as pessoas negras, os povos originários e todos que se distanciam do “Ser” (sujeito, branco universal) são *coisificados* como o “Outro” que não existem como seres cognoscentes. Dentro da academia brasileira há um apagamento sistemático dos saberes produzidos por negras e negros, por ciganos, pelas mulheres, pelos povos originários, pela população LGBTQIAPN+.

Explicitar o posicionamento político, a militância em prol de uma determinada causa, de um determinado grupo ou de vários, “desqualifica a produção acadêmica”, constantemente silenciada e menosprezada, pelo cânone da ciência ocidental, que advoga uma “neutralidade” que se situa historicamente, politicamente e de forma militante na construção do projeto colonial de dominação (Santos e Menezes, 2010).

Gomes toma por base as sistematizações de Santos (2004), sobre “sociologia das ausências e emergências” como “eixos orientadores” (Gomes, 2011, p.37) para mostrar que *os saberes produzidos por negras e negros, sistematizados pelo Movimento Negro existe* e tem como principal característica a emancipação que se espalha para todas e todos, inclusive para aqueles e aquelas que não sendo negras e negros estiverem dispostos e abertos para se reeducar. Neste sentido, a sociologia da emergência, através da releitura de Gomes (2017), transformada em “pedagogia das ausências e emergências” (Gomes, 2011, p. 45) traz à tona que,

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico instrumental, esses saberes foram transformados em não existência, ou seja, em ausências. (Gomes, 2011, p.39)

Gomes reflete a respeito dos conceitos de conhecimento e saber produzidos por Santos, no entanto, a autora utiliza estes termos como sinônimos, neste caso vale a pena reproduzir o fragmento produzido por Santos e citado pela autora:

[...] o conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro. Não há, pois, nem ignorância geral e nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber (Santos, 2002: 74, Apud. Gomes, 2011, p. 45).

Os saberes produzidos pela população negra no Brasil, parte de suas experiências num lugar onde raça é categoria estrutural e estruturante (Gomes, 2011, 2012). Onde o subjugo e a hierarquização operou como regra dominante por muito tempo, logo estes conhecimentos trazem em si a busca pela libertação. No entanto, na escola dominada pela racionalidade ocidental estes conhecimentos são invisíveis, e há uma disputa intensa para fazer com eles adentrem os currículos, ainda que haja legislação que estabeleça, como a lei 10.639/03.

Os saberes produzidos pela população negra nascem “na tensão dialética regulação-emancipação, sem os quais não será possível compreendê-los”. (Gomes, 2011, p. 47). Neste sentido é importante compreender o que vem a ser essa tensão regulação/emancipação, conceitos elaborados por Santos (2002), que a autora toma de empréstimo para pensar a dinâmica social de produção do conhecimento.

Como o conceito regulação/emancipação já foi apresentado na primeira subseção, resgatamos aqui de maneira sintética que através da leitura de Santos (2002), a autora considera a existência de uma tensão dialética entre regulação e emancipação que se manifesta nos diferentes domínios da vida social, dentre eles na produção do conhecimento. As dimensões da comunidade e da racionalidade estético expressiva são as que foram menos subjugadas pela racionalidade moderna, portanto são dimensões que tendem a produzir práticas e saberes emancipatórios. Por outro lado, o cânone científico acadêmico, posto como única verdade é uma dimensão que tende a produzir conhecimentos que regulam a vida social mantendo-a sob o domínio da racionalidade moderna. A grande questão posta como desafio é que os conhecimentos emancipatórios podem abrir-se às práticas de

regulação, da mesma forma que os conhecimentos regulatórios podem abrir-se às práticas emancipatórias, é nessa tensão permanente que existe a possibilidade de saberes outros, o que exige diálogos permanentes e vigilância epistêmica (Gomes, 2022).

Muitos são os saberes, nascidos nas lutas do Movimento Negro, Gomes (2017) identifica e sistematiza três: “os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético corpóreos”, este último a autora se detém numa análise mais aprofundada. Neste percurso de produção intelectual, a autora inicia a sistematização em 2020 dos “saberes indignação”. Uma outra ampliação é realizada por Mesquita (2022), que, inspirando-se na leitura do livro *Movimento Negro Educador*, inicia a reflexão e sistematização sobre os “saberes interseccionais”. Assim são acrescidas mais duas categorias de saberes, vejamos como esta ampliação acontece.

Em 2020, a revista Teias, n. 62, vol 21, publica o artigo “A Força Educativa e Emancipatória do Movimento Negro em Tempos de Fragilidade Democrática” de autoria de Nilma Lino Gomes, nele a autora tem uma escrita contundente e inicia o texto com a afirmação “O Brasil escondeu e guardou o racismo atrás do discurso da democracia racial, da mestiçagem e da diversidade”(Gomes, 2020). A autora deixa nítido seu posicionamento sobre o governo brasileiro entre os anos de 2003 a 2016, por ela avaliado como governo democrático, com o presidente Lula em dois mandatos, seguido pelo mandato da presidente Dilma Rousseff, que foi interrompido pelo impeachment, ou golpe político jurídico e todas as medidas subsequentes. A autora afirma:

Não há como deixar de reconhecer que a luta antirracista desenvolvida pelo Movimento Negro ganhou, no período dos 13 anos supracitado, um reconhecimento oficial do Estado brasileiro. Várias demandas desse movimento social foram transformadas em políticas públicas. (Gomes, 2020, p. 361).

O tom colocado no artigo pela intelectual, faz juz ao momento que estávamos vivenciando, não somente pela Covid 19, que assolou vários países, mas pelo negacionismo e ausência de uma política séria de enfrentamento, além dos ataques a várias conquistas democráticas e mais uma vez afirma: “Todo ataque ao Estado de Direito é uma ação contra as lutas sociais em prol dos direitos, da justiça social e da igualdade. É também um golpe frontal ao antirracismo”. (Gomes, 2020, p.361).

A autora segue desenvolvendo suas ideias sempre colocando o papel protagonista do Movimento Negro, discorre sobre os saberes políticos, identitários, estético corpóreos e nos apresenta os saberes indignação:

Os saberes / conhecimentos indignação se articulam e se expressam por meio do par dignidade / indignidade. Quanto mais indignas forem as situações, as condições e a forma do racismo se impor aos negros e às negras, mais a dignidade dessas pessoas é atingida. Muitas vezes isso resulta em atitudes de isolamento, mas, em outras, pode resultar em um renascer político identitário. E, dessa forma, produzir novos enfrentamentos e uma maneira corajosa de lutar pela recuperação da dignidade roubada. (Gomes, 2020, 369)

Gomes continua o processo de difusão e debate sobre o seu livro *Movimento Negro Educador* (2017), com muita disponibilidade para o diálogo. Em 2021, ainda no contexto da pandemia da Covid 19 é convidada a participar de uma *live* com o seguinte tema: “Movimento Negro Educador: raça, diferença e educação na obra de Nilma Lino Gomes”, o evento foi realizado através da parceria entre o Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Unicamp e o Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença, da USP, com a organização das professoras Regina Facchini (Pagu/Unicamp) e Carolina Parreiras (Numas/USP). Esta *live* encontra-se disponível no youtube e também foi transformada em podcast pelo Larvas Incendiadas, que também participou do debate.

A *live* resultou na proposta de escrita coletiva de um livro tendo como eixo orientador as diferentes interpretações provocadas pela leitura do livro *Movimento Negro Educador* (Gomes, 2017). A partir de então, o grupo formado por Nilma e mais seis estudiosos com diferentes experiências e residentes em diferentes lugares do Brasil construíram um caminho de trabalho coletivo, com a realização de sete encontros virtuais onde ocorreram intensos diálogos e trocas de saberes, tendo como ponto em comum diante da diversidade de experiências o aprendizado de cada pessoa no contato com o Movimento Negro Educador.

O livro intitulado “Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador”, fruto desse processo, foi publicado em 2022, possui seis artigos e um prefácio. O primeiro artigo é escrito por Gomes (2022) e tem por título “O Movimento Negro Educador - releituras, encontros e troca de saberes”. Neste capítulo a autora apresenta de onde surgiu a ideia de produção do livro, retoma o conceito de Movimento Negro por ela elaborado e fala com muita generosidade sobre a importância da sua obra ser lida,

debatida e ampliada. E de fato, neste livro uma das autoras, Tayná Vitória de Lima Mesquita, identifica e faz as elaborações iniciais a respeito dos “saberes interseccionais”, construído através da luta do Movimento de Mulheres Negras. Gomes também desenvolve suas elaborações a respeito dos “saberes indignação”, apresentado em artigo de 2020, como mencionado acima.

Algumas ideias e concepções são apresentadas e permeiam a obra como um todo como por exemplo, a noção de “afeto emancipatório”, a “articulação entre Ubuntu e Sororidade”, deixando nítido, pra utilizar a expressão de Gomes (2022), que há uma “profusão de saberes” elaborados e sistematizados pelo Movimento Negro Educador.

As reflexões e desdobramentos a respeito de cada um dos saberes identificados e sistematizados até o momento (saberes identitários, políticos, estético-corpóreos, indignação, interseccionais) poderiam gerar capítulos a parte nesta tese, o que exigiria um outro processo investigativo. Como dito anteriormente, Gomes (2017), aprofunda as reflexões sobre o saber estético corpóreo, então com base no material teórico disponível iremos abordar cada um desses saberes, entendendo que esta é uma reflexão em processo, aberta, inclusive a identificação e reflexão a respeito de outros saberes nascidos na luta do Movimento Negro.

Os “**saberes identitários**” são apresentados e discutidos por Gomes (2017,2020), sobretudo, no contexto das ações afirmativas, através do crescente processo de afirmação da identidade negra da população brasileira, através das categorias utilizadas pelo IBGE (preto, pardo, branco, indígena, amarelo). Esse marcador como campo de autodeclaração passou a ser utilizado em várias rotinas de acesso aos serviços públicos e privados, podendo observar a variável racial em setores onde antes inexistiam informações.

As análises com recorte étnico-racial de acesso à renda, à emprego, à saúde e à educação passaram a ser visibilizadas, denunciando persistentes desigualdades que desafiam as políticas públicas. Para Gomes (2017), “Uma nova visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, se faz presente na literatura, nas artes, no cinema, no teatro, no campo do conhecimento”. (p. 70). Tal processo sem dúvidas desperta reações as mais diversas,

Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se como tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos. E que o uso da força e da

violência, uma das estratégias antigas do racismo, tem sido uma tentativa de fazê-los calar. (Gomes, 2017, p. 71)

A autora não aprofunda as análises e reflexões a respeito das dinâmicas identitárias da população negra e como ela se relaciona com as políticas públicas e com as dinâmicas educacionais, estas parecem serem discussões a serem ainda desenvolvidas, abrindo possibilidades para leitores/as de seu livro refletirem, por exemplo sobre como dão-se os processos de regulação-emancipação da identidade negra? Em que medida as políticas públicas elaboradas em torno da identidade negra têm o poder de ampliar as possibilidades ou limitar essa mesma identidade ou identidades negras? São questões profundas que precisam ser olhadas com cuidado.

Nos “**saberes políticos**” a raça ressignificada como conceito sociológico passa a ser um critério para a elaboração de políticas públicas de promoção da igualdade racial. Em 2010, é aprovado o Estatuto da Igualdade racial, que inscreve vários conceitos e garantias no campo dos direitos da população negra. O Brasil começa a sair do esquema único de políticas repressivas, quando inscreve na constituição de 1988, o racismo como crime inafiançável e passa a desenvolver com maior abrangência políticas afirmativas e valorizativas. Hoje, depois de reiterada a constitucionalidade das cotas raciais, o Brasil aplica medidas de ações afirmativas sociocracias para ingresso no ensino superior e cotas raciais para ingresso nos cursos de pós-graduação e nos concursos públicos em nível federal, ainda que tenhamos que monitorar a execução e ampliar o percentual para garantir reparação.

As medidas no campo educacional estão em processo como discutido na subseção anterior. Gomes (2017, 2020), destaca a importante atuação do Movimento de Mulheres Negras, que tem como um dos seus marcos a realização em 2015 da Marcha Nacional das Mulheres Negras contra o Racismo e pelo Bem Viver, denunciando dentre outras coisas o feminicídio da mulher negra. No campo acadêmico intelectuais negros e negras se organizam em grupos como Neabs e congêneres, com destaque para os vinte quatro anos de existência da Associação Brasileira de pesquisadores/as negros e negras. “A questão racial passa a ocupar um outro lugar político no campo da produção do conhecimento” (Gomes, 2020, 366), no campo das políticas públicas, na opinião pública e na elaboração de artefatos culturais os mais diversos que tematizam diferentes aspectos da questão racial no Brasil de maneira crítica e plural.

Os “**saberes indignação**” são uma construção mais recente, foi apresentado pela primeira vez em um texto visceral (Gomes, 2020), em um momento de grande crise das instituições democráticas no país. A principal característica desses saberes é a sua inconformação ante as situações, as mais diversas, que roubam a dignidade humana, vejamos o que nos diz a autora em um segundo texto, que amplia as ideias em torno desses saberes:

Os saberes indignação se articulam e se expressam por meio do par dignidade/indignação. Quanto mais indignas forem as situações, as condições e as formas do racismo se impor aos negros e às negras, mais a dignidade dessas pessoas é atingida. Muitas vezes, isso resulta em atitudes de isolamento, mas, em outras, podem resultar em um renascer político-identitário. E, dessa forma, os saberes indignação contribuem para a produção de novos enfrentamentos e uma maneira corajosa de luta pela recuperação da dignidade roubada e de combater o racismo. (Gomes, 2022, p. 61)

A autora segue exemplificando que estes saberes se manifestam das mais variadas formas ao longo da história da população negra no Brasil e cita algumas que irei reproduzir aqui: reconhecimento de personalidades negras omitidas pela história, afirmação da religiosidade afro-brasileira, das mandingas e ensinamentos da capoeira, das artimanhas das comunidades quilombolas, dentre outros.

Nos dias de hoje os saberes indignação também se manifestam tendo como suporte as redes sociais com a atuação on-line de comunicadores, sobretudo jovens, que expressam sua indignação produzindo conteúdos que revelam dimensões, dados, acontecimentos, biografias, denúncias que foram ocultados, invisibilizados. Os saberes indignação se manifestam através das ocupações, das marchas, dos protestos, do hip hop, do slam, de ocupações artísticas, por meio do audiovisual, enfim, através de diversos artefatos que visibilizam a indignação e mobilizam a luta pela recuperação da dignidade.

É interessante perceber que os saberes indignação se expressam de maneira muito contundente através das artes. Conforme Gomes (2022), mobilizar sentimentos de dignidade e indignação “significa lidar com emoções que se manifestam ora de forma agressiva e contundente, ora mais negociada e pacífica diante da perversidade humana”. (Gomes, 2022, p. 64,65)

Ainda Gomes nos leva a refletir que os saberes indignação se manifestam ante a dignidade roubada de mulheres, de jovens, de pessoas com deficiência, de idosos, da comunidade LGBTQIAPN+, da violência capitalista, do racismo e de

todas as formas de opressão, nesse sentido é fundamental nos tempos de hoje articular esses grupos através do diálogo e da construção de pautas comuns, de unidade de ação e de coalizão de forças.

Os “**saberes interseccionais**” são construídos na luta do Movimento de Mulheres Negras. Essa é uma elaboração realizada por Mesquita (2022) a partir de suas vivências com o movimento de mulheres negras e através dos diálogos e reflexões que resultaram no livro “Saberes das Lutas do Movimento Negro Educador”. Gomes, acolhe essa elaboração e também elabora considerações a respeito dela. Mesquita nos diz:

Nutrindo-me e me propondo a um desdobramento da conceituação elaborada por Nilma Lino Gomes (2017), ao caracterizar o Movimento Negro enquanto ator político Educador de si mesmo, da sociedade, do Estado, argumento que o Movimento de Mulheres Negras no Brasil também se faz um agente político Educador, propulsor de epistemologias, paradigmas, tecnologias políticas, saberes surgidos na luta (Gomes, 2017), por meio dos quais reeduca a si mesmo a sociedade e o Estado. (Mesquita, 2022, p. 217)

Em seu texto Mesquita (2022), nos reporta a história do Movimento de Mulheres Negras no Brasil, de 1970 aos dias atuais e destaca que o tema da tríplice opressão: racismo, machismo e classe já era pautado antes mesmo das elaborações em torno do conceito de interseccionalidade, tanto no Brasil como nos Estados Unidos. A autora também discorre sobre a recepção no Brasil do termo interseccionalidade e nos diz que essa recepção “Parte de um legado do Movimento de Mulheres Negras em perspectiva transnacional”. (Mesquita, 2022, p.234).

Não é nossa pretensão aprofundar o debate a respeito das interseccionalidades, campo de estudos teórico-conceituais consolidado, com suas complexidades e nuances, e nem tão pouco a respeito dos “saberes interseccionais” construídos na luta do Movimento de Mulheres Negras”, diante do recente processo de reflexão a respeito do tema (Gomes, 2022, Mesquita, 2022). Contudo, apontamos que este debate dentro do contexto acadêmico a partir das narrativas de professoras universitárias negras é capaz de desvelar múltiplos esquemas de opressão, imbricados através do racismo institucional, do machismo, do patriarcado e do racismo acadêmico, extremamente enraizados nas universidades brasileiras. Este não é um debate apenas teórico, pois envolve outros fazeres e uma incidência política dentro do espaço acadêmico, através de um Movimento Negro de base

acadêmica, no dizer de Ratts (2011). Irei destacar através de duas citações extraídas do texto em estudo a compreensão a respeito de interseccionalidades e de saberes interseccionais. Mesquita coloca em seu texto que

Cunhado no contexto do black feminism norte americano nos anos de 1980 e recepcionado no Brasil a partir dos anos 2000, interseccionalidade tem correspondido a um paradigma interpretativo fundamental para análises e práticas políticas interessadas no desvelamento dos processos pelos quais categorias como raça, gênero, classe, sexualidade, religiosidade, território, deficiências e muitas outras estão implicadas, em articulação, na conformação de relações desiguais de poder, acesso a bens materiais e simbólicos, e não obstante, processos de subjetivação e agenciamentos. (Mesquita, 2022, p. 232)

O texto em si e as reflexões tecidas são de uma riqueza enorme, nele a autora explicita sua compreensão a respeito dos saberes interseccionais que nascem da luta do Movimento de Mulheres Negras que é “entendido como um conjunto de sensibilidades teóricas e práticas implicados pelos usos e sentidos do conceito de interseccionalidades” (Mesquita, 2022, p. 237). Mesquita (op. cit), considera que os saberes interseccionais se interseccionam com os saberes políticos, identitários e estético corpóreos e destaca algumas lutas, ações e conquistas do Movimento de Mulheres Negras.

É importante refletir sobre uma compreensão que permeia todo o livro em análise e que também foi tematizada na live que o originou: A presença de corpos divergentes: negros e negras, indígenas, quilombolas, homens e mulheres trans, pessoas periféricas, através das cotas socio-raciais tem gerado tensionamentos dentro do espaço acadêmico. Gerando aquilombamento, e questionamentos que tem feito emergir outras epistemes, fruto da luta do Movimento Negro que através das ações afirmativas tem possibilitado a entrada no cenário acadêmico de novos atores sociais:

O aumento da participação de negros no ensino superior acabou por fortalecer o próprio Movimento Social Negro, que a partir das ações afirmativas ganham outros contornos. É inegável que hoje os grupos de pesquisa mobilizados por acadêmicos negros, os coletivos de estudantes negros e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) integram o Movimento Negro. (Gomes, 2022, p. 11)

Conforme Mesquita (2022), é inegável o aumento de mulheres negras no ensino superior com destaque para a graduação e pós-graduação e em menor número na docência, para a autora isso tem gerado “disputas epistêmicas” que

resultam em uma “resistência ideológico-corpórea”, que se faz a partir da presença física dessas mulheres nesses espaços acadêmicos. Neste sentido Gomes destaca que o Movimento Negro tem feito emergir,

[f]azer político-intelectuais que permitem romper com a imposição do silêncio . Estamos, coletivamente, formulando conhecimentos que são valorados e validados por saberes de resistência que acontecem para muito além das fronteiras acadêmicas. Especialmente porque “A universidade é o lugar de um sofrimento racial dificilmente passível de ser elucidado com as ferramentas que ela mesma produz” (Bueno; Dos Anjos, 2022, p.364)

É inegável o poder aglutinador e transformador dos saberes interseccionais produzidos através da luta do Movimento de Mulheres Negras. Nesta tese, empreendemos juntamente com as autoras aqui citadas uma enunciação da importância e urgência desse campo de estudos, além da luta pela efetivação das cotas raciais nos concursos públicos para docentes do Ensino Superior, pois a força que a corporeidade negra carrega neste país extremamente racista é uma marca de resistência, ancestralidade e transformação.

O “**Saberes estético corpóreos**” são os mais discutidos na obra de Gomes (2017), a autora considera que eles fazem parte da luta e dos ensinamentos das mulheres negras. Em nível internacional essa articulação deu origem ao dia 25 de julho como Dia da Mulher Afro-latino-americana e Afro-Caribenha. No Brasil em 2015, há um marco da Marcha da Mulheres Negras contra o racismo e pelo Bem Viver, a maior marcha de protesto negro desde 1995.

Os saberes estético-corpóreos, afirma Gomes (2017), são os mais visíveis na relação das pessoas negras com a sociedade e ao mesmo tempo pode facilmente ser invisibilizados através de noções como exotismo, hibridismo, negação, que são formas de não existência, que tem sustentação no mito da democracia racial e de outras tecnologias de aniquilamento do corpo negro como o mito do embranquecimento, tomado como política de Estado, no início do século XX. A miscigenação é utilizada como mecanismo de formação de um tipo híbrido mais aceitável, uma morenidade que conforma a identidade do Brasil como nação e que circula tanto nos meios acadêmicos como nos meios populares e nas artes. O estupro colonial é naturalizado, romantizado através do livro Casa Grande e Senzala de Gilberto Freire.

Como a não existência do corpo negro se manifesta no cotidiano? Dentro e fora dos espaços acadêmicos e como os saberes estético-corpóreos se materializam? São questões que Gomes (2017) coloca e que vale a pena citar:

A não existência do corpo negro e seus saberes e de seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo negro é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de não existência, que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como livre, que age, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência. Podemos dizer que estamos diante de uma forma de regulação do corpo negro, que se dá por meio da violência do racismo que afeta a todos nós, inclusive as suas próprias vítimas. (Gomes, 2017, p. 79)

Os saberes estético-corpóreos, se materializam através da valorização dos atributos da corporeidade negra como símbolo de resistência e identidade, neste sentido, cabelo, cor da pele, formato do nariz, do corpo, as feições são exaltadas como atributos de uma beleza negra e de uma estética própria que recusa o apelo ao exótico, a folclorização, que recusa a fealdade atribuída às pessoas negras e a imposição de um padrão de beleza homogeneizador e racista. Isso impulsiona, por exemplo, as estratégias de luta por representatividade e equidade nas mais diversas áreas, inclusive naquelas que servem de vitrine e que contribuem para propagação de estéticas, gostos como a TV, a moda, o cinema, a propaganda, a literatura. Nesses espaços de circulação de saberes e de imagens, são questionados de forma veemente a representação pejorativa, estigmatizada e aviltante das pessoas negras, reivindicando uma auto representação em todas as áreas.

Esse processo soma-se às ações afirmativas que estão se consolidando no espaço acadêmico, transformando-o em espaços mais plurais, mas também nas políticas culturais, despertando reações de setores conservadores predominantemente brancos que hegemonizou a produção cultural, na maioria das vezes se apropriando dos saberes ancestrais de mestres e mestras da cultura, artistas negros, negras e indígenas. “ A estética negra passou a ser compreendida como parte do direito da cidadania e da vida das mulheres e homens negros”. (Gomes, 2020, p. 36)

Como é possível perceber, a discussão e reflexão a respeito dos saberes que nascem da luta do Movimento Negro, enquanto macro categoria (Gomes, 2022), e

do Movimento de Mulheres Negras é uma discussão de fôlego, que se ramifica de maneira interdisciplinar por vários campos do saber. Esses saberes na vida cotidiana estão imbricados, “interligados de maneira dinâmica”, (Gomes, 2017, p. 77). O seu estudo em separado assume uma função didática. Esse estudo e estas reflexões nos mobilizam a pensar como estes saberes contribuem para a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões, contribuindo para a construção de uma “pedagogia antirracista, interseccional e emancipatória”. Estes três adjetivos podem soar redundantes, mas são negritados para demarcar a historicidade de suas emergências nos estudos acadêmicos. Não tem como ler o livro *Movimento Negro Educador* e os textos elaborados a partir de possíveis leituras e releituras dessa obra sem ser profundamente tocada por eles, e sem admirar e agradecer o pioneirismo de Nilma Lino Gomes ao travar essa discussão tão necessária.

3.3 O pensamento negro em educação e os pontos de inflexão no que se refere a educação brasileira

“Quero ver as crianças de hoje, no futuro, de anel no dedo e aos pés de Xangô”
(Mãe Aninha lalorixá fundadora do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá)

Há 30 anos atrás duas professoras organizaram um seminário movidas pela seguinte pergunta: Como o Movimento Negro interpreta o processo educativo do seu povo? O seminário foi realizado entre os dias 05 a 09 de julho de 1995, na cidade de São Carlos, o evento fez referência aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares e aos 25 anos de fundação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e teve como tema “Pensamento Negro em Educação, no Brasil: expressões do Movimento Negro”, mais tarde em 1997, foi publicada uma obra com este mesmo título com as palestras realizadas, transformadas em artigos. Este livro inaugura o debate sobre o “pensamento negro em educação” e foi reeditado recentemente em 2023. As professoras organizadoras do seminário e do livro foram Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

O livro é composto por sete artigos, fruto das palestras de convidados/as de diferentes lugares. A maioria dos textos relatam e refletem sobre experiências educativas empreendidas por diferentes entidades do Movimento Negro ou levadas a diante através da liderança de intelectuais e militantes em espaços escolares ou

em universidades. No prefácio da 1ª edição as organizadoras reconhecem que o termo “Pensamento Negro em Educação, certamente causará, estranhamento, polêmicas e debates”. Neste sentido, argumentam que o motivo do uso deste termo é a observância das inúmeras iniciativas educacionais desenvolvidas por organizações do Movimento Negro que há muito vem saindo de uma postura apenas de denúncia para serem mais propositivos, através da produção de um pensamento crítico e de propostas educativas concretas. O segmento negro a partir do contato com a realidade duramente marcada pelo racismo, produz saberes com o intuito de transformar essa mesma realidade, assim:

[c]onfigurando intelectualmente suas ações, os negros brasileiros ao longo de sua história iniciada na África, tem elaborado um pensamento que é próprio às suas raízes étnicas, a sua experiência de ser humano promovido a coisa, quando escreve, à sua vivência de ser posto à margem da sociedade da qual faz parte, a sua luta para assumir plenamente o seu papel de cidadão. (Silva e Barbosa, 2023, p. 19, 20)

As autoras prosseguem chamando atenção para a organicidade das ações empreendidas pelo Movimento Negro, que mesmo partindo de concepções distintas, apresentam continuidade histórica e um caráter coletivo.

Experiências educativas, como as apresentadas neste volume, indicam muito mais do que o desejo de romper com o discurso sobre o negro, que o marginaliza, rejeita. Denotam a organicidade de ações de diferentes grupos, que, mesmo partindo de concepções distintas, estão longe de posturas e atitudes dispersas. Trata-se de ações deliberadamente concebidas e executadas que vêm ao longo dos tempos erigindo a história do povo negro, gestando sua educação (Silva e Barbosa, 2023, p. 21)

Em entrevista publicada em 2020, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva chama a atenção para a importância da prática docente em sua relação professor-aluno-conhecimento, como um elemento importante do pensamento negro em educação, nos dizendo que demonstramos que tipo de projeto de sociedade acreditamos através da relação que nós estabelecemos “seja nos textos que a gente leva para ler e discutir, seja nos procedimentos de avaliação, seja na valorização que nós damos para a palavra do aluno, para a postura do aluno” (Silva, 2020, p. 12).

Mas como é possível definir o pensamento negro em educação? A professora Claudilene Silva, vinculada a Universidade da Integração Internacional da

Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), é uma das intelectuais que investiga o tema em seus estudos e elaborou a definição de pensamento negro em educação como,

um conjunto de ideias e de práticas educativas que foram sendo construídas pelas experiências vivenciadas por ativistas e/ou organizações do Movimento Negro brasileiro, com a intenção de prover educação de qualidade para a população negra. (Silva e Santiago, 2019, p. 14)

Conforme Silva e Santiago (2019), memória, identidade e ancestralidade são princípios presentes nas propostas educacionais do Movimento Negro ou de “processos formativos inspirados em sua trajetória”, para elas esse pensamento “questiona os interesses hegemônicos”. Se perguntarmos a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de onde veio o pensamento negro em educação ela vai nos responder:

[e]le veio com os escravizados. E aqui ele foi sendo criado, recriado e refeito. As experiências dos professores negros, notadamente das professoras negras, durante todo o século XX, desde o início, as experiências e propostas veementes do movimento negro e hoje das pesquisas realizadas, principalmente por pessoas negras, homens e mulheres que veem a perspectiva do povo negro. (Silva, Rosa e Santos, 2020, P.16)

No seminário Pensamento Negro em Educação, no Brasil: expressões do Movimento Negro, citado a cima, a intelectual Nilma Lino Gomes participa como palestrante e no artigo decorrente desta palestra sistematiza cinco contribuições do MNB a educação brasileira conforme apresentado na subseção anterior: 1. denúncia de que a escola reproduz em seu interior o racismo da sociedade mais ampla; 2. ênfase nos processos de resistência dos negros e negras ao longo da história; 3. centralidade da cultura nos processos educativos; 4. consideração de que existem diferentes identidades; 5. Repensar a estrutura excludente da escola, que se expressa através de seu currículo e de sua estrutura organizacional.

No mesmo seminário a intelectual Ana Célia da Silva, narra a origem do grupo dedicado a discutir a educação dentro do MNU de Salvador, ela nos conta:

Um grupo de professores militantes do MNU levantou, nessa época, a hipótese de que o povo negro, em sua grande parte, não se via com direitos de lutar por direitos, uma vez que se sentia desigual e dizendo saber qual o seu lugar na sociedade branca. Das discussões destes professores surgiu o grupo de educação do MNU, o Robson Silveira da Luz, em 1981. Este grupo atuou junto às demais entidades negras, em escolas oficiais públicas e particulares, bem como universidades, recontando a história do negro no Brasil e na África, a história dos quilombos e das insurreições negras, evidenciando os grandes vultos ocultados pela história oficial,

desmistificando a democracia racial e denunciando o racismo existente em nosso país. (Silva, 1997, p. 48)

Este mesmo grupo, conforme nos conta a autora, percebeu que além dos alunos deveriam incidir na formação de professores/as e junto às autoridades locais e assim, reivindicaram a realização de uma especialização em história e cultura africana e afro-brasileira que foi realizada.

A partir destas reflexões compreendemos que a atuação do MNB em prol da educação se espalha para toda sociedade trazendo benefícios a todas as pessoas independente da identidade étnico racial das mesmas, é o que advoga hoje a reivindicação pela educação das relações étnico raciais como política de Estado, instituída através da resolução N. 01/2004 e do parecer 03/2004. Vejamos um pequeno trecho deste importante documento: “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (Brasil, 2004. p.06)

As organizações do MNB, entre as décadas de 1970 e 1990, a partir da atuação de seus quadros intelectuais sistematizaram saberes e práticas em bases científicas, articulando diferentes epistemes, tendo os saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros como fundamento primordial e elaboraram pedagogias que foram desenvolvidas em escolas próprias e em escolas públicas. Ivan Costa Lima, em sua tese de doutorado em educação defendida em 2011, desenvolve pesquisa sobre duas dessas pedagogias: a Pedagogia Interétnica que nasce na cidade de Salvador a partir da constituição do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, na década de 1970, tendo Manoel de Almeida Cruz como principal figura. Essa pedagogia é criada através de método científico e crítico da realidade social do negro e propõe uma metodologia que utiliza todas linguagens: escola, teatro, imprensa, rádio, história em quadrinhos, pôster, cine, TV, vídeo, palestras, etc. O objetivo desta pedagogia assim é definido:

A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunicação, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos (Cruz, 1989, P. 51, Apud, Lima, 2018, P.12)

A outra pedagogia estudada por Lima (2011) foi a Pedagogia Multirracial que nasce no Rio de Janeiro, na década de 1980, a partir da práxis educacional de Maria José Lopes da Silva. De acordo com Lima (2018),

A pedagogia multirracial aponta como pontos fundamentais para seu desenvolvimento o combate ao mito da democracia racial, ter a escola como um espaço de superação das desigualdades raciais, seja do ponto de vista de seus conteúdos, das metodologias educacionais até os processos de avaliação. (p. 21)

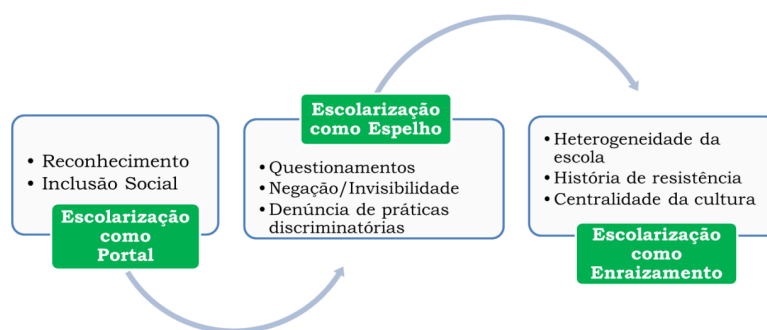
Essa pedagogia em seu processo de elaboração conta com a larga experiência da sua idealizadora, que como professora da rede pública estadual, municipal do Rio de Janeiro e militante do MNU, preocupa-se com o fracasso escolar das crianças negras e com a auto rejeição de sua identidade negra. Ela é alicerçada no multiculturalismo crítico, nas ideias de Paulo Freire, de Peter McLaren e de Molefe Kete Asante.

Nos estudos sobre as formas de relação do segmento negro com a educação escolarizada Silva e Santiago (2016), identificam que num primeiro momento a educação era vista como forma de integração a sociedade brasileira, a esta forma de enxergar a escola as autoras denominam de “escolarização como portal”. Num segundo momento o segmento negro percebe que a escola não reflete sua história, sua cultura, seus saberes, a essa percepção as autoras denominam de “escolarização como espelho”. Por último, o processo de escolarização passa a ser enxergado como uma forma de fortalecer sua identidade e origem, a esta percepção as autoras chamam de “escolarização como enraizamento”. A figura a seguir elaborada pelas autoras ilustra esse processo, que as mesmas alertam que não é linear, podendo estas percepções coexistirem em diferentes momentos. Elas afirmam que o pensamento negro em educação articulado com o pensamento freireano conforma uma pedagogia decolonial caracteriza como,

Uma pedagogia que se concretiza por meio de um pensar e agir pedagógico de permanente combate ao racismo. Que se organiza por meio da interdisciplinaridade e aposta em processos geradores de autoestima e orgulho do pertencimento étnico-racial; nela a intervenção pedagógica é uma vivência e por isso possibilita uma aprendizagem significativa; a problematização do conhecimento é contextualizada pela contação de histórias como princípio organizador do trabalho pedagógico (mitos, literatura afro-brasileira, lendas etc.). E os conhecimentos disciplinares caminham lado a lado com os valores, normas e atitudes que são relevantes para a comunidade negra, uma vez que seus princípios orientadores são a

ancestralidade, a identidade e a resistência dos africanos e seus descendentes. (Silva e Santiago, 2016, p. 96)

Figura 04 — Formas de relação do segmento negro com a educação



Fonte: Silva e Santiago, 2016, p. 90

Como exercício de sistematização do que foi discutido até o momento elaboramos um quadro com uma primeira aproximação no que se refere a alguns aspectos do pensamento negro em educação ao longo das fases históricas do Movimento Negro no contexto pós-abolição. No quadro destacamos as principais organizações com projeção nacional, o nível ou modalidade educacional predominantemente atendidos, o tipo de relação que as organizações mantinham com o Estado, os principais temas e questões debatidas em cada momento, a relação com as universidades e por fim os dispositivos jurídicos de caráter nacional que foram elaborados, ainda que não tenham sido aprovados ou implementados.

Sabemos que este é um exercício que possui seus riscos, a intenção é colaborar com esse esforço de sistematização, mas recomendamos a realização de pesquisas sobre as diferentes organizações e suas ações, espalhadas pelos estados brasileiros, como já dissemos, este é um campo de estudos a ser explorado.

**Características Gerais do Movimento Negro Brasileiro no que se refere à educação no pós-abolição
(Aproximações)**

Quadro 9 — Movimento Negro Brasileiro e elementos do pensamento negro em educação

Fase/Período	Principais entidades/atividades com projeção nacional	Nível e/ou modalidade de educação predominante onde atua	Relação com o estado/políticas educacionais*	Principais temas e questões debatidas sobre educação	Relação com a academia*	Dispositivo jurídico educacional de abrangência nacional criado
1ª Fase 1889-1937	-Frente Negra Brasileira	Educação primária, alfabetização, artes e profissionalização	_____	<p>Educação pela família</p> <p>A importância de ir a escola e da alfabetização</p> <p>Elevação cultural e moral dos negros/a</p> <p>Perspectiva de integração a sociedade.</p> <p>Não havia uma crítica contundente.</p>	_____	_____

* É importante destacar que estes aspectos eram pouco desenvolvidos de um modo geral na primeira e segunda fase do MNB

<p>2ª Fase 1945-1964</p>	<p>-Teatro Experimental do Negro</p> <p>-União dos Homens de Cor</p>	<p>Cursos de Teatro e outras modalidades artísticas.</p> <p>Cursos Profissionalizantes.</p> <p>Alfabetização</p>	<p>Começa a consolidar o entendimento da educação como direito e dever do estado.</p> <p>Há a proposição de políticas públicas educacionais.</p>	<p>A elevação cultural do negro e a sua libertação através da arte, em especial o teatro;</p> <p>O direito à educação e o dever do estado</p> <p>A alfabetização</p> <p>A elevação intelectual do negro.</p> <p>A compreensão da educação como um direito e uma postura mais propositiva começou a se delinear lentamente.</p> <p>Mas o tom político em sua maioria ainda era de conciliação..</p>	<p>Inicia-se uma aproximação com intelectuais que pensavam a sociedade brasileira e o racismo Abdias Nascimento foi um deles.</p>	<p>O TEN contribuiu com a constituinte de 1946 mas teve as propostas rejeitadas sob acusação de racismo ao contrário.</p>
--	--	--	--	--	---	---

<p>3ª Fase</p> <p>1970 aos dias atuais</p> <p>Primeiro Momento</p> <p>1970 a 1990</p>	<p>Grupo Palmares</p> <p>Movimento Negro Unificado</p>	<p>Educação Popular e formação política</p>	<p>No primeiro momento ainda durante a ditadura militar a postura é contestatória dentro dos limites possíveis.</p> <p>A relação prossegue reivindicatória no bojo do processo de redemocratização.</p> <p>Há uma postura de negociação através de representantes no parlamento, seja pessoas do movimento ou aliados.</p>	<p>Denúncia do Mito da Democracia racial</p> <p>Denúncia da Escola como reprodutora do racismo.</p> <p>Reivindicação pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.</p> <p>Pelo acesso a educação em todos os níveis numa perspectiva universalista</p> <p>Elaboração de pedagogias próprias centradas na ancestralidade africana e afrobrasileira.</p>	<p>Elevado número de intelectuais formados em cursos de graduação e pós-graduação assumem o compromisso político com a pauta racial nos diversos campos.</p>	<p>Artigos da Constituição</p> <p>1º Projeto de Lei sobre Cotas de autoria de Abdias Nascimento</p>
---	--	---	--	--	--	---

<p>Segundo Momento</p> <p>1990 em diante</p>	MNU		<p>Fase essencialmente propositiva</p> <p>Ainda há reivindicações com forte inserção nas redes sociais</p> <p>Negociações no parlamento</p> <p>Criação de órgãos específicos dentro das administrações públicas.</p> <p>Ocupação de cargos dentro da administração pública e no alto escalão do governo.</p> <p>Atuação política marcada pela articulação interministerial, sem aporte de verba à altura das necessidades.</p> <p>Ampliação da participação nos partidos políticos.</p> <p>Proposição de mandatos individuais ou coletivos com pauta interseccional.</p>	<p>Política de Promoção da Igualdade Racial</p> <p>Ações afirmativas na educação</p> <p>Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira</p> <p>Formação continuada de professores/as da educação básica.</p> <p>Livro didático com estereótipos racistas.</p> <p>Literatura infantil e material didático em geral que represente a população negra.</p> <p>Racismo Acadêmico</p> <p>A exclusão do estudante negro dentro do sistema de ensino</p> <p>Formação inicial de professores/as</p> <p>Formação continuada de professores/as</p>	<p>Elevado número de intelectuais formados em cursos de graduação e pós-graduação assumem o compromisso político com a pauta racial nos diversos campos, com destaque para a área das políticas públicas e do direito</p> <p>Criação da ABPN, de GTs específicos de educação das relações étnico-raciais. Realização de Congresso Nacional de Pesquisadores Negros.</p> <p>Criação e expansão de Neabs e congêneres.</p>	<p>Brasil é Signatário da Declaração de Durban</p> <p>Decreto n.º 4.228. Programa Nacional de Ações Afirmativas.</p> <p>Lei n.º 10.639/03</p> <p>Parecer N.01/2004/CNE</p> <p>Lei n.º 12.288. Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial.</p> <p>Lei n.º 12.711/12. Lei de cotas no ensino superior.</p> <p>Resolução n.º 08, do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica</p> <p>Lei n.º 12.990/14. Lei de cotas no serviço público federal.</p> <p>Lei Nº 14.723/2023</p> <p>Atualização da lei de cotas</p>
--	-----	--	--	--	--	---

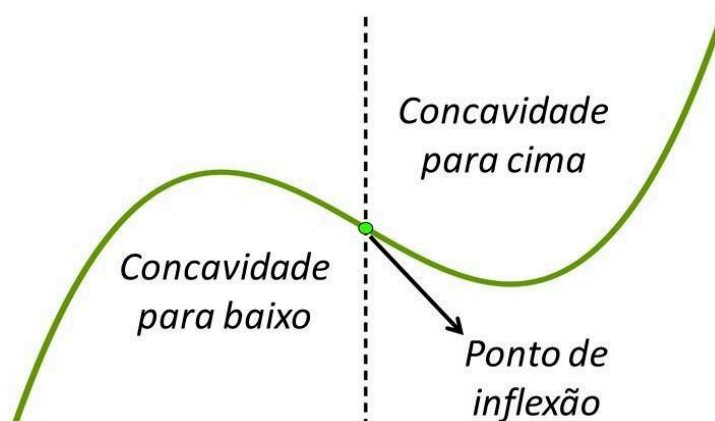
				<p>Epistemicídio</p> <p>Discussão interseccional articulando a luta contra o racismo com outras lutas.</p> <p>Escola específica para grupos étnico raciais como as comunidades quilombolas.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

Ao pensarmos as políticas educacionais, em sua relação com o Estado e com a sociedade brasileira, podemos observar que o MNB vem colocando vários pontos de inflexão (Gomes, 2019), que tem modificado ainda que lentamente o rumo de algumas ideias e ações.

Ponto de inflexão é um conceito matemático que envolve cálculos para saber quando um determinado ponto de uma curva deixa de ser côncavo para cima e passa a ser côncavo para baixo e vice e versa. No sentido figurado a expressão “ponto de inflexão” pode ser substituída por “ponto de viragem”, ou seja, é quando o rumo das coisas muda. A figura a seguir ajuda a visualizar graficamente o que vem a ser ponto de inflexão:

Figura 05 — Ponto de Inflexão



Fonte: extraído da internet, 2025

No caso em análise, o discurso educacional difundido pelos militantes negros e as ações empreendidas em diferentes momentos da história contribuíram para promover mudanças no pensamento a respeito da educação da própria população negra e dos demais cidadãos brasileiros. Essas mudanças não são lineares e ocorrem em meio a tensões, negociações, avanços e retrocessos em uma estrutura social fortemente estratificada.

O processo de elaboração e implantação de políticas públicas em qualquer área, sobretudo dos direitos sociais, é cheio de disputas e embates, pavimentados por resistências múltiplas (Gomes, 2019, Azevedo, 1997). No caso das políticas de promoção da igualdade racial, há também o enfrentamento ao profundo grau de

entranhamento do racismo estrutural e institucional na configuração socioeconômica, nas subjetividades e nas instituições. São dimensões distintas que se imbricam na produção de iniquidades raciais nos vários campos. Se o processo de formulação e implementação de políticas públicas é complexo, a política pública de promoção da igualdade racial esbarra em desafios ainda maiores.

Em muitos casos assistimos à intelectuais e gestores públicos oriundos do Movimento Negro inseridos nas estruturas administrativas em nível municipal, estadual e federal, dialogando, elaborando, e na maioria dos casos, travando verdadeiras batalhas para a implementação de políticas de promoção da igualdade racial. O que em alguns casos é interpretado como cooptação dos integrantes do Movimento Negro para as estruturas governamentais, também pode ser lido como um outro tipo de “militância dentro da estrutura do Estado”. Este mesmo Estado é regido pela lógica do racismo institucional.

Essa prática de ter militantes/aliados dentro das estruturas governamentais pode revelar também a desconfiança que existe quanto ao funcionamento das instituições governamentais de um Estado que nasce a partir de ideais homogeneizadores, herdeiros do colonialismo. Essa desconfiança vem de longe, afinal, a mesma elite que assinou a lei áurea prosseguiu nas instituições republicanas operando a violência racial do Estado.

Assim, elencamos quatro pontos de inflexão, ou pontos de viragem que o MN articula em sua prática política e social. Não temos aqui a pretensão de esgotar essa análise, realizamos alguns recortes e colocamos alguns fatos em destaque.

O primeiro ponto de inflexão é a própria reivindicação por educação. Para um grupo que há pouco tempo vivia sob o regime escravista, sendo considerado peças, esse foi um ponto de virada que provocou embates e ainda provoca. Por mais que o ideário liberal do início do século XX pregasse igualdade para todos, essa “igualdade” e esse “todos” possuíam limites bem estabelecidos por critérios raciais. O segundo ponto de inflexão ocorre na medida em que negros e negras aos poucos vão se inserindo nos processos de escolarização e percebem que a escola reproduz o racismo, é uma fábrica de fracasso escolar e contribui para desmobilizar a coletividade negra, através da reprodução de estereótipos racistas, da deturpação da história da população negra. Assim, não se reconhecem no currículo, na cultura escolar, e passam a reivindicar um outro currículo, o revisionismo histórico, o reposicionamento do negro na história do Brasil, a valorização de seus saberes.

O terceiro ponto de inflexão que fez com que lentamente o rumo das coisas começassem a mudar foi a assunção de uma postura propositiva por parte do MNB quanto às políticas de promoção da igualdade racial. A estratégia da denúncia, da visibilização das iniquidades raciais ainda é válida, mas por si só não bastam. Não é possível confiar única e exclusivamente, na burocracia estatal para dar conta das políticas para a população negra, em um estado onde a tensão entre o universal e o particular, a igualdade e diferença configura as políticas públicas. Cabe a expertise negra elaborar propostas concretas de combate ao racismo e lutar para sua implementação.

Por fim, o quarto ponto de inflexão que tem causado algumas mudanças, ainda que não sejam suficientes, são as ações afirmativas no ensino superior. Em sua tese Santos (2007), desenvolveu a hipótese, que foi comprovada, que o principal motivo das elites intelectuais recusarem a proposta das cotas raciais no ensino superior é pelo seu “potencial transformador...na medida em que demonstra para a sociedade brasileira que é possível redistribuir políticas públicas de boa qualidade e, adicionalmente, questionar a ideologia racial brasileira”. (p.10). O argumento em prol de políticas universais não foi suficiente para justificar a recusa destas políticas, por que o fato de existir políticas focalizadas, não significa abandonar a luta por políticas universais, bandeira também presente nas lutas do MNB.

Estes quatro aspectos em termo de políticas públicas educacionais e de debate público em torno delas, ganharam visibilidade ao longo da atuação do MNB pós república, apontando a direção de mudanças necessárias para reparações em termos educacionais para a população negra, reverberando para sociedade como um todo, até mesmo por que o racismo antinegro é um problema criado e alimentado pelas elites que não abrem mão de seus privilégios. É preciso concordar com Gomes (2012) quando esta aponta que se não fosse a atuação do MNB não teríamos chegado até onde chegamos, “Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram”.

Consideramos que todos os fatos, reflexões e conhecimentos expostos ao longo deste capítulo, configuram ações, concepções e teorias que conformam o “pensamento negro em educação”. Este campo de conhecimento e os saberes

acumulados ainda é pouco explorado e extremamente invisibilizado dentro dos estudos no campo da pedagogia.

Cabe ainda explicitar a compreensão que tivemos nos primeiros contatos com a leitura dos autores/as que sistematizaram os estudos pós-coloniais latino americanos (Torres, 2007, Escobar, 2003, Quijano, 2010, Walsh, 2009), dentre outros.

A partir da definição do que vem a ser colonialismo – sistema político e jurídico que tem como principal característica o fato da metrópole ser em outro espaço geográfico. Colonialidade - sistema de pensamento baseado na dominação cultural e ideológica da metrópole e decolonialidade - conjunto de epistemes e práxis de luta contra a colonialidade, compreendemos que as lutas empreendidas pelo Movimento Negro Brasileiro, assim como as lutas dos povos originários e tantos outros movimentos que insurgiram contra a opressão colonial são a fonte de construção do pensamento pós-colonial.

Esse pensamento foi sistematizado a partir dos conhecimentos e práxis ancestrais dos povos originários e da diáspora em luta contra o colonialismo e suas estruturas, ainda que, só muito recentemente estas terminologias passaram a ser utilizadas no campo acadêmico. Neste aspecto, corroboramos com a compreensão defendida por Escobar (2003), quando o mesmo afirma que o que chamam de decolonialidade não consiste apenas em um conceito academicista, mas uma episteme articulada com uma práxis libertária.

Essa questão foi tratada por Silva e Santiago (2016), em pesquisa bibliográfica que teve como objetivo verificar a possibilidade de “reconhecer nas experiências educacionais negras elementos constitutivos de uma pedagogia decolonial e...se práticas educativas vivenciadas por esses movimentos podem ser consideradas na gênese da luta por uma educação intercultural.” (p. 03). No que se refere a decolonialidade as autoras chegaram à seguinte conclusão:

[a] genealogia da pedagogia decolonial está nas lutas e práticas próprias dos povos ancestrais africanos e indígenas, que foram subalternizados na relação colonialismo/colonialidade e que, portanto, tiveram essas suas práticas, conhecimentos e formas de organização invisibilizadas. Isso não significa que elas não existissem, como é possível perceber no caso dos movimentos sociais negros brasileiros, foco deste trabalho. (Silva e Santiago, 2016, P.10)

Neste sentido reiteramos aqui que para falar de educação decolonial e de educação antirracista no contexto brasileiro é preciso levar em consideração as lutas e saberes produzidos pelos Movimento Negro e pelos povos originários, questão que nem sempre é observada por alguns pesquisadores que passam a discutir uma gramática conceitual descontextualizada das lutas sociais, o que contraria princípios básicos dos estudos pós-coloniais.

A partir do que foi apresentado até o momento é possível nos aproximarmos das principais características do “pensamento negro em educação” que tem seus fundamentos no continente africano, em terras brasileiras foi reelaborado, portanto é um pensamento da diáspora africana. Ele é contextualizado geograficamente e cronologicamente, sendo assim, está espalhado em diferentes lugares no contexto diaspórico, fundamenta-se na ancestralidade e na memória, mas não é estático sendo capaz de se atualizar a fim de atender aos desafios do tempo presente.

O pensamento negro em educação não tem o seu nascedouro na escola ocidental criada em bases eurocêntricas, homogeneizadora e racista, no entanto entende a importância da escola para a mobilidade social da população negra e para o enfrentamento do racismo epistêmico. Esse pensamento se desenvolve essencialmente nos saberes que circulam nos terreiros, nas comunidades e espaços culturais negros, espaços estes, coletivos e comunitários que se fortalecem e se articulam em movimento contra o racismo.

O pensamento negro em educação valoriza a oralidade, os saberes tradicionais, a relação com o sagrado e com a natureza, mas não despreza a escrita, os conhecimentos acadêmicos e nenhuma episteme. Tem como eixo as identidades negras e é capaz de articular cultura, saberes, estética, arte, religiosidade e política. Portanto, o pensamento negro em educação é um pensamento antirracista, decolonial e se articula com outras identidades oprimidas em busca da emancipação de homens e mulheres, tendo a educação não escolar como nascedouro, dialoga e contribui para a transformação da educação escolar e da academia brasileira.

3.3.1 Negros intelectuais e a formação de um ethos acadêmico ativo: as contribuições de Sales Augusto dos Santos

A formação de um quadro de intelectuais negros e negras, se intensifica a partir da década de 1970, muitos destes oriundos do Movimento Negro. Este fato é

apontado por diferentes autores/as (Silva e Gonçalves, 2000, Pereira, 2003, Santos, 2007). O militante que esteve entre um dos fundadores do MNU e professor universitário Amauri Mendes Pereira, expressa que “Não são poucos os militantes do Movimento Negro/educadores que optaram por uma carreira acadêmica, em que ambas as experiências contribuíram para criativa produção de conhecimentos”.(Pereira, 2003, p.30).

Estes intelectuais, deixam de ser objeto de estudos, para uma elite branca que predominava nos estudos sobre relações raciais no Brasil, nem sempre comprometidos com a superação das desigualdades e passam a produzir conhecimentos acadêmicos e a qualificar ainda mais o debate e a militância, travando a discussão sobre importantes temas, e lançando para o debate público questões que arrancam o band aid de feridas profundas que precisam ser encaradas com seriedade por todos os brasileiros, pois são questões de interesse nacional. Assim, questionam: a identidade nacional, o Estado monocultural, a meritocracia, a redistribuição de riquezas, a branquitude e seus privilégios, o mito da democracia racial, a violência colonial, o genocídio da juventude negra, a concepção de direito formal versus direito material, o racismo religioso, as interseccionalidades, entre outros temas.

Ao longo da década de 1990, o aumento do número de negras e negros na academia se intensifica, da mesma forma as dificuldades de travarem discussões em meio ao racismo acadêmico também. A negação da relevância do fator racial nas análises, inclusive do campo progressista, se faz presente. O que contribui para que se crie em 2000 a Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras¹⁰, (ABPN) com a realização de congressos nacionais bianuais e de congressos regionais (Copenes) em diferentes estados.

Esse processo não passa despercebido pelo olhar atento de Santos (2007), que durante o doutoramento ao estudar as ações afirmativas e o Movimento Negro, também reflete sobre o impacto desse fenômeno na construção do que ele chama

¹⁰ Atualmente a ABPN possui 4355 filiações, está presente nos vinte e seis estados e no Distrito Federal e possui mais de 200 Neabs consorciados. Possui três frentes estratégicas: 1.Divulgação acadêmica; 2. Articulação social e 3. Formação de Lideranças. Informações extraídas do site: <https://abpn.org.br/>

de “*ethos* acadêmico ativo”, desenvolvido através da articulação entre uma “ética de convicção científico-acadêmica” e uma “ética de convicção antirracismo”.

Essa discussão levantada por Santos (2007), pareceu-nos relevante, pois corrobora com alguns achados da pesquisa de campo realizada nesta tese, e, de certa forma, antecipa há anos atrás discussões que vêm sendo travadas recentemente com a ocupação do espaço acadêmico por negros e negras através das ações afirmativas. É importante dizer que o estudo de Santos (2007), é pioneiro, em um contexto onde as experiências de ações afirmativas estavam emergindo por iniciativa de algumas universidades federais e estaduais. O contexto de produção das reflexões do autor era de intenso debate dentro da academia, do judiciário e na sociedade como um todo, gerando polarização entre os que eram a favor e contra as cotas raciais. Vejamos os termos colocados por Santos (2007).

Conforme Santos (2007), o Brasil sempre teve intelectuais negros do porte de Milton Santos e tantos outros. Mas há uma diferença entre ser um intelectual negro e ser um “negro intelectual”. Esse último ao receber a influência direta ou indireta do Movimento Negro, adquire uma “ética da convicção antirracismo”. Podemos dizer que a “ética da convicção antirracismo”, para Santos (2007) é uma postura política que se materializa numa práxis antirracista que faz com que as pessoas que a possui, independentemente do lugar que ocupe, do grau de instrução, da profissão, do status socioeconômico se posicione e aja de maneira antirracista.

A “influência direta” do Movimento Negro é caracterizada pela militância orgânica, aquela em que o militante assume o compromisso de luta e construção da organização da qual participa. A “influência indireta” do Movimento Negro, refere-se ao diálogo e trocas estabelecidas através da participação em algumas ações, ainda que não seja através da atuação orgânica. Em ambos os casos, influência direta e indireta, há a construção de uma consciência racial engajada com a luta antirracista, ou seja, o desenvolvimento de uma “ética da convicção antirracismo”.

É possível estabelecer um paralelo entre o desenvolvimento de uma ética da convicção antirracismo, através da influência indireta do Movimento Negro, com o que Nilma Lino Gomes (2017, 2022), chama de “negras e negros em movimento”, referindo-se as pessoas que mesmo sem participar de uma organização do Movimento Negro, assumem a luta antirracista em seu cotidiano.

Ao adentrar no espaço acadêmico há uma articulação entre a “ética da convicção antirracismo” com a “ética científico-acadêmica” que já circula neste

espaço. A articulação entre essas duas éticas forma o “negro intelectual”, que possui um “*ethos* acadêmico ativo”. Esse “*ethos* acadêmico ativo”, é caracterizado pela “não colonização intelectual” e por uma postura pró políticas de promoção da igualdade racial. É muito interessante notar como essa reflexão desenvolvida a dezoito anos atrás dialoga com as reflexões contemporâneas sobre os impactos da entrada de negros e negras no ensino superior e a conformação de outras epistemes.

Figura 06 — A construção do *ethos* acadêmico ativo a partir de Santos (2007)



Fonte: elaboração da autora, 2025

Em tempos outrora, a atuação de “negros intelectuais” dentro da academia brasileira era completamente invisibilizada, hoje não o são mais, devido ao movimento negro de base acadêmica (Ratts, 2011), que luta contra “a política do esquecimento” (Grosfoguel e Figueiredo, 2007). A produção de negros e negras intelectuais desestabiliza guetos acadêmicos de hegemonia da branquitude, desvelando seus privilégios e o racismo epistêmico. Essa produção, muitas vezes, é relegada em nome do “rigor” e da “neutralidade científica” sendo consideradas “ativismo”. Casos como o de Guerreiro Ramos e do próprio Abdias Nascimento, sistematicamente rejeitados pela academia brasileira, ilustra bem esse processo.

Em estudos realizados a partir de 2009, Alex Ratts, mapeia e conceitua o movimento negro de base acadêmica. O intelectual chama atenção para o “notório incômodo com os corpos negros, corpos que pensam, que propõem esse debate, e com as corporeidades negras que estão adentrando a universidade brasileira de forma coletiva e organizada” (Ratts, 2011, p. 29). Para o autor o movimento negro de base acadêmica,

se caracteriza pela ação organizada de docentes e discentes, por vezes de técnicos administrativos, que se afirmam negros/as no espaço acadêmico e, na contemporaneidade, constituem grupos de atuação como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Coletivos de Estudantes Negros, dentre outros. (Ratts, 2011, p. 29)

Ratts fundamenta suas conceituações através de estudos desenvolvidos ao longo dos anos. Em texto publicado em 2011, analisa a constituição do Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), nascido no Rio de Janeiro, no início da década de 1970, na Universidade Federal Fluminense e a organização da Quinzena do Negro, organizada em 1977, na USP, pelo mestrando em antropologia Eduardo Oliveira e Oliveira. Analisa a constituição dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros (Neabs), entre as décadas de 1980 e 1990. No início dos anos 2000, em meio as discussões e implementação das primeiras experiências de ações afirmativas e de iniciativas de pré-vestibulares para negros e carentes, analisa o surgimento de Coletivos de Estudantes Negros (CENs).

Todo o texto é repleto de reflexões potentes, que põe em destaque a relevância do negro intelectual, dos corpos de docentes e discentes negros e negras que adentram as universidades de maneira mais organizada produzindo um ponto de inflexão, na medida em que saem da condição de “objeto” de pesquisa e passam a ser produtores de conhecimento acadêmico. O autor chega a conclusão que “a entrada e permanência de corpos negros discentes e docentes no espaço acadêmico, com significativa atuação individual e coletiva, como portadores de um projeto político acadêmico que tem memória e história.” (Ratts, 2011, p. 29)

As reflexões até aqui desenvolvidas buscou evidenciar a construção de um “pensamento negro em educação”, elaborado através das experiências de negras e negros numa sociedade hierarquizada racialmente. Esse pensamento vem sendo sistematizado, reelaborado e desenvolvido pelo Movimento Negro, que em Gomes (2017), além de contribuir para a educação brasileira é tomado como ator político e

social educador, que sistematiza e produz saberes. Saberes estes nascidos na luta e que vem sendo identificados e sistematizados por Gomes (op. cit.) e por outras intelectuais como Mesquita (2022).

Na próxima subseção, colocamos uma lupa, voltando nosso olhar para dentro das instituições de ensino, chamando para o diálogo João Francisco de Sousa (2009), que desenvolve uma tese que busca sistematizar e desenvolver as reflexões sobre “prática pedagógica”. Com isso costuramos a nossa tese, que através da pesquisa de campo buscou comprovar que a atuação no Movimento Negro, ou a sua influência indireta contribui para o desenvolvimento de uma prática docente antirracista.

3.4 Prática Pedagógica e Prática Docente Antirracista, Aproximações

João Francisco de Souza foi professor titular da Universidade Federal de Pernambuco. O seu ensaio para o concurso público de professor titular para a área de formação de professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, hoje, Departamento de Currículo e Ensino, resultou na publicação póstuma do livro “Prática Pedagógica e Formação de Professores”, após sua morte precoce. As suas áreas de atuação estão assim definidas em seu currículo lattes:

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: fundamentos da educação, movimentos sociais, pluriculturalidade, interculturalidade, democracia e formação do professor, além da educação de adultos e da educação de jovens e adultos. Todas as reflexões e experiências se vinculam à perspectiva da Educação Popular como uma Teoria Geral Crítica da Educação ou uma PEDAGOGIA. (João Francisco de Souza, coletado da plataforma lattes, 2025)

Sua vigorosa produção intelectual, esteve articulada com as lutas no campo da educação popular, da educação de jovens e adultos e da interculturalidade em nível nacional e internacional através de um estreito diálogo com Paulo Freire. O seu ensaio Formação de Professores e Prática Pedagógica é fruto de um intenso processo de reflexão, reconceptualização e da constatação que no meio pedagógico o conceito de prática pedagógica, muitas vezes utilizado como sinônimo de prática docente, é uma categoria pouco estudada.

Logo na introdução de seu livro nos deparamos com a potente afirmação: “A prática pedagógica que objetiva a formação de professor é importante, mas não é a única, nem decisiva para a sua formação” (Souza, 2009, p. 19). Ou seja, o autor ratifica que as instituições promotoras da formação docente não é o único lócus dessa formação, isso significa dizer que aprendemos e desenvolvemos à docência também através dos aprendizados que adquirimos nas diversas práticas sociais, o que nos possibilita afirmar que os movimentos sociais e o Movimento Social Negro, em particular, constitui um desses espaços que contribui para a formação docente.

Em sua obra Souza (2009), enfatiza que educação é uma prática cultural que não se dá unicamente na escola. A educação é revestida de intencionalidade, comporta uma práxis no sentido de uma ação refletida. Ou seja, a práxis educativa não é um fazer mecânico, é permeado por intenções, projetos de sociedade, visão de mundo e por reflexões dos sujeitos envolvidos.

No desenvolvimento de suas idéias, Souza distingue prática pedagógica de prática docente. Para além de um exercício de lógica, esta distinção expressa um posicionamento político do autor que se recusa a focalizar única e exclusivamente no professor a responsabilidade sobre todo processo educativo, também expressa a sua visão de totalidade interconectada. Pois para Souza (2009), prática pedagógica é,

Uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios) (Souza, 2009, p. 35)

Isto implica dizer que a prática docente é apenas um dos pólos dessa complexidade, e que a mesma não deve ser tomada isoladamente.

Essa importante afirmação, nos gerou várias inquietações no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, pois nos propusemos a analisar “práticas docentes”, desenvolvidas por professoras negras do ensino superior que receberam influência direta ou indireta do Movimento Negro Brasileiro.

Refletindo sobre essa questão a partir da nossa própria experiência como docente tanto da educação básica, como do ensino superior, não podemos deixar de trazer à tona as relações de poder que permeiam o campo educacional e as disputas que ocorrem em torno do currículo.

Neste sentido, reconhecemos que em contextos de fortes tensões, disputas e da emergência de outros saberes e fazeres pedagógicos, como é o caso da educação antirracista, a institucionalidade ocorre de maneira gradual, num intenso jogo onde há a implementação de políticas públicas, o racismo institucional, o convencimento dos pares e a pressão social.

Mas há também a ação político-pedagógica de docentes comprometidos, por vezes solitários que expressam seu posicionamento através de práticas docentes insurgentes, em contextos extremamente adversos e até mesmo adoecedores, sobretudo, quando brincam-se no chão das instituições as dimensões de gênero, raça, classe e outras interseccionalidades.

As práticas docentes antirracistas que por vezes ocorrem de maneira isolada, não prescindem da ação coletiva, nem da luta pela institucionalização, mas ao mesmo tempo são urgentes e necessárias ocorrendo na ambivalência do individual e do coletivo sem abdicar de nenhuma dessas dimensões em meio ao lento processo de institucionalização.

É importante dizer que esta pesquisa se inscreve no campo do ensino superior. Neste sentido, se faz necessário contextualizar a esta realidade, assim nos perguntamos como se materializa a prática pedagógica no ensino superior?

Diante da autonomia de gestão acadêmica e financeira, da gestão democrática que se tem como projeto e da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão como princípio, podemos dizer, que a prática pedagógica no ensino superior é complexa com todas as suas dimensões (docente, discente, gestora, epistemológica), Souza (2009), ainda mais somando-se a disputa social em torno do ensino superior como lugar de manutenção do poder das elites e da colonialidade.

Nesse contexto, as estratégias de fortalecimento passam pela consolidação de alianças, de pares de trabalho, do aquilombamento acadêmico através dos grupos de estudos, de pesquisas, dos Neabs ou grupos correlatos, movimento estudantil e da articulação com os movimentos sociais.

Neste cenário, consideramos que diante das ausências e emergências (Santos, 2002), as emergências pedagógicas Gomes(2017), passa por dar visibilidade às práticas docentes, ações e sujeitos que desestabilizam o que está posto, sem perder de vista o contexto mais amplo e coletivo. Este processo se faz necessário, neste longo caminho de construção de práticas pedagógicas antirracistas no ensino superior.

3.4.1 *A educação antirracista no ensino superior: aproximações*

No que se refere a educação antirracista é notório a ampliação do uso do termo referindo-se a “práticas docentes” que buscam efetivar o ensino de história e cultura africana e dos afro-brasileiros em atendimento ao que está disposto na lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ainda, nos estudos mais recentes (Ferreira e Silva, 2023; Cruz, 2020) é possível notar que os termos “educação antirracista”, “pedagogia decolonial” e “educação intercultural” são colocados em paralelo, quase como sinônimos, ou pelo menos, sem uma elaboração mais aprofundada no que se refere ao conceito de educação antirracista.

Estes estudos, na maioria dos casos, utilizam-se de bibliografia pertinente para analisar a “educação intercultural” com uma vasta bibliografia citada e a “pedagogia decolonial”, utilizando o aporte teórico dos estudos pós-coloniais. Contudo, o mesmo cuidado conceitual não é conferido ao tratar do estudo da “educação antirracista”, não localizando o seu contexto de emergência, os/as autores e autoras negros/as que produzem conhecimento sobre o tema e nem sempre situam a discussão no campo de lutas do Movimento Negro Brasileiro.

A nossa revisão de literatura de tese que incursionou na base de dados da BDTD, identificando teses defendidas e arquivadas nessa base entre os anos de 2010 a 2020, que apresentavam a categoria “educação antirracista” no título, resumo ou palavras chaves revelou alguns aspectos que valem a pena serem retomados nesta seção.

Na maioria das teses a categoria “educação antirracista” é desenvolvida e apreciada de maneira difusa, sem um capítulo ou seção para se ater especificamente ao tema, falando de sua origem e a sistematizando. Mesmo assim, as informações apresentadas e os conceitos trabalhados ao longo dos textos, tais como raça, racismo, mito da democracia racial, identidade negra, valores civilizatórios africanos, entre outros, podem ser garimpados para elaboração de uma sistematização do que vem a ser uma “educação antirracista”.

Cada área do currículo imprime nesse processo de elaboração suas especificidades, duas teses tomaram a literatura como campo de conhecimento, uma tomou o ensino de história, outra o ensino de biologia e uma tomou a formação

de professores/as como campo de debates para a construção de uma “educação antirracista”, mobilizando conceitos e autores específicos em diálogo com os autores que debatem as relações raciais no Brasil. Isso chama a atenção para o caráter interdisciplinar desta discussão.

Ao problematizar a educação antirracista no ensino superior duas teses analisadas abordam a importância das ações extensionistas em articulação com o ensino e a pesquisa como espaço de realização de práticas antirracistas. Todas as teses chamam a atenção para a importância das ações afirmativas no ensino superior contemplando graduação, pós-graduação e docência, além de identificarem o racismo acadêmico como uma das principais características do ensino superior brasileiro.

As elaborações a que chegamos aqui são fruto da leitura atenta, reflexão e atuação no campo da educação antirracista, tanto na educação básica como no ensino superior, não são questões fechadas e carecem da continuidade de estudos.

Nesta tese defendemos que a **educação antirracista** é uma construção conceitual que ocorre no interior do “pensamento negro em educação”, este pensamento, por sua vez, brota das experiências de negras e negros numa sociedade fortemente hierarquizada racialmente, sendo sistematizado e reelaborado pelo Movimento Negro em suas lutas por uma educação de qualidade. Neste sentido, falar em educação antirracista no Brasil, sem, contudo, a localizar no processo de luta de negros e negras é uma falha que não faz jus a história do Movimento Negro Brasileiro, nem as suas contribuições para a educação brasileira. Esta lacuna contextual pode incorrer em erro conceitual que descaracterize a educação antirracista como campo de saberes pedagógicos oriundo da práxis educacional antirracista do Movimento Negro.

Da mesma forma, se formos utilizar a expressão “prática docente antirracista” ou mesmo “prática pedagógica antirracista” se faz necessário dizer que tomamos a compreensão de prática pedagógica referenciada em Souza (2009), assumindo os riscos da releitura e contextualizações necessárias.

Como síntese, tentamos nos aproximar do conceito de educação antirracista tendo o MNB como referência e o acúmulo das discussões realizadas até o momento. Neste sentido, a educação **antirracista** parte da compreensão da raça em seu sentido político e social, desenvolve ações concretas de combate ao racismo dentro do ambiente escolar e acadêmico preparando os estudantes para seu

enfrentamento nos demais ambientes sociais. Pressupõe a valorização e propagação da história da África, da cosmovisão africana e dos afro-brasileiros, da luta e resistência dos afro-brasileiros, de todas as expressões culturais e epistemes do continente e da diáspora, preocupando-se com a justiça cognitiva. Pressupõe o fortalecimento e valorização das identidades e corporeidades negras, sem essencialismo. Uma educação antirracista requer presença física em todos os níveis, modalidades, processos de pesquisa e liderança onde a população negra não esteja representada proporcionalmente, através de ações afirmativas até quando estas forem necessárias em articulação com políticas universais de melhoria da qualidade da educação. A educação antirracista desenvolve uma leitura interseccional da realidade e articula as diferentes identidades que foram oprimidas na luta pela emancipação humana. No **ensino superior a prática docente antirracista** deve articular o ensino, a pesquisa, a extensão, as ações afirmativas e o combate ao racismo acadêmico e ao epistemicídio.

Em última análise, o estudo aqui desenvolvido nos permite identificar um contexto teórico acadêmico em que diversas categorias emergem com força, tais como: “educação antirracista”, “educação para as relações étnico-raciais”, “pedagogia decolonial”, “educação afrocentrada” e “educação intercultural”. Cada uma destas categorias possui um contexto específico de emergência, um panorama conceitual específico, com autores/as de referência ligados a diferentes tradições de pensamento. Tais categorias dialogam entre si e não se excluem, contudo, nos chamou atenção, como já citado, o fato da categoria “educação antirracista” se diluir em meio as demais e o fato de alguns autores/as não creditarem ao Movimento Negro Brasileiro o protagonismo no processo de construção conceitual e metodológica da educação antirracista.

Esta lacuna “contextual/epistêmica” contradiz os pressupostos básicos dos estudos pós-coloniais. Consideramos que ainda que o foco dos autores/as não seja o estudo a respeito do Movimento Negro, não mencionar e não situar o papel deste no processo de construção da educação antirracista é contar a história pela metade.

3.4.2. Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), como um saber do pensamento negro em educação

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, seguida pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, posteriormente, pela Lei nº 11.645/2008 — regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que institui as Diretrizes Operacionais para a implementação do ensino da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica —, consolida-se a emergência da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Trata-se de um campo de estudos e de práticas educacionais ainda em processo de consolidação no meio acadêmico.

Ambas as leis promoveram alterações no artigo 26-A da LDB, em seus parágrafos primeiro e segundo. Esse ordenamento jurídico, assim como a Constituição Federal de 1988, está ancorado em uma concepção formal de direito, que privilegia a igualdade formal em detrimento da igualdade material. As políticas de promoção da igualdade racial, historicamente reivindicadas pelo Movimento Negro, tensionam essas concepções e demandam outras compreensões de justiça social, especialmente no que se refere às distinções entre direito formal e direito material, bem como às noções de equidade e reconhecimento. O ordenamento jurídico brasileiro também se fundamenta em uma concepção universalista e homogeneizadora de ser humano, partindo do pressuposto de que nomear as diferenças e atribuir tratamentos diferenciados com vistas à correção de iniquidades históricas promoveria a desunião social. Na realidade, tais medidas desestabilizam estruturas de poder e o status quo historicamente centralizado em um único grupo étnico-racial que se autoproclamou como padrão de universalidade.

Ao propor o tratamento pedagógico das iniquidades e desigualdades étnico-raciais que se materializam no cotidiano escolar, a Educação das Relações Étnico-Raciais assume características próprias e promove a ruptura com concepções universalistas e com a lógica da igualdade meramente formal. Essa lógica sustenta uma educação historicamente orientada para a reprodução e a manutenção das desigualdades sociais e cognitivas..

A EREER tem como base o que o Movimento Negro denomina de **educação antirracista**, consolidando perspectivas desse movimento que defendem a articulação das diferenças na luta por reconhecimento, equidade e por uma educação emancipadora para todas, todes e todos. Nesse sentido, busca articular grupos étnico-raciais historicamente discriminados no interior de uma lógica colonial de dominação, destacando-se, no contexto brasileiro, a população negra, os povos originários e os povos ciganos.

A Educação das Relações Étnico-Raciais acompanha as transformações do Movimento Negro contemporâneo, no qual as juventudes e o Movimento de Mulheres Negras têm assumido protagonismo significativo. Esses sujeitos políticos vêm promovendo uma leitura interseccional da realidade social, reconhecendo que às iniquidades étnico-raciais somam-se questões relacionadas ao gênero, às sexualidades, à territorialidade, ao etarismo, ao capacitismo, entre outras.

No âmbito desse debate, destacam-se as contribuições de Silva (2018) e de Verrangia e Silva (2010). Em seu estudo de estado da arte, Silva (2018) analisa 38 artigos, 51 dissertações e 07 teses, publicados entre 2003 e 2014, que abordam a Educação das Relações Étnico-Raciais em instituições educacionais. O recorte da pesquisa contempla discussões sobre racismo, etnocentrismo e outras formas de discriminação presentes no ambiente escolar. Segundo a autora, um dos principais avanços dessas produções reside no reconhecimento das manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações, bem como de seus impactos na vida de sujeitos negros, não negros e nas instituições de ensino como um todo.

Conforme Silva (2018), o conjunto dos artigos analisados,

indica que a prática escolar, baseada na uniformidade cultural e social, transforma diferenças em desigualdades, com marcante desvantagem para negros, indígenas, empobrecidos, mulheres, deficientes, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT). Também se considera como manifestação informada por etnocentrismo, a intolerância religiosa, notadamente contra religiosidades de raiz africana como, entre outros, o candomblé (Silva, 2018, p. 133)

Para compreender o que se entende por Educação das Relações Étnico-Raciais, é fundamental retomar o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo as quais a EREER pressupõe aprendizagens mútuas entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, superação de desconfianças e a construção coletiva de projetos voltados à edificação de uma sociedade justa, igualitária e equânime.

Verrangia e Silva (2010) definem a Educação das Relações Étnico-Raciais como,

Processos educativos que possibilitam a superação de preconceitos raestimulam práticas sociais livres de discriminação e contribuem para o engajamento dos sujeitos nas lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. Trata-se, ainda, de um processo educativo que favorece a construção de identidades étnico-raciais positivas tanto pA educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. (Silva e Verrangia, 2010, p.710)

A partir dessas definições, compreende-se que a EREER não se restringe à abordagem de conteúdos de forma enciclopédica. Trata-se da construção de posturas, atitudes e valores, o que implica a desconstrução de visões estereotipadas sobre os diferentes grupos étnico-raciais e a produção de outros saberes. Educar as relações étnico-raciais significa, portanto, aprender a negociar mudanças nas relações interpessoais e na organização da sociedade. Nesse processo, a escola não é a única responsável, uma vez que a educação ocorre também no âmbito familiar e em diversos espaços sociais, como igrejas, terreiros, grupos culturais e meios de comunicação. Ainda assim, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas, em razão da diversidade que caracteriza seu interior.

Nesta tese partimos da compreensão que educação antirracista e educação das relações étnico-raciais são construções teóricas do pensamento negro em educação. Ambos os conceitos dialogam entre si, no entanto, expressam momentos historicamente distintos, neste processo é fundamental reconhecer o protagonismo do Movimento Negro na construção desse pensamento e na luta pela sua consolidação através de políticas públicas.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA SOBRE O MOVIMENTO NEGRO E SEUS SABERES

“Mas uma coisa é negro-tema; outra, é negro vida”
(Guerreiro Ramos, 1955)

A definição de um caminho teórico-metodológico é sempre um desafio para pesquisadores/as de qualquer área, pois esta definição tem relação direta com a natureza do problema que se quer investigar, mas não somente isto, tem a ver também com o contexto científico no qual o pesquisador está inserido e com a sua trajetória de formação.

Neste capítulo vamos apresentar e comentar as escolhas metodológicas e o caminho percorrido na tentativa de responder às nossas questões de pesquisa, que foram: **a atuação e/ou diálogo com o Movimento Negro produzem saberes que podem influenciar a prática docente? Quais são esses saberes e como eles são levados para a atuação no Ensino Superior? Como esses saberes podem contribuir com o desenvolvimento de uma educação antirracista?**

Assim, mobilizados por estas perguntas, iniciamos esta pesquisa com uma tese a ser investigada, demonstrada e, ao final, defendida. Esse não é um movimento rígido, nem tão pouco obrigatório nas pesquisas de doutoramento, mas o encaramos como um exercício formativo. A nossa tese foi enunciada da seguinte forma: **na medida em que o Movimento Negro produz saberes e práticas antirracistas por meio de uma experiência coletiva, acreditamos que docentes que foram militantes orgânicos ou que estabeleceram uma relação indireta com este movimento, levam os saberes construídos para a sua prática docente, o que contribui para o desenvolvimento de uma educação antirracista.**

A partir da construção da nossa tese e das perguntas orientadoras, traçamos como objetivo geral: **Compreender como os saberes do Movimento Negro são incorporados na prática docente de professoras negras que atuam no Ensino Superior de Pernambuco** e os objetivos específicos: **1. Identificar os saberes construídos nas lutas do Movimento Negro e sua influência na construção de uma educação antirracista; 2. Definir os elementos que compõem uma educação antirracista a partir da relação entre prática docente**

e Movimento Negro; 3. Refletir sobre a influência do Movimento Negro na prática docente de professoras de IES de Pernambuco.

Diante desse quadro, decidimos realizar esta pesquisa tendo como base a história oral como aporte teórico-metodológico (Meihy, 2006, 2020; Alberti, 2005; Thompson, 1984), mais especificamente a história oral temática (Meihy, 2020; Borges e Borges, 2021), utilizando como técnica de coleta e construção dos dados a entrevista narrativa (Zanette, 2017; Bastos e Santos, 2013).

O levantamento de informações foi realizado com cinco professoras negras que atuam no Ensino Superior de Pernambuco e que mantêm diferentes níveis de diálogo e interação com o Movimento Negro, como veremos adiante.

Mas por que optar pela história oral? A partir das leituras e estudos exploratórios, decidimos pela utilização da história oral como abordagem teórico-metodológica por ser a mais adequada pelo potencial de transformação social que há subjacente a ela, corroborando com o que diz Meihy (2006, p. 195):

Toda a ação da história oral é transformadora. E isto em todos os níveis, desde a elaboração do projeto, escolha dos colaboradores, operação de entrevista, produção textual e eventual análise. Durante todas as fases de execução da história oral temos um compromisso com a transformação sem o que a história oral não tem razão de ser.

Ainda, dadas as peculiaridades do nosso objeto de estudo – **“os saberes construídos no diálogo com o Movimento Negro e sua influência na prática docente de professoras negras no desenvolvimento de uma educação antirracista”** – compreendemos que a história oral nos oferece o instrumental necessário para a sua compreensão, pois conforme Alberti (2004), essa abordagem metodológica contribui para o estudo de um tipo de história política que é compreendida como:

[...] estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos, trazendo à luz a importância das ações dos indivíduos e de suas estratégias. Através de entrevistas de história oral, é possível reconstituir redes de relação, formas de socialização e canais de ingresso na carreira, bem como investigar estilos políticos específicos a indivíduos e grupos. (Alberti, 2004, pp. 24-25)

A compreensão sobre o papel estratégico da história oral nesse tipo de pesquisa se fortaleceu à medida que passamos a entender que a educação sempre foi, e continua sendo, uma ação central do Movimento Negro em sua luta

antirracista. Logo, a educação se configura como uma forma de organização e articulação política do segmento social negro dentro de uma sociedade fortemente racializada.

No texto *Discursos racionalizados e epistemologias étnicas*, Ladson-Billings (2006) destaca diferentes formas de conhecimento fundamentadas em visões de mundo distintas. A autora parte da diferenciação entre a epistemologia euro-americana - baseada no discurso da racionalidade individual inaugurado por Descartes – e as chamadas epistemologias étnicas, desenvolvidas por indivíduos que, de alguma forma, foram subjugados, investigando noções como “dupla consciência”, “consciência mestiça” e “grupo limiar”¹¹. Ladson-Billings afirma que

O modo como o indivíduo observa o mundo é influenciado pelo conhecimento que possui, e o conhecimento que esse indivíduo é capaz de possuir é profundamente influenciado por sua visão de mundo (Ladson-Billings, 2006, p. 260).

Em síntese, a autora defende que o lugar de onde o conhecimento é produzido e o público a que se destina são questões fundamentais, capazes de orientar escolhas de temáticas e de referências teórico-metodológicas.

Nesse sentido, é fundamental evidenciar que esta pesquisa foi desenvolvida por uma mulher negra, mãe, candomblecista, juremeira, professora da Educação Básica, com atuação prévia no movimento sindical, com foco nas interseccionalidades e no Movimento Negro. Atualmente, também leciona no Ensino Superior, tanto em instituições privadas quanto públicas, nestas últimas na condição de contratada temporariamente. Ao longo desta trajetória pessoal e profissional, tem articulado saberes e práticas voltadas para a construção de uma educação antirracista.

Dito isso, torna-se evidente que os caminhos e escolhas que orientaram a realização desta pesquisa estão profundamente entrelaçados à minha história de vida. Neste contexto, a reflexividade crítica e a explicitação detalhada de cada etapa do percurso tornam-se elementos imprescindíveis. Em investigações dessa natureza, a qualidade e a confiabilidade não excluem a subjetividade; ao contrário, exigem que ela seja explicitada, problematizada e teorizada.

¹¹Para saber mais, consultar: Du Bois, W E. B. *The souls of Black folk*. New York: Fawcett: 1953. (dupla consciência), Anzaldúa, G. *Borderlands/la frontera: the new mestza*, San Francisco: Aunt Lute, 1987. (consciência mestiça) e Legesse. A. *Three approaches to the study of an African society*. New York: Free Press: 1973. (grupo limiar).

Ao refletir sobre as implicações de ser filho de um dos colaboradores da pesquisa de história oral sobre o Movimento Negro contemporâneo — realizada por meio da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e que deu origem a sua tese de doutorado. Pereira (2010) tece importantes reflexões, dentre elas a necessidade de franqueza por parte dos/as pesquisadores/as quanto aos lugares de onde falam e das possíveis influências que moldaram suas escolhas temáticas, metodológicas, entre outras. Ao assumir que nenhuma escolha é neutra e que a qualidade e confiabilidade de uma pesquisa passa por essa reflexão e pelas decisões tomadas a partir de então, o autor afirma que,

Quanto a essa questão, posso afirmar que não creio que seja possível um completo distanciamento entre sujeito e objeto em caso algum; assim como não acredito que haja um total distanciamento entre as análises teóricas e as posições políticas de nenhum autor, sejam elas conscientes ou inconscientes. As análises teóricas necessariamente partem de posicionamentos do autor, na medida em que esse autor fala de algum lugar — social, cultural, territorial, temporal etc. A própria escolha do tema e do objeto pode dizer muito a respeito das opções políticas desse autor, como é recorrentemente lembrado pelos teóricos pós modernos (Pereira, 2010, p.11)

Assim, ao situar o leitor quanto ao lugar de onde falo, assumo um compromisso ético com o desenvolvimento de uma pesquisa comprometida com a qualidade. Essa postura rompe com a pretensa “neutralidade” científica e valoriza uma perspectiva reflexiva ao longo de todo o processo investigativo.

Tal posicionamento só se sustenta dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, que nasce a partir da crítica a uma perspectiva positivista, a qual introduziu nas ciências humanas métodos e pressupostos utilizados nas ciências naturais. Essa influência trouxe, por um tempo, a valorização de testes padronizados, entrevistas elaboradas com foco em estímulo-resposta e a predominância de dados quantitativos e de métricas quantificáveis como modelo de excelência nas pesquisas educacionais.

Atualmente, compreende-se que o qualitativo não é o oposto do quantitativo, mas sim complementar, sendo que a escolha dos instrumentos e das abordagens deve ser orientada pelas perguntas e pelo problema de pesquisa. Diante da complexidade dos fenômenos sociais torna-se possível o diálogo entre as abordagens qualitativas e quantitativas, a depender do escopo e dos objetivos do estudo.

A pesquisa educacional no Brasil se institucionalizou no final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e outras instituições de caráter regional. Na década de 1940, foi lançada a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e, posteriormente, na década de 1970, a criação dos programas de pós-graduação representou outro marco fundamental. Em seguida, a formação de grupos de pesquisa, o surgimento de associações científicas segmentadas por áreas temáticas e o crescente número de periódicos acadêmicos consolidaram de vez esse campo de investigação.

Nos seus primórdios, a pesquisa educacional foi fortemente marcada pela valorização dos pressupostos quantitativos, pela padronização e mensuração de dados, sobretudo, devido às exigências dos órgãos de financiamento. Esse cenário começou a ser questionado, sobretudo, em meados da década de 1970 (Zanette, 2017).

Convém destacar que a definição do termo *pesquisa qualitativa* é bastante ampla e, geralmente, associada à tradição disciplinar de quem a emprega. A variedade de instrumentos para a coleta de dados também é uma de suas marcas, sendo os mais comuns a observação, a análise documental e a entrevista (Menga e André, 1986). Cada um desses instrumentos comporta, internamente, diferentes subcategorias.

Nesta pesquisa, adotamos a definição de pesquisa qualitativa elaborada por Denzin e Lincoln (2006, p. 15), segundo a qual:

Pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

É nesse cenário da pesquisa qualitativa em educação, ao tematizar os saberes construídos no diálogo com o Movimento Negro e sua contribuição com o desenvolvimento de práticas docentes antirracistas, que esta investigação se insere.

Na continuidade da leitura deste capítulo, o(a) leitor(a) encontrará três tópicos. No primeiro, abordamos de maneira concisa o surgimento da história oral e algumas de suas características fundamentais. No segundo, descrevemos os caminhos metodológicos desta pesquisa, explicitando os três níveis da pesquisa em história oral como assinalado por Meihy (1996) e justificando as escolhas realizadas. Por fim, no último tópico iremos discorrer sobre o método de análise escolhido, que

foi a “análise por triangulação de métodos”, Minayo (2004, 2010); Gomes (2004), Brisola e Marcondes (2011; 2014).

4.1 A Emergência da História Oral como Campo Teórico-Metodológico

Como já mencionado, dentre as diversas possibilidades da pesquisa qualitativa, optamos pela história oral como abordagem teórico-metodológica. Cabe, portanto, explicitar o que compreendemos por história oral. Segundo Meihy (1996, p. 13):

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma História do tempo presente e também conhecida por História viva. [...] A História Oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social.

A partir dessa definição, evidencia-se seu caráter social e a sua emergência atrelada ao surgimento de aparatos tecnológicos, como o gravador, que possibilitaram a gravação das entrevistas — técnica utilizada na coleta dos depoimentos.

Reis (2012) destaca que, por meio dessa abordagem, a pesquisa busca “dar voz a uma memória e uma história que constantemente é ou foi silenciada nos espaços sociais e educacionais” (Reis, 2012, p. 65). Nesse sentido, a história oral se afirma como uma perspectiva política de questionamento aos discursos oficiais, lançando luz para subjetividades e coletividades que foram silenciadas por processos de violência epistêmica. entendida como a negação, deslegitimação ou invisibilização sistemática de conhecimentos produzidos por determinados grupos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados, em função de relações desiguais de poder (Spivak, 1988; Santos, 2010).

Tais características evidenciam a pertinência da história oral para estudos desta natureza, que buscam iluminar epistemologias nascidas das lutas coletivas do Movimento Negro e compreender como esses saberes podem contribuir para a reflexão sobre a prática docente.

A história oral emerge em um contexto marcado por críticas ao modelo positivista de produção científica. No campo dos estudos históricos, o positivismo

conferiu centralidade à busca pela neutralidade e à valorização exclusiva de evidências documentais. Nesse cenário, durante muito tempo a história oral foi desconsiderada como metodologia legítima de investigação nas ciências sociais, uma vez que, segundo os pressupostos positivistas, as fontes orais careceriam de fidedignidade por não estarem ancoradas em registros escritos passíveis de comprovação

Tais ideias começaram a ser superadas no pós-Segunda Guerra Mundial (Thompson, 1984), quando surgem outras formas de pensar a história, como apontado por Louro (1990, p. 22):

[...] as chamadas Nova História, História das Mentalidades, História do Privado e História das Mulheres que fontes não escritas serão valorizadas. Ao lado do reconhecimento de alguns tipos de registro escrito até então quase ignorados - diários, cartas pessoais, cadernos domésticos (com receitas, remédios caseiros, conselhos), revistas e jornais escolares, agendas, álbuns, etc. - passa-se a valorizar também fontes orais e iconográficas, como a fotografia.

Seguindo uma linha cronológica, Borges & Borges (2021) apresentam os estudos da escola de Sociologia de Chicago, que utilizava a história oral já em 1920. A escola britânica de história oral, por sua vez, surgiu na década de 1960 e possui uma característica marcadamente militante. Os autores relatam que, na França, os estudos em história oral só ganharam força em 1970. Nesta mesma década, o lançamento do livro *“A voz do Passado”*, de Paul Thompson, em 1978, torna-se um marco para este campo de estudos, ao ressaltar o caráter político e democrático da história oral como forma de dar voz àqueles que foram excluídos pela história oficial.

No Brasil, na década de 1970, é criado o Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea, na FGV, no Rio de Janeiro, que se tornou uma referência para as pesquisas na área. No entanto, a história oral só começa a ganhar espaço no meio acadêmico na década de 1990, com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), que passou a promover seminários, encontros nacionais e a divulgar trabalhos realizados a partir da perspectiva teórico-metodológica da história oral.

Em texto que aborda os rumos da história oral no Brasil, Meihy tece importantes reflexões e caracteriza a história oral por sua lógica própria, que transita entre o passado e o presente, valorizando a centralidade do sujeito da narrativa – seja ele quem for. O autor nos diz:

A subversão do princípio da História que viria do pretérito para o presente e a consagração do inverso – do presente para o passado – aliado a um novo protagonista da narrativa – o narrador – seria a base para uma relação que retraça fundamentos para o saber. Seria então matéria da história oral captar as vozes ocultas pelo saber oficializado, construído por meio de documentos convencionais, principalmente escritos. (Meihy, 2006, p. 198)

O trabalho com a história oral requer um contato constante com a memória, entendendo que esta é composta também pelo esquecimento, pelas seleções e pelos significados atribuídos ao que foi selecionado. Sobre isso, Meihy (2020, p. 221) nos ensina:

Quem trabalha com história oral tem que ter claro que a memória é dinâmica, variável sempre, um processo em curso e de narratividade parcial. Sendo impossível (e desnecessário) reproduzir os fatos ou situações como um todo, a seleção é inevitável.

O trabalho com a memória e suas dinâmicas de esquecimento, seleção e atribuição de significados, conduz inevitavelmente ao questionamento sobre a confiabilidade da história oral. Para Meihy, esta é justamente a matéria-prima da história oral:

Como elemento fundamental da dinâmica mnemônica, o esquecimento se constitui em ponto central da memória. É exatamente pela combinação das escolhas narrativas em contraste com o esquecimento (e do apagamento, distorção, deformações) que se justifica a subjetividade buscada pela história oral (Meihy, 2020, p. 221)

Conforme Camargo (1993), o material produzido em pesquisas que utilizam da história oral é tão legítimo quanto qualquer outro – como uma reportagem jornalística, um artigo de revista ou um documento oficial. Todos esses documentos, embora possam ser considerados objetivos, também estão permeados pela subjetividade, que é uma característica inerente a qualquer produção humana.

Na história oral, é possível identificar ao menos três tendências principais de pesquisa:

- a) História Oral de Vida — concentra-se na trajetória individual de uma pessoa, explorando sua identidade, memórias e eventos marcantes;
- b) Tradição Oral — aborda os saberes não sistematizados, repassados coletivamente de geração em geração;

c) História Temática — que se prende a um tópico específico, a um fio condutor.

As três tendências da história oral utilizam entrevistas gravadas como principal instrumento de coleta. Nesta pesquisa, adotamos a História Oral Temática, sobre a qual nos deteremos com mais profundidade a partir deste ponto.

Como mencionado anteriormente, a História Oral Temática tem por característica a definição prévia de um tema por parte do pesquisador. Assim, ao realizar a entrevista, é possível elaborar previamente um roteiro semiestruturado, com o objetivo de conduzir a narrativa para o tema escolhido, desenvolvendo-o de forma a contemplar os aspectos centrais da investigação. Sobre as especificidades dessa vertente, Meihy (1996, p. 41) destaca:

Dado seu caráter específico, a História oral temática tem características bem diferentes da História oral de vida. Detalhes da História pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central.

Desse modo, durante a entrevista, recomenda-se evitar digressões. Caso ocorra alguma mudança de foco, cabe ao pesquisador retomar o tema principal, mantendo a objetividade na condução da conversa. Essa objetividade é uma das principais marcas da História Oral Temática, voltada à elucidação de uma temática previamente definida e estudada. No entanto, isso não impede que outros temas surjam ao longo do processo ou até mesmo informações que possam transformar os rumos da pesquisa. Para tanto, é fundamental que o pesquisador mantenha flexibilidade e um olhar atento.

A adoção da história oral como abordagem teórico-metodológica requer uma série de procedimentos. Como salienta Meihy (2010), esses procedimentos envolvem desde a elaboração do projeto de pesquisa, a seleção dos entrevistados, a elaboração da entrevista, a compra de equipamentos de gravação, a organização dos termos de livre esclarecido e autorizações de uso de imagem e depoimentos, até os processos de transcrição, análise e devolutiva dos resultados – especialmente aos colaboradores da pesquisa.

Sendo as entrevistas o principal instrumento utilizado para a coleta de narrativas na história oral, é importante refletir brevemente sobre sua natureza. Bastos e Santos (2013) salientam que a entrevista é utilizada no cotidiano de várias formas, com o uso intenso das redes sociais, podcasts e influenciadores. No meio

acadêmico, as autoras apontam que há poucos estudos que se dedicam a uma reflexão sistemática sobre a entrevista. Embora existam manuais que ensinem como elaborar e conduzir esse instrumento, são raras as obras que se propõem a analisá-lo criticamente. Assim, as autoras organizaram um livro reunindo especialistas de diferentes áreas com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre a entrevista, a partir de enfoques como a interação e a narrativa.

Bastos e Santos (op. cit) prosseguem destacando que, em seus primórdios, o uso das entrevistas tinha como foco principal a lógica de estímulo e resposta, ou seja, a preocupação maior era a formulação de perguntas padronizadas para obtenção de respostas igualmente padronizadas, voltadas à análise comparativa. Segundo as autoras, foi a partir da obra do pesquisador Elliot Mishler (1986, 1999), da área da psicologia, que os contextos e as performances identitárias começaram a ser valorizadas, o que marca a emergência da análise das narrativas em entrevistas. As autoras definem a entrevista nos seguintes termos:

[...] a entrevista é compreendida como um evento social, em que o discurso é cooperativamente construído (Mishler, 1986, 1999). Assim, o entrevistado não é mais visto como a fonte de informações a serem objetivamente coletadas e analisadas, mas, antes, como alguém que constrói, com o entrevistador, o discurso produzido na situação de entrevista (Bastos e Santos, 2013, P. 10)

Neste trabalho, adotamos essa concepção, compreendendo cada encontro destinado à realização das entrevistas como um evento social no qual a colaboradora fala a partir de sua subjetividade, mas fala também a partir de um contexto mais amplo onde outras dinâmicas sociais como gênero, raça, classe, entre outras, também precisam ser observadas.

A entrevista não é de uso exclusivo da história oral, e a simples coleta de depoimentos não caracteriza, por si só, uma pesquisa em história oral. O que, então, diferencia uma entrevista de história oral? De acordo com Meihy (1996), a entrevista em história oral deve ser concebida com uma das etapas de um processo mais amplo, dividido pelo autor em três momentos: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

Na fase da pré-entrevista, realiza-se o estudo preliminar, elabora-se os documentos de autorização, prepara-se o roteiro (semiestruturado ou aberto, conforme o tipo de pesquisa) e estabelece-se o primeiro contato com os/as

colaboradores/as que são informados/as sobre os objetivos do projeto de pesquisa e de todas as informações necessárias para garantir a sua anuência. A entrevista é um momento bastante esperado e crucial, que deve ser organizado com todo cuidado. Como observa Alberti (1990, p. 45), “[...] é na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer da História Oral; é para lá que convergem os investimentos iniciais de implantação do projeto de pesquisa, e é de lá que partem os esforços de tratamento do acervo”.

É recomendado que a entrevista ocorra em data, horário e local confortáveis para a pessoa colaboradora, em ambiente silencioso e propício à concentração. A abordagem inicial deve ser informal, favorecendo a criação de vínculos e a escuta ativa. O pesquisador deve estar disposto a ouvir, sem interrupções, realizar as perguntas de maneira clara e, em caso de história oral temática, atentar-se às informações relevantes para a sua pesquisa.

Sobre o roteiro, Menga e André (1986) destacam a importância de uma estrutura lógica e psicológica, com gradação crescente na complexidade das perguntas e encadeamento entre os tópicos..

Na fase pós-entrevista, Meihy chama a atenção para a importância da transcrição, processo por meio do qual os depoimentos se tornam documentos escritos. Ele alerta: “Importante ter claro que uma coisa é o texto gravado e outra, bem diferente, é a versão escrita. São dois códigos, ambos com regras próprias” (Meihy, 2020 p. 220). O autor identifica três tipos de transcrição: a tradicional, fiel ao discurso oral; a intermediária, que busca um equilíbrio entre oral e o escrito, e a livre que prioriza as ideias em detrimento das palavras. Recomenda-se que o próprio entrevistador realize a transcrição, pois esse momento pode revelar nuances valiosas para a análise e interpretação.

Uma dimensão importante em toda pesquisa é a ética. Na história oral, essa questão começa pelo reconhecimento do valor de cada colaborador, a quem o pesquisador deve o máximo respeito. Isso implica fornecer informações claras sobre os objetivos e os usos da pesquisa, os meios de divulgação, além de coletar a autorização expressa para participação e utilização dos depoimentos, preservando o anonimato, caso essa seja a vontade do colaborador ou se houver necessidade por razões de segurança.

Amado (1997) considera também que a ética envolve a fidelidade do pesquisador ao sentido das palavras dos entrevistados, evitando o uso de excertos

descontextualizados ou representações parciais. Diversos autores chamam atenção para que os resultados finais sejam compartilhados primeiramente aos colaboradores, que devem ser informados também dos usos e formas de divulgação da pesquisa.

Com base nessas reflexões, compreendemos que a história oral é um campo consolidado nas pesquisas e que é utilizada em diversas áreas das ciências sociais e humanas como, a antropologia, a psicologia, o serviço social, a pedagogia, o jornalismo, entre outras. Cada área, a partir de seus objetivos específicos, vai adaptando os princípios metodológicos da história oral.

A memória, os significados atribuídos aos acontecimentos, as relações, os saberes que emergem, as representações são interpretados pelo pesquisador tendo como centralidade a narrativa e a perspectiva do colaborador. Este é compreendido como sujeito singular, mas também inserido num contexto social mais amplo que o situa numa coletividade. A história oral preocupa-se com a ética e com o estabelecimento de uma relação de respeito mútuo entre pesquisador e colaborador.

Assim, a história oral pode e deve ser utilizada não apenas em pesquisas cujos temas careçam de fontes escritas, mas em qualquer investigação que busque construir o conhecimento por outras vias, valorizando os sujeitos e os significados que estes atribuem às suas vidas, e fazendo emergir vozes historicamente silenciadas e saberes invisibilizados.

4.2 Elaboração dos Procedimentos Pesquisa e Realização da Pesquisa de Campo

A primeira etapa importante consiste em situar o leitor em relação ao campo de pesquisa. Atuamos no espaço geográfico do estado de Pernambuco, realizando a coleta de narrativas com professoras vinculadas à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e à Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). Dentre as instituições privadas existentes, optamos pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), instituição privada, filantrópica e confessional.

As quatro instituições selecionadas são de grande porte e representatividade dentro do estado, atuam com graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Desenvolvem ainda pesquisas científicas, extensão, atividades

sociais e culturais diversificadas. As três instituições possuem campi espalhados em diferentes regiões de Pernambuco.

Definimos, portanto, que trabalharíamos com docentes atuantes nessas universidades, considerando que, mesmo tratando-se de um número reduzido de colaboradores, seria interessante ter uma representação das principais universidades do estado.

Embora meu objeto de estudo não seja o ensino superior em si, as professoras com as quais desenvolvemos a pesquisa atuam nesse nível de ensino, que, no contexto brasileiro, compõe, juntamente com a educação básica, a estrutura do sistema educacional, abrangendo a graduação e a pós-graduação. A escolha por docentes vinculadas ao ensino superior justifica-se pelo interesse em compreender como se articulam os saberes docentes e as relações estabelecidas entre as experiências adquiridas em movimentos sociais e a prática pedagógica nesse nível de ensino — uma temática ainda pouco explorada pela literatura acadêmica e que carece de investigações mais aprofundadas.

Para a seleção dos/das colaboradores/as, estabelecemos quatro critérios:

- 1) Ser uma pessoa negra;
- 2) Atuar no ensino superior há pelo menos cinco anos;
- 3) Integrar o quadro permanente de uma das quatro universidades citadas (UFPE, UFRPE, UPE, UNICAP), dentro do território de Pernambuco;
- 4) Ter atuado, ou ainda atuar, junto ao Movimento Negro por no mínimo dez anos, de forma contínua ou sequenciada.

Esses critérios partiram da suposição de que sujeitos com esse perfil poderiam contribuir de maneira significativa para a elucidação de nosso problema de pesquisa. Concordamos com Bragança (2009), quando afirma que “a seleção dos sujeitos, mais do que casual, pode e deve ser realizada em função da potencialidade de sua contribuição para os propósitos da pesquisa” (p.26).

Thompson (1984) também destaca a importância de se escolher colaboradores que possuam uma memória privilegiada, uma relação especial com o tema ou que sejam representativos do grupo social ao qual pertencem.

Assim, iniciamos o nosso trabalho de campo atentos aos três níveis da pesquisa em história oral assinaladas por Meihy (1996), os quais passaremos a

descrever, o contato com os dados de identificação e as narrativas de cada colaboradora será explorado no próximo capítulo.

Nível um: Pré-entrevista

Com base nos critérios estabelecidos e nas reflexões proporcionadas pelo campo teórico da História Oral a respeito da importância da escolha dos colaboradores/as, optamos pela realização conversas informais com pessoas do nosso círculo de amizade que integraram o Movimento Negro em nosso estado. Explicitamos nossa intenção em realizar esta pesquisa, expusemos o perfil de colaboradores/as que definimos e chegamos a uma lista inicial contendo oito nomes — homens e mulheres — a serem entrevistados.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da nossa universidade, por meio da Plataforma Brasil. Esse processo foi fundamental, pois nos fez antecipar algumas questões e refletir sobre possíveis riscos e benefícios envolvidos. Assumimos o compromisso de armazenar, por cinco anos, todo o material empírico coletado durante o trabalho de campo e de preservar a identidade das colaboradoras, caso não desejassem ser identificadas — o que não se aplicou à nossa pesquisa, pois todas consentiram em ter seus nomes divulgados.

Para atender às exigências do Comitê de Ética, entramos em contato com os/as professores/as selecionados/as, apresentamos o projeto, convidamos para participação como entrevistados/as e solicitamos uma carta de anuência da chefia imediata. Essa carta foi elaborada e assinada pela chefia da/o docente convidado/a (ver Apêndice). Também foram elaborados: o roteiro da entrevista (Apêndice), o Termo de Livre e Esclarecido (Apêndice) e o Termo de Uso de Depoimentos de Voz e Imagem (Apêndice), igualmente assinado previamente pelas colaboradoras.

Todo este material, juntamente com o projeto de pesquisa previamente aprovado no exame de qualificação, foi enviado ao Comitê de Ética. Após análise, o comitê solicitou pequenos ajustes, que foram prontamente realizados, liberando assim a etapa de campo da pesquisa.

No momento do agendamento das entrevistas, observamos maior prontidão e agilidade nas respostas das mulheres que constavam em nossa lista, até mesmo pelo fato de serem a maioria. Embora o gênero não tenha sido estabelecido como critério de seleção das interlocutoras nem constituído objeto de análise ou categoria

teórica desta pesquisa, ocorreu que todas as participantes selecionadas — cinco docentes vinculadas ao ensino superior — fossem mulheres negras. Uma vez alcançado esse número, consideramos o suficiente para a coleta das narrativas e para o desenvolvimento da investigação, encerrando o processo de seleção.

Ainda que a dimensão de gênero não seja aqui problematizada de forma central, o contexto no qual a pesquisa se insere impõe o reconhecimento de que a presença de professoras negras no ensino superior brasileiro permanece reduzida, com registros subnotificados e carência de dados precisos. Muitas instituições não contabilizam nem divulgam publicamente informações sobre a composição de seu corpo docente por gênero e raça, o que contribui para a invisibilidade dessa desigualdade e para a persistência deste quadro.

Durante o contato com as entrevistadas, fomos flexibilizando alguns dos critérios de seleção anteriormente definidos, sem, contudo comprometer a obtenção de nossos dados primordiais. O critério nº 2 — “fazer parte do quadro permanente das universidades” — foi flexibilizado, uma vez que duas das entrevistadas possuíam o vínculo de “professoras visitantes”.

No que diz respeito ao relacionamento com o Movimento Negro, identificamos três formas distintas e válidas para a nossa pesquisa:

1. Foram militantes orgânicas do Movimento Negro, mas atualmente se colocam como colaboradoras eventuais;
2. São militantes orgânicas do Movimento Negro até o presente;
3. Não foram militantes orgânicas do Movimento Negro em nenhuma fase da vida, mas receberam influência indireta deste movimento em sua formação e/ou atuação profissional, na medida em que participavam eventualmente de algumas atividades.

Essas mudanças que ocorreram ao longo da coleta de dados, evidenciam a importância de uma postura flexível por parte do pesquisador, visto que a realidade social nem sempre corresponde às idealizações ou planejamentos prévios ao trabalho de campo. Compreendemos que adaptações são não apenas possíveis, mas também necessárias, desde que mantenham coerência com os objetivos da pesquisa.

Para a obtenção dos depoimentos, utilizamos a entrevista semiestruturada, ou seja possuíamos um roteiro previamente elaborado com questões orientadoras e categorias-chave a serem investigadas, mas com flexibilidade para modificações durante a condução das entrevistas. Conforme Menga e André (1986, p.34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Nosso roteiro foi estruturado em três blocos de questões:

1. Questões identitárias e a trajetória formativa das colaboradoras;
2. Contato com o Movimento Negro, saberes e experiências adquiridas;
3. Prática docente, seus desafios e a relação com os saberes construídos por meio do Movimento Negro.

Nível dois: Entrevista

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, retomamos o contato com cada uma das colaboradoras. Reapresentamos os objetivos da pesquisa, os documentos a serem assinados e organizamos a agenda para o encontro. Devido à nossa inserção no campo da pesquisa em relações étnico raciais e em ações formativas com o movimento de mulheres negras, já havíamos tido contatos profissionais com algumas das colaboradoras indicadas. No entanto, não mantínhamos relações de proximidade com nenhuma delas. Todas as entrevistadas consentiram em ter seus nomes revelados na escrita da tese. A partir deste ponto, portanto, utilizaremos seus nomes reais.

A primeira entrevista foi realizada com a professora **Denise Botelho**, em sua residência, no dia 20/10/2023. Estar em seu ambiente doméstico pareceu deixá-la à vontade para revisitar memórias e compartilhar sua trajetória com tranquilidade.

A segunda entrevista foi realizada com **Fátima Oliveira**, no dia 31/10/2023, no Centro Administrativo Pedagógico da Prefeitura do Recife, um dos locais onde trabalha. A entrevista foi realizada no início da noite, em um ambiente familiar para ambas, já que eu havia atuado naquele mesmo prédio anteriormente.

A terceira entrevistada, **Valéria Costa**, nos recebeu em sua sala no 12º do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, no dia 06/11/2023, quando a entrevista foi realizada.

A quarta entrevista foi com a professora **Teresa Vidal**, no dia 01/12/2023, realizada de forma remota pela plataforma Google Meet, devido à sua agenda apertada.

Por fim, a quinta entrevistada foi **Flávia Clemente**, no dia 09/01/2024 através da plataforma Google Meet, pois ela se encontrava em Portugal, em viagem de pós-doutorado.

Como optamos pela História Oral Temática, mesmo abordando múltiplos aspectos da vida, formação e atuação das colaborações, mantivemos um foco bem definido, que orientou toda a condução das entrevistas. Por isso, estivemos atentas a três pontos fundamentais:

1. A apreensão das questões centrais que nos levaram a entrevista;
2. O cuidado para não nos desviarmos do foco principal;
3. O cuidado para não transparecer desinteresse por outros aspectos introduzidos pelas colaboradoras ao longo da entrevista.

Sobre esse ponto, vale destacar Borges e Borges (2021, p. 94):

Ao reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados, busca auscultar partes de experiências de vida, recortes previamente selecionados pelo pesquisador. Certamente que, dada a atmosfera em que se espera transcorra a entrevista, fatos que deslizem para fora do campo temático previamente definido pelo pesquisador são também considerados, mas não terão, necessariamente, papel decisivo na interpretação da narrativa colhida.”

A ética na pesquisa, especialmente na História Oral, é abordada por diversos autores, e se intensificou nos últimos anos com avanço da internet e da inteligência artificial. O respeito às colaboradoras deve ser um princípio norteador. Como afirma Meihy (2020): “A questão ética é absolutamente fundamental no trabalho de história oral. O respeito pelo colaborador é essencial”. Assim, acreditamos ter cumprido os requisitos que dão conta de um trabalho respeitoso e com rigor acadêmico.

Nível três: Pós-entrevista

As entrevistas foram gravadas via celular. Após cada sessão, os áudios foram imediatamente baixados, nomeados e salvos em um drive específico. A transcrição foi feita com o auxílio do aplicativo *Transcriptor*. Depois de transcritas, as entrevistas foram enviadas às colaboradoras para leitura e autorização de uso; ainda foi dada a oportunidade de complementação das informações, caso necessário. O que não ocorreu.

Diante dos diferentes tipos de transcrição, optamos pela tradicional, buscando fidelidade ao que foi dito. Apenas os trechos utilizados no corpo da tese foram textualizados. Assim, o nosso corpus empírico foi constituído por 9 horas e 14 minutos de gravação de entrevistas **com cinco professoras negras do ensino superior, atuantes em universidades pernambucanas e que estabeleceram um diálogo transformador com o Movimento Negro a partir da segunda metade da década de 1980**. Trata-se, portanto, do que os historiadores chamam de Movimento Negro contemporâneo (Domingues, 2007; Pereira, 2010) e da emergência de saberes oriundos das lutas coletivas desse movimento (Gomes, 2017).

4.3 A Análise das Narrativas Construídas Através da Interação com os/as Colaboradores/as

Em seu estudo sobre a pesquisa qualitativa em educação, Zanette (2017) chama atenção para a importância do contexto interpretativo na análise das entrevistas, o qual possui dimensões tanto micro quanto macro. O autor destaca que o momento da entrevista não se limita à troca de perguntas e respostas, mas constitui um evento social no qual há dialogicidade e onde enunciados e significados são construídos. Para Zanette (2017, p. 163), “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural”.

Corroboramos com essa perspectiva e lançamos luz sobre as especificidades do nosso processo de escolha das colaboradoras. Ao trazer a dimensão dos saberes construídos na luta do Movimento Negro para refletir sobre os saberes da prática docente, buscamos dar voz a coletividades historicamente silenciadas dentro de um campo de estudos já consolidado na educação: o campo dos saberes e das práticas docentes. O processo que propomos estabelece um diálogo entre os

diferentes saberes, reconhecendo que, para a construção de uma educação antirracista, é preciso considerar os saberes que emergem da própria luta antirracista.

Autores como Cassab e Ruscheinsky (2004) destacam a importância da produção de bons fichamentos dos relatos obtidos, sejam eles analisados individualmente ou em conjunto. Após a transcrição das entrevistas, é possível relacioná-las com outros materiais disponíveis.

No nosso caso, utilizamos como material complementar a plataforma Lattes, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a trajetória acadêmica das professoras entrevistadas. Embora essa plataforma tenha suas limitações, ela oferece um portfólio do percurso acadêmico de cada uma.

Além da transcrição individual de cada entrevista, na ordem em que as perguntas e respostas foram apresentadas, organizamos quadros analíticos que nos permitiram uma leitura mais direcionada a determinadas questões centrais para o estudo, bem como a realização de comparações entre as respostas das colaboradoras. Produzimos, assim, quatro quadros:

1. O primeiro apresenta dados de identificação e da trajetória profissional das entrevistadas;
2. O segundo reúne todas as questões relacionadas ao Movimento Negro;
3. O terceiro agrupa as questões voltadas à prática docente;
4. O quarto contém apenas uma pergunta, referente à conceituação de educação antirracista feita por cada colaboradora.

Além desses quadros, elaboramos também uma linha do tempo com datas significativas da trajetória de cada colaboradora, até o momento da entrevista, estabelecendo uma relação com o contexto mais amplo, no que se refere às ações do Movimento Negro em nível nacional a respeito da pauta educacional.

De posse do texto transcrito e da gravação, o pesquisador se depara com dois materiais distintos a serem explorados. O texto escrito permite uma leitura comparativa e uma visualização simultânea; já as gravações trazem à tona nuances e elementos que vão se revelando aos poucos.

Cassab e Ruscheinsky (op. cit.) refletem que a postura, o estilo e perspicácia do pesquisador influenciam diretamente no processo de análise dos dados.

Segundo os autores:

A ótica do pesquisador tem um papel decisivo na realização do empreendimento através da escolha dos informantes, da alteração do questionamento de um informante a outro, da astúcia para descobrir indícios de processos até então não percebidos, de trabalhar com vários relatos ao mesmo tempo para ganhar na comparação da diversidade de percepção de processos, na visualização de vínculos a serem estabelecidos entre as peculiaridades individuais e a sociedade como um todo e de organizar os detalhes das informações em uma representação coerente. O somatório destes procedimentos interfere e demonstra a qualidade da análise. (Cassab & Ruscheinsky, 2004, p. 18)

No processo de análise, o pesquisador deve estar atento a uma das principais características da história oral:

A não plena objetividade do significado dos fatos é muito própria desta metodologia de pesquisa que prioriza os elementos mutáveis, ou seja, a narrativa, o discurso, a memória e a subjetividade como fontes de dados, fornecendo múltiplas verdades de um mesmo tema. (Cassab & Ruscheinsky, 2004, p. 19)

Ou seja, o trabalho com memórias não pressupõe verdades, nem mentiras, mas significados e interpretações, atribuídas por atores sociais, cujo pesquisador busca compreender de modo a revelar dimensões, relações, saberes que, muitas vezes, são ignorados pela história oficial.

A partir dessas reflexões, cabe explicitar o processo de análise adotado. Optamos, nesta tese, pela **Análise por Triangulação de Métodos**, apoiando-nos em autores como Minayo (2004, 2010); Gomes (2004), Brisola e Marcondes (2011; 2014). Em consonância com Minayo (2010) destacamos que a categoria “triangulação” pode ser utilizada de diversas formas, quais sejam: (1) na avaliação de programas, projetos ou disciplinas, quando se utilizam diferentes variáveis, avaliadores externos e de diferentes áreas, caracterizando um processo complexo; (2) em pesquisas que combinam diferentes técnicas de coleta de dados com o objetivo de ampliar a confiabilidade ou pela multidimensionalidade de seu objeto; (3) em análises que se utilizam dos dados empíricos, contribuições dos teóricos que escrevem sobre o tema em estudo por meio do estabelecimento de categorias, e do contexto social mais amplo, com o objetivo de produzir uma síntese interpretativa.

Nesta pesquisa, adotamos a terceira forma de utilização do termo, por entendermos que ela permite integrar a interpretação das narrativas obtidas em campo com referenciais teóricos e com a compreensão das condições sociais e históricas que permeiam as experiências das pessoas entrevistadas, produzindo

assim uma análise mais localizada que considera fortemente o contexto social em que se dá.

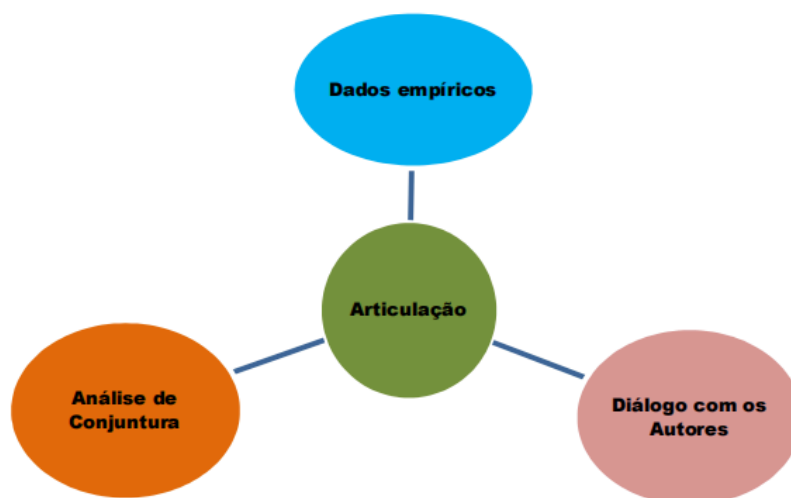
Gomes (2004) destaca a importância de distinguir entre descrição, análise e interpretação. Ao descrever os dados expomos o material do jeito que foi coletado; analisar implica compará-los e estabelecer relações entre as partes; interpretar busca estabelecer sentido para além da descrição e da análise, produzindo uma síntese interpretativa coerente. Gomes (op. cit.) ainda salienta que os três processos estão correlacionados e que a fronteira entre eles não é rígida, podendo haver conjunção.

A análise por triangulação de métodos, conforme Minayo (2010), envolve duas etapas: A primeira etapa corresponde à preparação do material e à verificação de sua qualidade. A segunda etapa, que diz respeito à análise propriamente dita, é subdividida em três momentos.

No primeiro momento, por meio de uma leitura atenta, busca-se apreender o que cada colaborador realmente fala a respeito de cada tema abordado, nesta etapa podem emergir categorias a partir das narrativas. No segundo, busca-se analisar o que foi dito tomando como referência o referencial teórico; nesse momento, podem haver categorias a priori que dialogam ou não com as categorias que emergiram das narrativas das colaboradoras. No terceiro momento, a análise passa a considerar o contexto social mais amplo. Brisola e Marcondes (2014) sintetizam esses três momentos da segunda etapa, que é a de análise propriamente dita:

Dito isso, conclui-se, portanto, que, na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (Brisola & Marcondes, 2014, P. 204)

A figura a seguir extraída de Marcondes e Brisola (2014), ilustra o processo de Análise por Triangulação de Métodos:

Figura 07 — Análise por Triangulação de Métodos

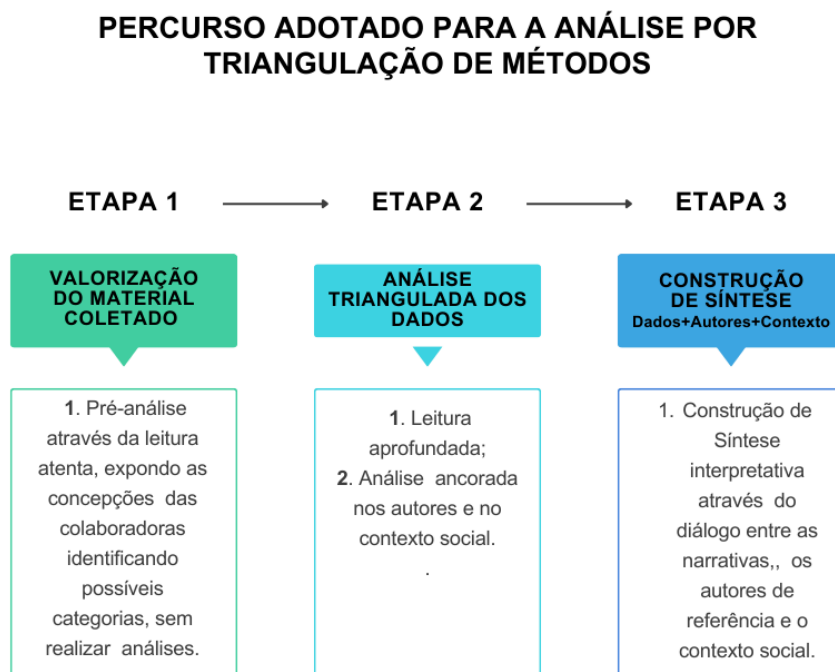
Fonte: Marcondes e Brisola, 2014

A escolha por esse método de análise decorreu do reconhecimento do trabalho em pesquisas anteriores com algumas etapas do mesmo, onde alguns procedimentos foram realizados sem uma visão consciente do processo como um todo, resultando em análises fragmentadas. Portanto, nesta tese realizamos esse exercício com o objetivo de ampliar a compreensão e aperfeiçoar o uso deste método de análise.

Este exercício de aprimoramento se ampliou na medida em que propusemo-nos a realizar a análise por triangulação de métodos em narrativas coletadas através da História Oral Temática. Compreendemos que isso significa, segundo Brisola e Marcondes (2014, p. 208), “adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada [...]”.

Com base nestas considerações planejamos o nosso percurso para a realização da Análise por Triangulação de Métodos e ilustramos com a figura abaixo:

Figura 08 — Percurso adotado para a Análise por Triangulação de Métodos



Fonte: Elaboração da Autora, 2025

Quanto à forma de organização e apresentação do material empírico, Cassab e Ruscheinsky (2004, p. 20) identificam duas possibilidades: a primeira compreende o documento como um todo indivisível; a segunda propõe recortes resultantes de distintos momentos de entrevista. Nesta pesquisa, optamos pela segunda abordagem, por compreender que tal procedimento possibilita estabelecer diálogos e contrapontos entre as narrativas, favorecendo a emergência de novas interpretações e a construção de uma síntese mais abrangente. Assim, nas seções seguintes do capítulo quatro, serão apresentadas a descrição, a análise e a interpretação das narrativas, fundamentadas no procedimento de triangulação de métodos.

5. A PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR EM PERNAMBUCO E OS SABERES DO MOVIMENTO NEGRO

Eu acho que meu corpo já transparece resistência porque uma mulher negra, periférica, está como professora de uma Universidade Federal? Isso já é resistência, porque não era para eu estar aqui e aqui eu estou, por causa do aprendizado do Movimento Negro.
(Valéria Costa, 2024)

Neste capítulo iremos apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa de campo, na qual utilizamos a História Oral Temática como abordagem teórico metodológica (Meihy, 2020; Borges e Borges, 2021). Analisamos as narrativas construídas em interação com as colaboradoras através da “Análise por Triangulação de Métodos” (Minayo 2004, 2010); Gomes (2004), Brisola e Marcondes (2011; 2014).

Com isso, buscamos identificar e refletir a respeito dos saberes adquiridos na relação com o MN, como as colaboradoras percebem a influência desses saberes em suas práticas docentes, a importância atribuída ao Movimento Negro para a trajetória pessoal e para a educação brasileira como um todo e como conceituam o que vem a ser uma “educação antirracista”.

Uma das principais características éticas da história oral é o respeito absoluto pelas pessoas que doam suas memórias para a pesquisa, portanto, nesta tese, as cinco mulheres denominadas como colaboradoras ao longo deste capítulo, residem no Recife e Região Metropolitana (RMR). É importante dizer que as consideramos, além de colaboradoras, parceiras de trabalho e pessoas pelas quais nutrimos uma grande admiração.

As mesmas autorizaram que seus nomes fossem revelados nesta pesquisa, como dito anteriormente. São elas: Maria de Fátima Oliveira, professora concursada da rede municipal do Recife e da rede estadual, cedida entre os anos de 2014 e 2024, para lecionar na Universidade de Pernambuco (UPE), em cursos de licenciatura no Campus de Nazaré da Mata; Denise Botelho, professora concursada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), desde 2011; Teresa Cristina Vital, que atuou em várias instituições privadas de ensino superior e no momento da pesquisa estava como professora visitante da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), desde 2021; Flávia Clemente professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), desde 2013, e Valéria Gomes Costa, que foi professora do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e, atualmente, é professora do curso de História da Universidade Federal de Pernambuco, desde 2022.

Uma outra característica da história oral é a possibilidade das narrativas individuais, com as devidas proporções, expressarem anseios, representações e significados que podem ser estendidos ao grupo, ao qual aquela amostra de pessoas pertence. A partir da definição de critérios de escolha que se basearam na

identidade étnico racial, no tempo de trabalho no ensino superior (pelo menos cinco anos) e no tempo de interação com o Movimento Negro (pelo menos dez anos sequencias ou intercalados), reunimos estas cinco mulheres que, em alguma mediada, representam mulheres negras que atuam no ensino superior público ou privado e que foram militantes do MNB ou que com este movimento tiveram uma interação indireta participando de algumas ações promovidas por este.

Em que medida as questões colocadas pelas cinco mulheres participantes desta pesquisa irão tocar outras mulheres com características semelhantes é algo que escapa ao nosso controle. No entanto, é importante dizer que em muitos momentos durante as entrevistas e análise das mesmas nos vimos nos depoimentos, ficando evidente que compartilhamos muitos aspectos das nossas histórias profissionais, acadêmicas, de militância, religiosa e familiares e que, como docentes, atuando no ensino superior, expressamos, através de nossas ideias e práticas, elementos que colaboram para a construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, é oportuno refletir sobre os lugares sociais reservados às mulheres negras numa sociedade racialmente estratificada, onde, de acordo com dados do Ipea (2024), 69% do trabalho doméstico e de cuidados são realizados por mulheres negras. Esta mesma agência divulgou notícia, em abril de 2025, colocando que a diferença de anos de estudo entre a população branca e negra é de quase dois anos e que apenas 10,8% dos jovens negros possuem diplomas universitários.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere. Colocamos em evidência o racismo estrutural e institucional persistentes, que fazem com que a lei de cotas nos concursos para o serviço público federal seja burlada de forma, até agora, impune, em que ainda tenhamos que lidar com a invisibilização de nossos saberes. Numa perspectiva interseccional, as iniquidades raciais, quando articuladas com a dimensão de gênero, de acordo com Sueli Carneiro (2003), faz com que as mulheres negras em muitos contextos sofram uma “asfixia social que prejudicam suas vidas em múltiplas dimensões”.

Mas também é com alegria e orgulho que descortinamos, com esta pesquisa, possibilidades de construção de saberes outros (Walsh, 2009), através de narrativas que revelam a centralidade da educação e do Movimento Negro, para ressignificar a vida dessas mulheres e de quem, com elas, convive, através da construção de saberes que nascem com o enfrentamento ao racismo e com a vontade de ver transformações através da educação.

Assim, nas próximas páginas vamos apresentar e discutir as informações construídas sobre essas mulheres docentes negras do ensino superior, seguindo as etapas da Análise por Triangulação de Métodos. Nesse sentido, na primeira seção iremos realizar a pré-análise, trabalhando à exaustão com as narrativas das colaboradoras, identificando as categorias que emergem, as concepções, sem ainda realizar uma análise, ou seja, na primeira seção apresentaremos recortes dos “dados brutos”. Na segunda seção iremos refletir sobre o contexto social mais amplo no momento da realização da pesquisa, a partir da seguinte questão: quais os pontos de inflexão postos atualmente pelo MNB quanto à educação no ensino superior? Analisaremos as narrativas das colaboradoras à luz desse contexto e em diálogo com nosso referencial teórico. Por fim, na última seção iremos realizar uma síntese interpretativa, levando em consideração a tríade: contexto, referencial teórico e narrativas das colaboradoras.

5.1 Trajetórias, saberes e significados que emergem das narrativas: aproximações através da pré-análise:

Nesta primeira etapa da análise por triangulação de métodos (Minayo, 2004, 2010, Gomes, 2004), realizamos a pré-análise explorando ao máximo o que as narrativas nos revelam e as categorias que delas emergem, deixando que os textos falem, sem realizar costuras com a bibliografia consultada. A entrevista narrativa que construímos foi dividida em três blocos temáticos: no primeiro, exploramos alguns dados de identificação que revelam aspectos da trajetória acadêmica e profissional de nossas colaboradoras. Essas e outras questões, ao longo das entrevistas, possibilitaram a construção do segundo bloco, em que apresentamos um breve perfil sobre cada uma das entrevistadas. No terceiro bloco, as questões tematizaram a relação e os aprendizados com o Movimento Negro. Já o quarto bloco abordou aspectos da prática docente desenvolvida no ensino superior.

Ao realizar as primeiras leituras das narrativas, nos deparamos com duas situações: 1. Sentimos falta de maiores informações sobre a escolarização dos pais das nossas colaboradoras; 2. Nos deparamos com o fato de três, das cinco entrevistadas, frequentarem religiões de matriz afro-indígena. Isso foi informado de maneira espontânea pelas mesmas, diante do envolvimento delas em suas atividades religiosas, o que fez com que a nossa curiosidade aguçasse sobre esses

aspectos e retornássemos ao campo de pesquisa para conversar um pouco mais a respeito destas questões. Como resultado nos deparamos com quatro, das cinco entrevistadas, sendo do candomblé. Duas delas com caminho de sacerdócio. Quanto à escolarização dos pais, três delas tiveram pais pouco escolarizados. Esses aspectos serão apresentados no perfil de cada colaboradora. Nossa opção de apresentação das narrativas foi através de recortes e fragmentos das mesmas de acordo com os temas abordados, portanto, o convite agora é para conhecer um pouco mais sobre as mulheres entrevistadas.

5.1.1 Identidades, percursos formativos e inserção no Movimento Negro

No que se refere ao primeiro bloco de questões, com as informações obtidas, foi possível traçar um perfil das colaboradoras, contemplando os seguintes aspectos: 1. Inserção das mesmas no Movimento Negro e o tipo de vínculo que possuem atualmente com esse movimento; 2. A formação acadêmica; 3. A inserção na docência do ensino superior. A fim de possibilitar uma leitura comparativa das informações, elaboramos quadros-síntese sobre essas três dimensões e uma linha do tempo, em que organizamos algumas informações da biografia das colaboradoras agrupadas por décadas, juntamente com fatos do contexto social mais amplo, protagonizados pelo Movimento Negro Brasileiro, dando ênfase ao campo educacional.

Através das informações contidas nas narrativas, identificamos que apenas uma das colaboradoras inicia a militância na década de 1980, as demais se aproximam do MN a partir do início da década de 1990. Apenas Valéria Costa teve contato com uma organização negra ainda na adolescência, o Grupo de Cultura Negra Malcon X: “Eu comecei a militância muito novinha, eu entrei sem nem saber direito o que era que eu estava fazendo, eu tinha 12 anos de idade entrando na adolescência” (Valéria Costa). Três colaboradoras entraram em contato com o MN na fase adulta, mediadas pelas pesquisas acadêmicas e pelo despertar de uma consciência racial, isso ficou muito nítido na narrativa de Flávia Clemente:

E quando é que o vínculo com o Movimento Negro, ele vai acontecer com muita força e veemência? É no curso de graduação em Serviço Social que eu encontro uma grande amiga, uma grande referência para mim até hoje, que é a Marilene Maria Ferreira, uma colega mais velha, já com uma vivência na área do enfrentamento do racismo ...

E Marilene, quando a gente estava no final do curso, ela me convidou pra gente fazer o nosso TCC sobre Racismo, raça e Serviço Social.

Teresa Vital, ao cursar a disciplina movimentos sociais no Curso de Serviço Social, teve contato com o MNU e passou a participar desse movimento. Denise Botelho foi instigada a se aproximar do MN durante o mestrado, quando uma professora sugeriu que ela pesquisasse sobre “seu povo”. Esse fato nos chama a atenção e nos faz refletir sobre a relevância do espaço acadêmico, no momento em que os/as estudantes, ainda jovens, começam a se abrir para novas experiências com um pouco mais de autonomia em relação às suas famílias. Nesse contexto, é preciso ter a figura de um professor/a, de um/a colega, de um militante mais experiente para incentivar e dizer que existem outras possibilidades fora da universidade.

Fátima Oliveira, narra que entrou em contato com o MN quando adquiriu mais autonomia e começou a circular pela cidade do Recife e a frequentar o cursinho pré-vestibular e eventos culturais. Como é possível observar no quadro abaixo, a militância orgânica atravessa a experiência de quatro colaboradoras, ainda que algumas delas tenham sentido a necessidade de se afastar, por um tempo, para cuidar de aspectos relativos à vida profissional, hoje, três das colaboradoras atuam de maneira orgânica no MN.

Quadro 10 — Atuação e colaboração com o Movimento Negro

Colaboradora	Primeira entidade do MN/ano Tipo de vínculo	Entidade do MN atual Tipo de vínculo	Colaboração com outras organizações e Movimentos Sociais
Denise Botelho	Em 1995 na Capoeira Angola e grupos ligados à cultura negra.	Rede de Mulheres de Terreiro Orgânica	ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. COLESB - Coletivo de lésbicas, negras e bissexuais. Rede de Mulheres Negras de Pernambuco.
Fátima Oliveira	MNU - 1985 começou a acompanhar as atividades como colaboradora eventual.	Nenhuma	Não colabora atualmente

Teresa Vital	MNU entre 1989 – 1990.	Nenhuma	Rede de Mulheres Negras Colaboradora
Flávia Clemente	Djumbay em 1998	Coletiva Filhas do Vento Orgânica	Consultora da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco (2023). Gajop - Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares
Valéria Costa	Centro de Cultura Negra Malcolm-X (1991) MNU (1997-99)	Rede de Mulheres Negras Orgânica	Não colabora atualmente

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

No contato com as entrevistadas, percebemos a existência de dois tipos de vínculos com o MN. O vínculo direto, caracterizado pela militância orgânica em alguma organização; e o vínculo indireto, quando mesmo sem ser uma militante orgânica participa das atividades realizadas, tais como debates, momentos de estudo e atos públicos. Dentre as colaboradoras, apenas Fátima Oliveira não atuou enquanto militante orgânica do MN. Mesmo assim, relata sua participação e colaboração em diversas atividades, com destaque para a sua forte interlocução com esse movimento, quando foi coordenadora do GTêre, no âmbito da secretaria de educação do município do Recife.

Santos (2007) analisa esse fenômeno e considera que os dois tipos de contato com o movimento contribuem para a construção de uma consciência racial e de uma “ética de convicção antirracismo”. Gomes (2017, 2022) chama esse fenômeno de “negras e negros em movimento”. Essa influência, mesmo que indireta, do MN faz com que a pessoa, onde quer que esteja, assuma uma postura antirracista, contribuindo para propagar saberes e realizar ações transformadoras da realidade. Passa-se a ter uma outra visão de mundo, acompanhada de uma outra postura diante do racismo.

Um fato interessante a respeito da influência do MN e da assunção de uma outra postura, que é levada para a vida acadêmica é que a grande maioria das pesquisas de Mestrado e Doutorado das colaboradoras tematizam as relações étnicorraciais, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 11 — Formação Acadêmica das Colaboradoras

Colaboradora	Formação Inicial	Mestrado	Doutorado	Outras Formações Acadêmicas
Denise Botelho	Pedagogia na Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense, FECP 2002 (2ª Graduação)	Mestrado em Integração da América Latina: USP/2000. Tema: Professores e professoras no enfrentamento ao racismo - estudo comparativo entre São Paulo e Havana	Doutorado em Educação: USP/2005 Tema: Educação e Orixás - processos educativos em terreiros.	Pós- doutorado Especialização
Fátima Oliveira	Pedagogia na UFPE/1989	Mestrado em Educação: UFPE/2009 Tema: a emergência da lei 10.639/03	_____	Especialização em Gestão Escolar
Teresa Vital	Serviço Social pela UNICAMP/1991	Mestrado em Serviço Social: UFPE/1997 Tema: o Movimento Negro: contestando o racismo e desmistificando o mito da democracia racial	Doutorado em Serviço Social: UFPE/2011 Tema: Interface entre racismo e meio ambiente na Ilha de Deus	Especialização
Flávia Clemente	Serviço Social. pela UFPE/1998.	Mestrado em Serviço Social: UFPE/2008 Tema: Neo Liberalismo e seus Impactos nos Horizontes do PROVITA	Doutorado em Serviço Social: UFPE/2019 Tema: Racismo e Sexismo contra Mulheres Negras e Contradiscursos das Ativistas Digitais Negra	Especialização Pós-doutorado.
Valéria Costa	Graduação em História pela UFPE/ 2001	Mestrado em História: UFPE - 2006. Tema: Construção do espaço no Recife pelo Terreiro de Santa Bárbara - Nação Xambá.	Doutorado em História: UFBA/2013. Tema: Os libertos da Costa d'África no Recife (1846-1890)	Especialização

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

Ao observar os temas das pesquisas de nossas entrevistadas, podemos abrir a discussão sobre um aspecto bastante debatido hoje, que é o fato de negros e negras terem a liberdade de pesquisar, de produzir arte, de trabalhar sobre qualquer temática, e não apenas sobre as relações raciais. Quanto a esse aspecto, é importante que se diga que é o racismo e a branquitude que demarcam lugares fixos e subalternizados para a população negra. O fato é que a liberdade que temos, hoje, de ser, fazer e falar o que quisermos é fruto da luta antirracista do MN que, dentre outras coisas, por exemplo, afirma para as crianças e jovens negros que o racismo da sociedade não pode limitar e nem diminuir seu potencial, nem seus sonhos.

Na tabela a seguir, podemos acompanhar que as colaboradoras possuem uma ampla experiência na docência do Ensino Superior, passando por outras instituições antes de chegarem à instituição de referência, que foi a que cada uma estava vinculada no momento da entrevista. Três colaboradoras são do quadro permanente de universidades públicas federais — Denise Botelho, Valéria Costa e Flávia Clemente —, enquanto duas possuem vínculos menos estáveis — Fátima Oliveira foi cedida da Educação Básica do governo do estado para atuar na Universidade Estadual de Pernambuco e Teresa Vital possui o vínculo de professora visitante na Universidade Católica de Pernambuco.

Quadro 12 – Aspectos da Vida Profissional no Ensino Superior

Colaboradora	Início da docência no Ensino Superior	Instituição Atual Ano de Início	Cursos em que leciona	Disciplinas que Ministra	Grupo de Pesquisa/Coletivo no Espaço Acadêmico
Denise Botelho	1996	UFRPE 2011	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE/FUNDAJ) Licenciatura em História e Pedagogia.	Na Graduação: Educação para as Relações Étnicorraciais. Na Pós-Graduação: Políticas de Ações Afirmativas	NEAB – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros GEPERGES- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde.

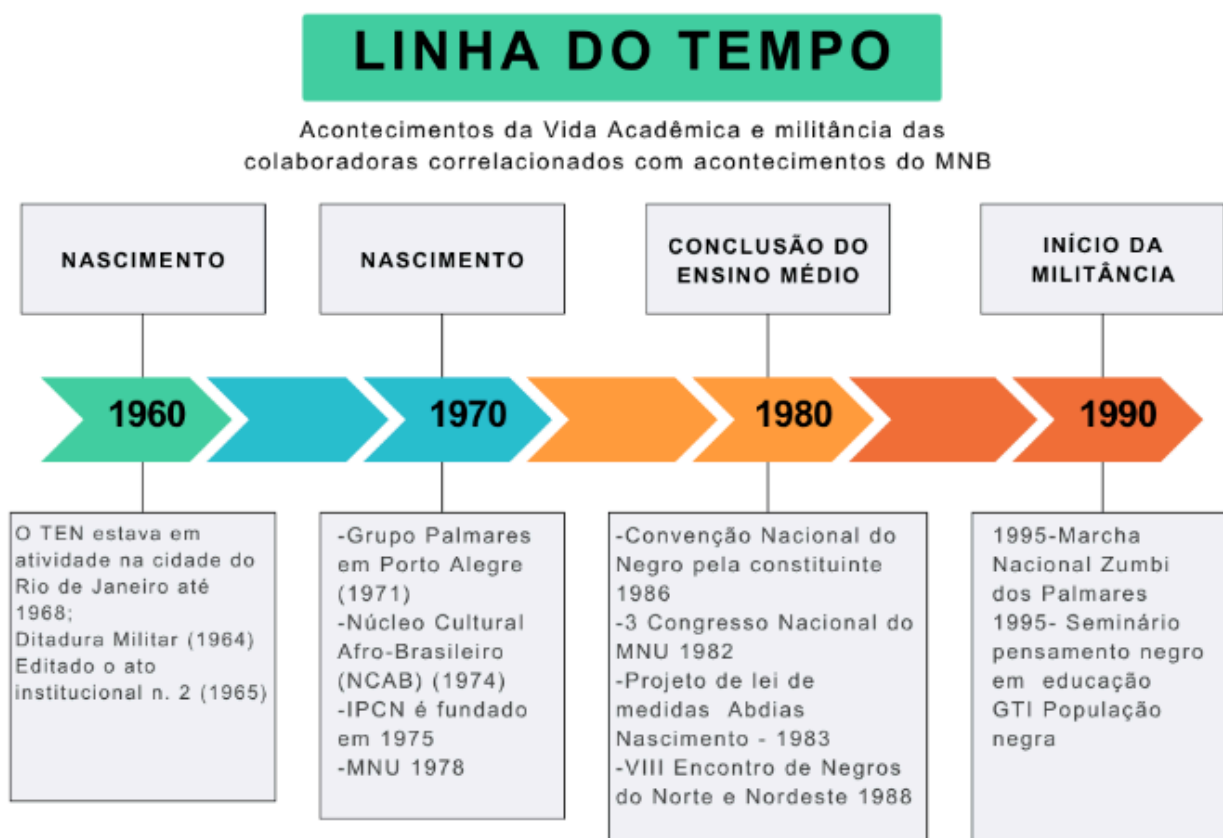
Fátima Oliveira	2014	UPE 2014	Licenciatura em Matemática (noturno) e licenciatura em Letras (tarde).	Educação para as Relações Étnicorraciais.	Não
Teresa Vital	2001	UNICAP 2021	Está como professora visitante, mas sem lecionar. Atuou no Curso de Serviço Social.	Está como professora visitante, mas sem lecionar.	Vice coordenação do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas, Raça e Gênero até 2023
Flávia Clemente	2012	UFPE 2013	Graduação em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPE- PPGSS.	Pesquisa em Serviço Social 1 Seminário Temático 2	GEPCOL-PPGSS-DSS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas
Valéria Costa	2006	UFPE 2022	Graduação e Pós-graduação em História.	História da África, História da escravidão africana nas Américas e Gênero e escravidão na África e Relações Sociais (eletiva) Na pós-graduação: Formação do mundo Atlântico do século XV até o início do século XIX.	Matamba: grupo de estudos e pesquisas em história da África no mundo Atlântico

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

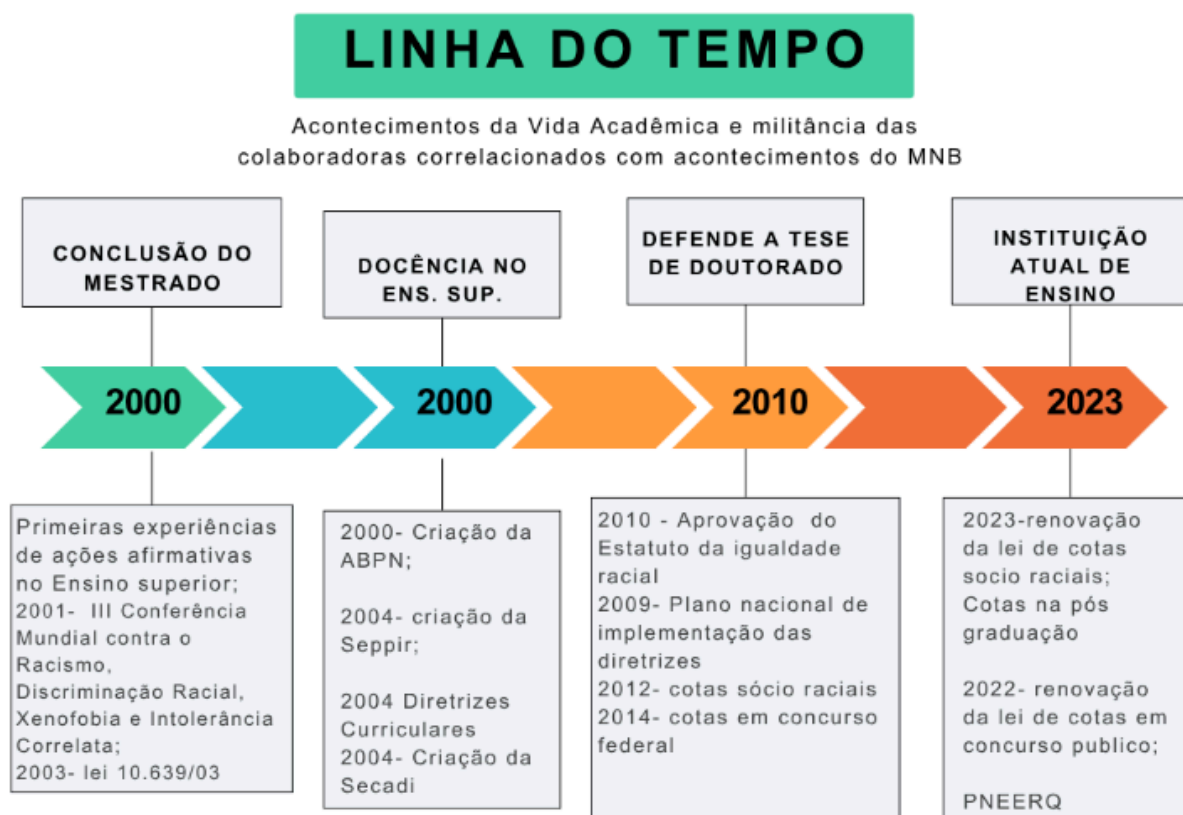
O contexto de inserção das colaboradoras no MN é a década de 1980 e 1990. Até os dias atuais, esse período — a partir do final da década de 1970 — quando os movimentos sociais retornam aos debates e a luta pela redemocratização é chamado pelos estudiosos do MNB (Domingues, 2005; Pereira, 2010), de Movimento Negro Contemporâneo. No nosso entendimento, ele pode ser caracterizado por diferentes etapas, desde uma mobilização em torno da educação, através de políticas universais, até a reivindicação por políticas focalizadas (Gomes, 2012). Na linha do tempo a seguir, destacamos acontecimentos da vida das

colaboradoras, inter cruzando com acontecimentos do contexto social mais amplo, protagonizado pelo Movimento Negro.

Figura 09 — Linha do Tempo Aspectos da Vida das Colaboradoras e Movimento Negro parte 01



Fonte: Elaboração da Autora, 2025

Figura 10 — Linha do Tempo Aspectos da Vida das Colaboradoras e Movimento Negro parte 02

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

5.1.2. Ominira, mulheres que lutam pela liberdade

Ser negro sem ser somente negro, ser mulher sem ser somente mulher, ser mulher negra sem ser somente mulher negra, tornar-se um ser humano pleno de possibilidades e oportunidades para além da condição de raça, de gênero ou de orientação sexual. Esse é o sentido final de nossas lutas. (Sueli Carneiro)

Com as trocas estabelecidas na construção das narrativas analisadas nesta tese, marcou-nos a força e a determinação de cada uma das mulheres entrevistadas, conduzindo suas vidas na busca e no compartilhar do conhecimento como professoras universitárias. Elas partem das experiências sociais, em meio às suas famílias, às suas comunidades, no espaço acadêmico, no Movimento Negro e no candomblé, para transmitir aos alunos/as lições de sabedoria e uma formação que entenda raça e gênero como estruturantes das relações sociais, por isso dimensões presentes em suas aulas, independentemente das disciplinas lecionadas.

Como mulheres negras de origem humilde, viram-se em diferentes situações de opressão e discriminação e por isso entendem que é importante fortalecer a identidade e autoestima dos estudantes negros e negras, valorizando suas experiências e saberes.

O Movimento Negro e, em especial, o Movimento de Mulheres Negras é o espaço onde se fortalecem e se articulam, construindo ações estratégicas de luta contra o racismo, o sexismo, o machismo e a LGBTfobia. Nas próximas páginas, apresentaremos o perfil das cinco mulheres entrevistadas e escolhemos como figura representativa das mesmas “Oxum Opará”, que carrega, em uma mão, seu espelho, em que reflete beleza e verdade e, na outra mão, a sua adaga, lembrando que é guerreira e que está disposta a lutar por justiça. Com os textos a seguir, convidamos os leitores a conhecer um pouco mais sobre a vida dessas cinco mulheres que contribuem para o ensino superior antirracista em Pernambuco:

MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA BATISTA

Fotografia 11 — Maria de Fátima Oliveira Batista



Fonte: BATISTA, 2025

Participou de maneira ativa na discussão da educação para as relações étnicorraciais na rede municipal do Recife, onde coordenou o Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnicorraciais (GTêre), tornando-se uma das referências locais sobre o tema, hoje nesta mesma rede trabalha no Programa de Biblioteca Escolar Manuel Bandeira, onde também articula a temática étnicorracial através da literatura. Como as demais colaboradoras, vem de uma origem humilde, onde o pai, que foi marceneiro,

faleceu, quando ainda tinha, apenas, cinco anos de idade. Sua mãe, a maior incentivadora dos estudos dos filhos, passou a trabalhar como serviços gerais, para sustentar as três crianças, das quais Fátima era a mais velha. Em suas recordações, o pai, a mãe, tios e avós eram alfabetizados, mas foram pouco escolarizados. A mãe

cursou até a quarta série; não recorda até que série o pai estudou, pois era muito nova quando ele faleceu. Os seus dois irmãos mais novos também cursaram o ensino superior. As palavras da mãe nunca foram esquecidas: “a única riqueza que posso deixar para vocês é os estudos”. Na juventude, com um pouco mais de autonomia, foi o momento de andar pelas ruas do centro do Recife, fazer algumas economias para, de vez em quando, frequentar teatro, cinema, a antiga livraria Livro Sete, para ler lá mesmo, pois não sobrava dinheiro para comprar livros. Foi nas aulas de história, se preparando para o vestibular da UFPE, que ouviu falar do Movimento Negro e passou a acompanhar algumas ações do MNU, mas não o integrou de maneira orgânica. Mesmo assim, participava, sempre que podia, dos debates, dos atos públicos e de algumas reuniões. “Um dos aprendizados que eu tenho como referência do Movimento Negro, é de como é importante você compreender determinados conceitos para poder dizer até que ponto tem utilidade ou não, se vai ser benéfico ou não, e não, simplesmente, dizer que é contra e ter uma uma posição rasa sobre determinada política”. Fátima também é servidora da rede estadual de ensino e foi assim que chegou a dar aulas na Universidade Estadual de Pernambuco, através de uma seleção interna, onde foi cedida para atuar nessa instituição de ensino. No mestrado em educação ao pesquisar sobre a emergência da lei 10.639/03, teve a oportunidade de dialogar com vários militantes locais do Movimento Negro. Quando criança, Fátima frequentava a igreja católica, com a família por parte de mãe, e o Candomblé, com a família por parte de pai. Outrora, fora mais assídua na Igreja Católica. Hoje, não frequenta mais. Porém, nunca deixou de frequentar o Candomblé, onde faz suas obrigações como filha de lemanjá, tendo como guias o Caboclo Sete Flechas e a Cabocla Noemia. A religião representa proteção no seu dia a dia e na sua trajetória de vida.

Título da dissertação de mestrado: A Emergência da Lei 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais em Pernambuco - UFPE/2009.

TERESA CRISTINA VITAL DE SOUSA

Fotografia 12 — Teresa Cristina Vital De Sousa



Fonte: SOUSA, 2025

Natural do Sertão Pernambucano, Teresa veio para a capital no final dos anos de 1980 para estudar. Com os pais sendo professores, cresceu num ambiente com muitos estímulos para a vida acadêmica. A mãe cursou Biologia na faculdade de Arcoverde. O pai fez curso técnico e ensinava desenho no Ensino Médio. Veio de uma família numerosa, pois tem sete irmãos, sendo quatro mulheres e três homens. Com ela, somam-se oito filhos. Das mulheres, apenas uma, não tem curso superior. Dos homens, apenas um tem curso superior. Ela recorda que o “ambiente familiar sempre foi muito educacional”. Teresa iniciou

sua militância no Movimento Negro, quando estava no final da graduação. Ao realizar uma pesquisa sobre movimentos sociais, escolheu escrever sobre o Movimento Negro. A essa altura, nos conta, ainda não tinha consciência racial. Ao conhecer o movimento, decidiu se engajar e colaborou na criação do primeiro grupo de mulheres negras em Recife, dentro do MNU, o Ominira, que significa liberdade. Teresa destaca que foi no Movimento Negro onde ela construiu todo o seu referencial teórico sobre as questões raciais, lendo autores/as como Fanon, Lélia Gonzalez, Clóvis Moura, dentre outros que foram invisibilizados na Academia, mas que os movimentos já trabalhavam. Ela nos conta: “o MNU, foi a minha escola na questão racial. Realmente, foi o que me deu sustentação e não foi uma coisa tranquila não, porque as nossas discussões sempre foram muito viscerais. Era de botar dedo na cara do outro para você defender sua posição, era uma coisa de ser muito arisco com a gente mesmo, mas foi uma escola”. Teresa nos conta que se afastou da militância direta, no final dos anos de 1990, pela necessidade de se dedicar mais à vida profissional e acadêmica, pois já tinha seu filho mais velho. Também avalia que o movimento foi tomando um rumo que não atendia mais às

suas expectativas, pois havia muitas “ingerências político partidárias”. Ela, hoje, colabora com os movimentos, quando é requisitada e se considera uma ativista, uma negra em movimento. Teresa fez sua pesquisa de mestrado e doutorado sobre a questão racial e possui diversos artigos sobre temas como racismo ambiental, pensamento de Frantz Fanon, história da África, gênero e raça, racismo no mercado de trabalho, entre outros. Atualmente, a sua vida também é pautada pelo candomblé, onde foi iniciada, há seis anos, e possui um caminho de sacerdócio. Estando em processo de construção da sua casa de santo, ela afirma: “o Candomblé, hoje, pauta muita coisa da minha vida”.

Título da Dissertação do Mestrado: Com a palavra, o Movimento Negro: contestando o racismo e desmistificando o mito da democracia racial - UFPE/1997.

Título Da Tese Do Doutorado: Interface entre racismo e meio ambiente na configuração sócio-espacial da Ilha de Deus em Recife - UFPE/2011

DENISE MARIA BOTELHO

Fotografia 13 — Denise Maria Botelho



Fonte: BOTELHO, 2025

Natural do estado de São Paulo chega à Recife como uma referência nacional no trabalho com a educação para as relações étnicorraciais, pois foi assessora do MEC, atuando na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade (Secad), entre 2004 e 2006, momento em que muitas ações com a temática estavam sendo realizadas. Também teve uma passagem como docente da Universidade de Brasília, entre os anos de 2006 a 2011. Hoje trabalha como docente da UFRPE, desde 2011. De origem humilde, com pais pouco letrados, que não concluíram

o ensino fundamental, Denise é a primeira pessoa da família a cursar uma graduação, tanto por parte de pai, como por parte de mãe. O irmão mais novo só

cursou até o Ensino Médio. Quando foi trabalhar na Universidade de São Paulo teve uma diretora negra, e essa foi a primeira vez, já depois de adulta, que viu uma pessoa negra em posição de liderança e isso contribuiu para que ela vislumbrasse a carreira acadêmica. Com ampla experiência de discussão sobre a temática étnicorracial, racismo e suas interseccionalidades, atuou no Geledés, ao lado de nomes como Sueli Carneiro. Ao chegar na UFRPE, colaborou com o NEAB, com a discussão sobre o feminismo negro e com a implantação da disciplina Educação para as Relações Étnicorraciais, como obrigatória, para todas as licenciaturas, nessa universidade. Hoje, cidadã recifense, com orgulho, integra a rede de mulheres de terreiro e colabora com movimentos que discutem a pauta LGBTQIAPNA+. Sua vida religiosa tem origem na Umbanda, por influência do seu pai, mas iniciou-se no candomblé da nação Keto e hoje é liderança de uma casa de Candomblé de nação Keto Asè Alagbede Orun, onde Ogum é o patrono, e nos diz: “Tenho consciência que os irmãos de Angola, de Jejê e Nagô contribuem grandemente para as religiões de matriz africana . Eu não abri mão da minha ancestralidade local. Continuo cultuando o povo da rua. Eu hoje penso o mundo a partir do olhar da filosofia que eu aprendi com os orixás, o Candomblé é mais que uma religião é um modo de vida. Ele permeia não só em lugares sagrados, mas está no nosso cotidiano todos os dias. Então, isso está presente na minha casa, está presente nas minhas pesquisas em educação. Eu, hoje, tenho me dedicado a pensar epistemologias a partir dos terreiros, eu acho que a gente tem muito a oferecer para a educação não é um exercício fácil, porque, com o epistemicídio, tem muita coisa que a gente tem que começar do zero. Mas, como o meu orixá é aquele que vem à frente, eu penso que se eu só começar já é uma contribuição importante para aqueles e aquelas que virão depois de mim”.

Atualmente Denise integra a Rede de Mulheres de Terreiro, compõe o Coletivo de Lésbicas e Bissexuais (Colesb) e colabora com a rede de Mulheres Negras de Pernambuco.

Título da Dissertação de Mestrado: Aiy Nini (Coragem) Professores e professoras no enfrentamento ao racismo. Um estudo comparativo entre São Paulo e Havana- USP/ 2000.

Título da Tese de doutorado: Educação e Orixás: processos educativos no Ilê Axé Mi Agba (2005), Ano de obtenção- USP/ 2005.

FLÁVIA DA SILVA CLEMENTE

Fotografia 14 — Flávia Da Silva Clemente



Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Flávia destaca que sua formação de base veio da família tendo a mãe como a principal referência, depois da separação entre seus pais. Estudou em escolas particulares, mesmo vindo de uma família humilde, pois a educação das quatro filhas era prioridade e bastante incentivada pela mãe. Ainda muito jovem, aos dezessete anos começou um curso de auxiliar de enfermagem e simultaneamente começou a cursar Serviço Social na Universidade Católica. Teve que trancar a matrícula, por falta de condições de pagar a mensalidade.

Fonte: CLEMENTE, 2025

Fez vestibular novamente e passou no mesmo curso, dessa vez, na UFPE. Concluiu o curso de auxiliar de enfermagem e continuou a graduação, trabalhando em plantões noturnos e estudando durante o dia. Nos relata que seu pai conseguiu a façanha, como homem negro, de se formar em engenharia civil e a mãe completou o ensino médio. Todas as irmãs cursaram ensino superior e, além de Flávia, tem mais uma como professora de uma universidade federal. Flávia começou o seu interesse pelo Movimento Negro, através de uma grande amiga, Marilene Maria, que a convidou para fazer o TCC sobre o Movimento Negro. O trabalho foi orientado pela professora Rosineide e foi um dos primeiros trabalhos do curso de Serviço Social que tematizava as relações raciais. A partir de então, passou a desenvolver trabalhos junto à Djumbay, uma organização fundada em 1995, no Recife. Ao perder sua grande amiga, Marilene, num acidente de carro, ao voltar de uma atividade formativa, organizada pelo MN, Flávia afastou-se temporariamente das atividades. O seu retorno à militância deu-se mais adiante, como nos relata: “Quando deu em 2012, eu e minha irmã escrevemos um trabalho para apresentar no Congresso das

adolescentes, na Universidade estadual do Rio de Janeiro, na UERJ, e foi um trabalho sobre Durban, sobre racismo e xenofobia e, nesse trabalho, eu me lembro que, no final da apresentação, eu chorei muito, pois eu revivi muitos dos nossos sentimentos, das histórias desde a infância. Então, eu relembrei e fiz uma promessa a mim mesma de que nunca mais deixaria de fazer o debate racial. No que quer que fosse que eu fosse fazer da minha vida profissional, em 2013, eu entro na universidade e minha pauta sempre foi a racial, desde então”. Atualmente, Flávia é assessora da Rede de Mulheres Negras, integra a Coletiva Filhas do Vento, onde contribuiu para a fundação e também colabora com a organização Gajop (Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares) que, dentre outros temas, também atua com a pauta etnicorracial. No que se refere a sua prática religiosa Flávia nos conta: “Fui criada na religião católica, mas frequento as missas quando tenho vontade e não exerço nenhuma função religiosa. Mantenho a fé no que nomeio de sagrado e mantenho contato diário com essa energia, que atualmente tem se manifestado na figura de Nossa Senhora. Essa é uma relação essencial na minha vida, pois são essas forças presentes, desde sempre, comigo que me guiam e cuidam, me mantendo segura e fortalecida”.

Título da Dissertação de Mestrado: As Nuvens Turvas do Neoliberalismo e seus Impactos nos Horizontes do PROVITA - UFPE/2008.

Título da Tese de Doutorado: Novas Manifestações de Racismo e Sexismo contra Mulheres Negras e Contradiscursos das Ativistas Digitais Negra - UFPE/2019

VALÉRIA GOMES COSTA

Fotografia 15 — Valéria Gomes Costa



Valéria dividiu o Ensino Fundamental estudando em escola pública e privada. No Ensino Médio, já tinha em mente prestar vestibular para cursar a graduação em História. O pai foi servidor da UFPE, no Centro de Educação, portanto cresceu ouvindo histórias a respeito desse espaço de formação e sempre se projetou estudando nele. No vestibular, passou para a graduação em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco, cursou o primeiro ano, fez vestibular novamente e mudou para a UFPE, que era a sua meta. Ela recorda que, na época da graduação, eram poucos os alunos negros/as e fala: “A placa de formatura da

Fonte: COSTA, 2025

minha turma, uma vez eu fui contar, éramos, pelas fotos, cinco negros. Uma imensidão de brancos. Eu me formei em 2002, mas, em 2004, retorno como aluna de mestrado, minha turma era formada por 14 estudantes. Negra, só tinha eu”. A entrada de Valéria no Movimento Negro deu-se bem cedo. Quando ela tinha apenas doze anos, começou a frequentar o Centro de Cultura Negra Malcon X, que tinha a participação de pessoas como Robson, Veronica Santos, Rosângela Nascimento. Essa entrada tão jovem no movimento deu-se a partir de suas primeiras experiências com o racismo, vivenciado na escola. Ela lembra de algumas situações, ao integrar um grupo de dança, liderado pela professora de Educação Física: “Eu me esforçava tanto nesse grupo, eu ensaiava em casa, eu não comia, eu não dormia, mas eu só era chamada para o coco, a ciranda e o frevo. O maculelê, que é de raiz negra [dança afro], a professora só colocava as meninas brancas. Na frente do grupo, ficavam as meninas brancas, digamos assim, no destaque e tinha até uma menina chamada Taciana, loura que era “deusa do balé”... minha mãe ficava enlouquecida comigo e eu ficava muito triste, porque eu queria muito fazer o

maculelê, a dança afro e eu queria também o caboclinho, e a professora só me chamava para o frevo. Ela dizia que eu dançava parecendo uma malandra...”. Depois, Valéria ingressou no MNU e manteve contato com outros militantes locais, que são referência até hoje: Piedade, Mônica Oliveira, Cristiano Vidal, Junior Afro, Rosa Marques, Teresa Vital. Ela nos conta: “eu já entrei sabendo o que eu queria estudar. Eu entrei na graduação, eu era do Movimento Negro Unificado, já era militante e queria estudar as questões negras...”. A entrada no Movimento Negro, tão jovem, fez com que Valéria adquirisse uma consciência racial muito cedo e fez também com que ela tivesse sua autoestima fortalecida e destaca essa grande contribuição como um aprendizado: “É importante, porque quando você tem sua autoestima trabalhada de maneira positiva, você pode tudo, você se assenhora sobre a sua vida, você protagoniza a sua existência”. Diante da necessidade de encaminhar seus projetos acadêmicos, nos conta que se afastou temporariamente do movimento, pois é uma demanda intensa. Hoje é uma das coordenadoras da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, é integrante da Casa de Candomblé da Nação Xambá, a única no estado de Pernambuco.

Título da Dissertação de Mestrado: Nos arrabaldes da cidade: práticas de apropriação e estruturação dos espaços no subúrbio do Recife pelo Terreiro Santa Bárbara - Nação Xambá (1950-1992) – UFPE/2006

Título da Tese de Doutorado: Trajetórias negras: os libertos da Costa d'África no Recife (1846-1890) – UFBA/2013

5.1.3. Aprendizados, saberes e significados atribuídos ao Movimento Negro

No que se refere aos aprendizados com o Movimento Negro, foi realizada uma pergunta específica sobre este tópico: “Quais os aprendizados e saberes adquiridos através do diálogo com o Movimento Negro?” Cujas respostas resultaram na identificação de sete aprendizados que são citados de maneira direta. Os aprendizados estão vinculados a saberes que o MNB construiu e propaga em suas ações. São eles:

Saberes Identificados Através das Narrativas	Aprendizagens Relacionadas aos Saberes
1. Saberes políticos de enfrentamento ao racismo e de superação das desigualdades	1. A necessidade de se qualificar
	2. Aprendizados sobre conceitos e teorias dentro do campo das relações raciais;
	3. Estratégias de enfrentamento ao racismo
2. Saberes Ubuntu.	4. A partilha do Conhecimento
	5. O trabalho coletivo, a lógica da comunidade
3. Saberes da saúde integrativa e da espiritualidade	6. O desenvolvimento da autoestima
	7. O autocuidado

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

Na medida em que passam a atuar no MN, o conhecimento e a educação são encarados como uma arma que tanto pode lhe colocar em um outro patamar socioeconômico, como também pode instrumentalizar para o enfrentamento ao racismo, seja no campo discursivo, jurídico ou acadêmico. A partilha desse saber e a lógica comunitária são estratégias de fortalecimento coletivo e de propagação do conhecimento não só acadêmico, mas também dos conhecimentos ancestrais e das cosmovisões africanas e afrobrasileiras.

Exemplificando os aprendizados e saberes através das narrativas, identificamos que a questão da “lógica comunitária” aparece na fala de duas das colaboradoras, em uma delas é destacado que este não é um aprendizado único do MN, mas de todos os movimentos sociais, esta mesma colaboradora destaca que este aprendizado na vida dela dá-se com mais ênfase no movimento de mulheres negras:

A terceira coisa não é a perspectiva individual da Denise, pois pra mim os movimentos sociais de uma forma geral, **mas eu vou falar do movimento de mulheres negras, que é o que mais me formou: é a lógica da comunidade, do coletivo**, a gente vive uma sociedade perpassada pelo capitalismo que diz assim “olha, seja individual, seja competitivo, acabe com o seu coleguinha, com a sua coleguinha”, e **os movimentos sociais vão trazer uma consciência de comunidade de coletivo. Quer dizer, é uma contracultura.** (Denise Botelho, 2024).

A questão do autocuidado também é um aprendizado do movimento de mulheres negras, que é mencionado por uma das colaboradoras:

Uma grande aprendizagem que o movimento negro traz pra mim, mas sobretudo **o movimento de mulheres negras, porque é onde eu tenho uma afinidade maior, porque é nesse espaço e nessa condição, nesse corpo que eu vivo e sobrevivo**, dentro dessa sociabilidade marcada pelo racismo. (...) **então o movimento me ensina muito isso: olhe, nós temos desafios, mas também nós temos o autocuidado.** (Flávia Clemente, 2024).

A postura combativa de enfrentamento ao racismo é outro aprendizado que é destacado por Valéria Costa:

O enfrentamento diante de situações de racismo, de opressão, você deve se preparar para o enfrentamento, só que esse enfrentamento nem sempre pode ser feito sozinho. **Você percebe o lugar que você tá e se você pode partir para o enfrentamento ou não e buscar recursos, buscar coletividade para esse enfrentamento é uma arma muito potente.** (Valéria Costa, 2024)

O fortalecimento da autoestima e da identidade negra é um aprendizado mencionado por duas das colaboradoras, uma delas nos diz que este é um aprendizado que é levado para sala de aula, ao lidar com os/as estudantes negros/as:

Eu acho que a primeira aprendizagem é a construção da autoestima, pois é a partir desse ponto que eu fui formada para trabalhar, construir a minha autoestima e que eu trabalho também com meus estudantes. É importante, porque quando você tem sua autoestima trabalhada de maneira positiva, você pode tudo, você se assenhora sobre a sua vida, você protagoniza a sua existência. (Valéria Costa, 2024).

A partilha do conhecimento é um aprendizado destacado por Flávia Clemente:

Na minha prática, sobretudo, nas metodologias de atuação e de formação, de partilha do conhecimento. Então, para mim, é muito tranquilo, dizer que eu não sou detentora de todos os conhecimentos. Eu estou lidando com sujeitos que têm conhecimentos, que não são necessariamente acadêmicos, mas são muito importantes pra gente construir processos de conhecimento e teorias que expliquem a nossa condição... **Portanto, com o Movimento, eu aprendo isso e trago esse esforço para dentro da sala de aula, de construir com aquele que está junto comigo no processo de formação e conhecimento.** (Flávia Clemente, 2024)

A questão do conhecimento é abordada por três colaboradoras e aparece de duas formas: primeiro, o Movimento Negro ensina a necessidade de se qualificar

para enfrentar o racismo, como fica nítido na fala de Denise Botelho e de Fátima Oliveira.

Então, uma das primeiras coisas que **o movimento me ensina é a necessidade de eu me qualificar como um quadro do movimento antirracista**, até para poder criar condições de questionar, de desestabilizar. (Denise Botelho, 2024)

Portanto, **esse é um dos aprendizados que eu tenho como referência do Movimento Negro, de como é importante você compreender determinados conceitos** para poder dizer até que ponto tem utilidade ou não, se vai ser benéfico ou não, e não, simplesmente, dizer que é contra e ter uma posição rasa sobre determinada política. (Fátima Oliveira, 2024)

Outra característica da forma de lidar com o conhecimento é como o movimento em si qualifica seus militantes. Isso é enfatizado por Teresa Vital:

Eu digo sempre que o MNU foi minha escola, inclusive, quando eu cheguei no mestrado, eu já tinha uma base teórica é tanto que eu fui associar a ritualística da academia, mas a base teórica eu já tinha construído no movimento, as referências que eu utilizava foram construídas dentro do movimento, **porque se era uma coisa que o MNU tinha, na época, era formação. E a gente sempre escolheu a educação como caminho e a gente estudava. Os teóricos Frantz Fanon, Clóvis Moura, Steve Biko, Martin Luther King e Lélia Gonzalez, que hoje estão na universidade, a gente já estudava.** A gente teve formação presencial com Lélia Gonzales, então, a minha base de construção teórica da questão racial foi dentro do movimento negro, não foi na Academia, na Academia eu fui buscar o meu título. (Teresa Vital, 2024)

Uma questão foi suscitada, ao refletir sobre esse tópico: **será que, ao longo das narrativas, aparecem outros aprendizados e saberes com o Movimento Negro?** Até que ponto, a identificação desses “saberes dispersos nas narrativas” das mulheres entrevistadas **será percebida, em função da minha subjetividade?** Foi assim que, relendo as narrativas, identificamos mais um aprendizado: “identificar e valorizar o protagonismo de negros e negras na construção do conhecimento nos mais variados campos”. Essa questão se expressa em três depoimentos que destacamos a seguir:

Isso eu eu aprendi no Movimento Negro: “olha, nós temos um protagonismo, existe os intelectuais negros, os intelectuais africanos, porque é que eles não estão na Academia? Por uma questão da invisibilidade, da colonialidade, do racismo. (Valéria Costa, 2024)

Então, o movimento também me ensinou a entrar em contato com as referências intelectuais que a gente tem, sobretudo, Lélia Gonzalez, Beatriz

do Nascimento e para mim, que é muito importante, Maria Carolina de Jesus, que é uma expressão para mim, da interseccionalidade de raça e classe. (Flavia Clemente, 2024)

No exemplo de uma Sueli Carneiro, de uma, Lélia Gonzalez, de uma Beatriz do Nascimento, enfim, de pessoas e, em especial, de mulheres negras que foram abrindo caminhos. Como dizemos “nossos passos vêm de longe”, então “eu sou porque também somos”, porque o princípio do Ubuntu é algo para mim muito precioso. (Denise Botelho, 2024)

Ainda conversando sobre o Movimento Negro, perguntamos qual a importância desse movimento para a formação de cada uma. As colaboradoras destacaram que o movimento é um lugar de interlocução, de troca de experiências e de saberes entre iguais:

Todos esses, os três lugares: o Centro de Cultura Malcon X, o MNU e hoje a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, eles são importantes para mim, porque entre os meus colegas profissionais, eu não tenho como trocar experiências de vida, eu não tenho como trocar vivências. E, no Movimento Negro, seja ele qual for, a gente tem como naquela coletividade, trocar experiências e, muitas vezes, construir um caminho que pode ser aplicado no seu espaço de trabalho, na sua família. (Valéria Costa, 2024)

Também destacaram a importância do Movimento Negro para que elas ocupassem os lugares que ocupam hoje:

Quando eu olho pro movimento, eu vejo isso, vejo a importância, a possibilidade de chegar onde chegamos, porque a minha época de graduação, por exemplo, jamais a universidade foi um espaço que a gente foi convidada a habitar e a permanecer. (Flávia Clemente, 2024)

Bom, eu sou a pessoa que eu sou hoje: professora do quadro permanente de uma universidade federal, Doutora pela Universidade de São Paulo, porque eu tive a oportunidade de ser forjada no movimento social, se não tivesse sido isso, eu muito provavelmente eu seguiria o mesmo caminho que a maioria das mulheres negras da minha família. Estaria casada com alguns filhos, fazendo um serviço na área comercial ou primária. Então, assim, hoje estar onde eu estou é resultado do que o movimento me impregnou. No exemplo de uma Sueli Carneiro, de uma Lélia Gonzalez, de uma Beatriz do Nascimento, enfim, de pessoas e, em especial, de mulheres negras que foram abrindo caminhos. Como dizemos “nossos passos vêm de longe”, então “eu sou porque também somos”, porque o princípio do Ubuntu é algo, para mim, muito precioso. (Denise Botelho, 2024)

Outra questão, ainda sobre o MNB, foi a pergunta sobre a importância desse movimento para a educação brasileira. Na fala de Valéria Costa, há o destaque de que a educação também é muito importante para o movimento. Ela nos ajuda a desvendar os motivos dessa importância: “Por que a educação é tão importante para

a população negra e o Movimento Negro sempre está muito atento com essa questão? Porque a educação é uma arma potente no sentido da libertação intelectual, da construção de cidadania”. (Valéria Costa, 2024)

As professoras reconhecem o protagonismo do Movimento Negro, no que se refere à conquista de alguns aparatos jurídicos sobre as relações étnicorraciais, mas também reconhecem que muito ainda precisa ser feito:

O Movimento Negro é a raiz da lei 10639/2003. Eu acho que você já pegou aquele material do 8º Encontro de Negros do Norte e Nordeste, que aconteceu na Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 1988. Ali foi uma grande mobilização nacional, onde o tema era educação, ali tem as bases para o que depois veio a ser a lei 10639/2003. (Teresa Vital, 2024)

Então, eu elegi esse do movimento de educação, que foi redundar na alteração da LDB, depois da diretriz. Depois, as diretrizes também para educação quilombola, que está relacionado e que isso, ainda que a gente tenha 20 anos da legislação, e eu tenho uma avaliação que a gente não conseguiu a implementação da lei, mas o pouco que se avançou que se mudou já é consequência da atuação desse movimento negro educacional. (Denise Botelho, 2024)

Um outro aspecto importante é o impacto das ações do Movimento Negro na educação, quanto ao reposicionamento do papel da população negra na história do Brasil, o que colabora com o fortalecimento da autoimagem dos estudantes. Isso é observado por Fátima Oliveira, quando a mesma nos diz: “Eu vejo uma juventude mais fortalecida do que na minha idade de adolescente. A afirmação das meninas e meninos, quanto à sua identidade, em relação ao cabelo, a se expressar como quer, sem estar se preocupando”. (Fatima Oliveira, 2024). Valéria Costa também pontua este aspecto:

E outra coisa: é a partir da educação que se vai potencializar a questão da autoestima da população. A partir do momento que ela se vê como protagonista da sua história. Mas, até então, como é que se está a história dos africanos e dos seus descendentes? Uma história de subjugo. Então, a importância do Movimento Negro é mexer com essa estrutura e foi o movimento negro que chamou a atenção da universidade, da academia, que era preciso reconstruir conceitos e rever metodologias para estudar as construções e as questões da história de África e da diáspora. (Valéria Costa, 2024)

5.1.4. Prática docente no ensino superior e os saberes do Movimento Negro na construção de uma educação antirracista.

Neste bloco de questões objetivamos compreender as percepções das colaboradoras a respeito das contribuições, dos aprendizados e saberes do Movimento Negro em sua prática docente e a compreensão das mesmas sobre o que vem a ser uma educação antirracista. É o que apresentaremos a partir de agora.

Depois de conversarmos sobre os saberes e aprendizados com o Movimento Negro, perguntamos de maneira direta: De que forma as aprendizagens com o Movimento Negro são levadas para seu trabalho como professora do Ensino superior? As respostas selecionadas a seguir buscam dar conta das aprendizagens e sua relação com os diferentes saberes e como tais questões dialogam com a prática docente.

Os saberes da “saúde integrativa e da espiritualidade” são expressos na preocupação com a identidade, com a autoestima dos alunos:

Uma das coisas que o Movimento Negro me ensinou e que eu replico na universidade é esse lugar do reconhecimento. Muitas das vezes, as pessoas não sabem suas origens ou já estão no processo de negação. Então, eu faço todo um trabalho de resgate da sua memória, para que as pessoas saibam quem elas são, de onde elas falam. (Denise Botelho, 2024)

Os “saberes Ubuntu”, estão no compartilhamento, no fortalecimento dos laços, na roda onde todos e todas falam e são ouvidos:

Aí eu me lembrei dos jornais do MNU, e eu acho que, de certa forma, eu trago esse ensinamento de que a história pode ser um condutor, um catalisador da minha prática docente de valorizar essa questão do debate em sala de aula, de valorizar a escrita de quem quer que seja, eu acho que são coisas que eu aprendi lá também, de ter essa roda para todo mundo falar (...) Eu não sou apenas conteudista, eu sou humanista, tento ver humanamente essas pessoas e isso elas amam. Eu aprendi no movimento negro, não foi em outro lugar, e acho que lá é a construção realmente do coletivo e da gente pensar humanamente o outro, a outra. (Valéria Costa, 2024)

Eu acho que essa ideia do aquilombamento, pois a gente não faz nada só em nenhuma instância, seja no candomblé, seja em grupos de cultura, seja em grupos de discussão política. Essa coisa de fazer junto, eu digo também que, quando você passa pela militância do movimento negro, a sua trajetória, ela é marcada. (Teresa Vital, 2024).

Na minha prática, sobretudo, nas metodologias de atuação e de formação, de partilha do conhecimento. Então, para mim é muito tranquilo, dizer que eu não sou detentora de todos os conhecimentos. (Flávia Clemente, 2024)

Os “saberes políticos de enfrentamento ao racismo e de superação das desigualdades” são compartilhados através do fortalecimento da formação dos

alunos, numa perspectiva integral, como é colocado por Denise Botelho. Ela nos conta que, no primeiro momento, o foco é trabalhar o reconhecimento e as memórias desses alunos para que eles saibam quem são e na sequência:

Depois, num segundo momento, há um compromisso que não é formar para aquele conteúdo, mas formar para a profissão e aí entra tudo, não entra somente conteúdo, entra postura, entra a voz, entra didática. Então, eu me preocupo no conjunto, na formação com o seu todo, não é uma coisa fragmentada, o movimento social faz isso no todo, sem fragmentar. A gente sempre tem um olhar complexo, um olhar ampliado não é isolado. (Denise Botelho, 2024)

A dimensão política do enfrentamento ao racismo também é repassada através das memórias das professoras de outros contextos históricos, como é possível perceber no depoimento de Teresa Vital:

Então, a gente foi, junto com os movimentos sociais urbanos, levar aquelas emendas para a Constituição. Quando você traz para academia, através da sua história de vida, da sua história de luta e, principalmente, para a gente da classe trabalhadora e sujeitos negros, não dá para você construir uma sociedade justa, igualitária, fora dos espaços de luta. (Teresa Vital, 2024)

Uma das perguntas realizadas foi sobre a relação com o alunado, a partir do depoimento das professoras percebemos que os saberes adquiridos com o Movimento Negro também perpassa essa relação. A pergunta realizada foi: Como é a sua relação com o alunado? Na sua opinião eles/elas veem você como uma referência sobre a temática das relações raciais? Fale um pouco sobre isso.

Algumas respostas demonstram a relação pelo exemplo de luta e de envolvimento com a temática da educação antirracista, como é possível perceber na fala de Denise:

E eu acho que nem é só o alunado não, as pessoas se vinculam a determinados temas e você ali fica, assim, quando eu cheguei na Rural, eu já cheguei sendo uma especialista na área de Educação das Relações Étnicorraciais. Então, eu ainda tenho um trânsito nacional significativo e conseqüentemente, os alunos vão, porque, por exemplo, você abre meu Instagram e ele é um Instagram de quem faz letramento etnicorracial, de quem faz letramento para diversidade sexual, para quem faz letramento para as religiões de matriz africana, então, não tem como ser diferente e eles já sabem. (Denise Botelho, 2024)

O chamado ao compromisso, o encorajamento através do exemplo e da ancestralidade também foi pontuado em momentos de conversas individuais com estudantes negros/as que precisavam ser chamados/as atenção:

Eu disse: “a senhorita tem um compromisso com o nosso povo, você está pensando o que? A gente foi sequestrado, você, o nosso povo foi sequestrado para essas terras e atravessamos aquela tortura, alguns dos nossos antepassados estão lá e a gente está aqui porque outros sobreviveram àquela tortura, o navio negreiro. É poder estudar, poder tratar de dar conta da tarefa que se impõe para você e para mim, para todos e todas nós. Não estou dizendo, com isso, que a gente não chore, que a gente não adoça, que a gente não sofra. Mas isso não vai paralisar você, está me entendendo bem, dona mocinha? (Flávia Clemente, 2024)

As docentes negras são referência para o alunado negro e periférico, cada vez mais numeroso nas universidades. Isso é colocado na fala de Teresa Vital:

E, assim como tantos outros trazem essa **ideia da referência de que, se existem professoras negras no meu curso, então eu entendo que eu posso chegar lá também**, eu posso também ocupar esse espaço. Então são muitos depoimentos nesse sentido e como a gente também vai se colocando na relação dessa maneira com escuta, com esse olhar mais cuidadoso para essa aluna e esse aluno negros. Geralmente, o aluno, a aluna trabalhadora tem uma certa dificuldade, então essa coisa de puxar pela mão e vamos, você é capaz e tudo mais, principalmente em termos de orientação de TCC, que a gente sabe que é um grande bloqueio, a questão da escrita e você ser ali esse suporte, essa referência para esse aluno e essa aluna ter essa segurança... (Teresa Vital, 2024)

Em alguns casos, as professoras são recebidas com admiração, pela expectativa de que, certamente, seria um “professor branco” a ocupar aquele espaço. É o que Valéria Costa nos conta, ao recordar o depoimento de uma estudante branca, num dos primeiros dias de aula:

Eu sou jovem ainda na casa, só tenho um ano aqui, mas o que eu venho percebendo é impressionante. Só quem me procura são alunos negros e negras, os brancos não me procuram, raramente (...) Aí quando terminou a aula ela disse: “professora, eu queria fazer um comentário, posso?” e eu disse, fique à vontade e ela disse: “olhe, eu estou aqui, admirada porque eu esperava um professor branco e do sudeste; segundo, eu jamais pensei que eu ia ter uma professora negra na universidade e eu gostei muito da sua aula”. (Valéria Costa, 2024)

Perguntamos as professoras **“o que vem a ser uma educação antirracista”**. Essa questão tem relevância neste estudo, na medida que foi objeto de reflexão, através da revisão de literatura de tese e da pesquisa bibliográfica. Através das

narrativas das colaboradoras, a educação antirracista é composta por sete elementos:

1. Sensibilidade para as diferenças Étnicorraciais;
2. Tomada de consciência sobre as diferenças transformadas em desigualdades socioeconômicas e trabalhar as hierarquias sociorraciais em suas raízes;
3. Olhar interseccional de gênero, classe e raça;
4. Resgate e valorização da cultura negra;
5. Combate aos processos discriminatórios;
6. Refletir a problemática do racismo na sociedade e o impacto dele no processo de educação no interior da escola;
7. Reeducar no trato com as diferenças.

Identificamos esses elementos através da leitura atenta das narrativas que, agora, compartilhamos, através de alguns recortes. No trecho a seguir, podemos identificar a preocupação com a sensibilização para as diferenças étnicorraciais e em fazer com que os educandos tomem consciência sobre as diferenças que são transformadas em desigualdades socioeconômicas. Há uma preocupação das docentes em trabalhar as hierarquias sociorraciais, fazendo uso de textos e outros materiais didáticos que colaborem para a compreensão desses aspectos;

Seria uma educação que na sua base vai trabalhar todo o processo de desigualdade ou desigualdades raciais que forjaram nossa sociedade. Então há uma raiz, as causas primeiras do que forja a nossa hierarquia racial. Portanto, os conteúdos vão trazer os diferentes pensadores e pensadoras que colaboram nessa reflexão. Porque o que é um antirracista? É aquele que independentemente da sua raça, tem um compromisso pela existência digna das pessoas. (...) Portanto, para mim, o antirracismo é, sobretudo, uma mensagem para a branquitude, para que ela se posicione, seja um escudo e rompa com seus privilégios. Porque não foi a gente que criou o racismo. (Flávia Clemente, 2024)

Para as docentes, uma educação antirracista não se furta ao olhar interseccional sobre as relações, atentando para as dimensões de gênero, classe e raça:

A educação antirracista precisa ter esse olhar interseccional de gênero, classe, raça, dos diferentes eixos do globo terrestre e, acima de tudo, onde eu fico observando meus colegas é, o mesmo olhar que eu lançar para um estudante negro eu vou lançar para um estudante branco? Não o olhar para o estudante negro, ele tem que ser com maior afeto, porque se eu não olhar para ele com maior afeto, ninguém mais. (Valéria Costa, 2024)

O resgate e a valorização da cultura negra, juntamente com o combate aos processos discriminatórios, são elementos importantes:

Então, a educação antirracista, ela tem uma prática de **resgate e valorização da cultura negra**, a educação antirracista, ela tem uma prática de **combate aos processos discriminatórios** em espaços educacionais que a gente frequenta, a educação antirracista tem também uma prerrogativa de **mostrar ou de trazer à tona, aspectos positivos da cultura negra**, que é uma cultura que às vezes não é considerada. (Denise Botelho, 2024)

Uma educação antirracista deve possibilitar a reflexão sobre a problemática do racismo na sociedade e o impacto no processo educacional das diferentes gerações no interior da escola e, com isso, reeducar a comunidade escolar no trato com as diferenças:

Eu entendo que educação antirracista consiste em um processo que está sendo mobilizado a partir da chamada que o movimento negro faz para a sociedade brasileira, enquanto bandeira de **refletir a problemática do racismo na sociedade e o impacto dele no processo de educação das gerações no interior da escola**. Então, a educação, na perspectiva da sociedade, se **reeduca no trato com as diferenças nesse contexto de cor de pele, de fenótipo, formato do nariz, da boca que a gente tem esse legado do escravismo**, dessa representação de pessoas negras, coisa de cabelo ruim, cabelo feio, pessoas como eu. (Fátima Oliveira, 2024)

Através da leitura e releitura das narrativas das colaboradoras identificamos algumas palavras e frases que expressam significados atribuídos ao Movimento Negro (Figura11). Essas palavras formam um conjunto semântico carregado de sentidos, algumas delas se repetem várias vezes nos depoimentos das colaboradoras. A partir desse conjunto de palavras e frases, o Movimento Negro aparece como **fundamento**, uma espécie de alicerce, lugar de formação, que serve como base na vida de nossas entrevistadas. Através desse fundamento formativo, o MNB agrega **força** e energia para permanecer em luta. Esses elementos possibilitam a construção de novos **caminhos**, abrindo espaço para outras possibilidades, ou seja, o “ainda não” como colocado por Santos (2004), quando reflete sobre a sociologia das ausências e emergências. É preciso acreditar que é possível uma outra realidade que se sustenta nos fundamentos das **coletividades**, identidades e ancestralidade, isso fica evidente numa frase muito impactante dita por uma das colaboradoras: “eu só posso estar feliz, se junto comigo chegar muitas e muitos” (Denise Botelho , 2024).

Figura 16 — Palavras extraídas das narrativas das colaboradoras que identificam significados atribuídos ao MN



Fonte: Elaboração da Autora, 2025

A partir dos dados de identificação e das narrativas construídas em interação com as colaboradoras, buscamos contextualizar o processo formativo das mesmas, o contexto em que se deu a relação dessas com o Movimento Negro, a inserção na docência do ensino superior. Apresentamos as elaborações das entrevistadas sobre os aprendizados com o MN, como esses aprendizados influenciam suas práticas docentes, a importância do MN para a sua formação e para a educação brasileira. Por fim, apresentamos os aspectos que caracterizam a educação antirracista, na perspectiva das colaboradoras. Na próxima seção, refletiremos sobre alguns aspectos que caracterizam o contexto em que a pesquisa foi realizada.

5.2. O contexto de realização da pesquisa, narrativas das colaboradoras e o diálogo com o referencial teórico:

Nesta seção, vamos apreciar o contexto social, em articulação com as principais categorias teóricas desta tese e com as narrativas das colaboradoras, a fim de iniciarmos o processo de construção da síntese interpretativa que será apresentada no tópico seguinte. Vimos, anteriormente, que Zanette (2017), ao discutir a pesquisa qualitativa em educação, enfatiza que a análise das entrevistas demanda a consideração a respeito do **contexto interpretativo**, o qual se configura em múltiplas dimensões, tanto **micro** quanto **macro**. No nível micro, situam-se as interações imediatas, as escolhas linguísticas, os gestos, as pausas e outros elementos que emergem na situação de entrevista e que influenciam a produção de sentidos. No nível macro, encontram-se os referenciais culturais, históricos, institucionais e políticos que atravessam o ato comunicativo e moldam os significados possíveis.

Para o autor, o momento da entrevista transcende o formato tradicional de uma sequência de perguntas e respostas. Trata-se, antes, de um **evento social** marcado pela dialogicidade, em que os interlocutores negociam sentidos, posicionam-se discursivamente e, a partir dessa interação, constroem enunciados e significados. Assim, a entrevista não é apenas instrumento de coleta de dados, mas espaço de produção e co-construção de saberes, no qual a subjetividade do pesquisador e do participante se entrelaçam, influenciadas por relações de poder, expectativas e experiências prévias. Para Zanette (2017, p. 163), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural”. Assim, cabe neste momento refletir sobre alguns aspectos do contexto social mais amplo no momento de realização desta pesquisa. Os recortes aqui apresentados são atravessados por nossas experiências, que se mesclam aos significados construídos no momento das entrevistas.

5.2.1. Corpos negros de docentes e discentes no Ensino Superior brasileiro e as possibilidades de enfrentamento ao racismo acadêmico

Neste tópico, iremos privilegiar o contexto macro de realização desta pesquisa, a partir da seguinte pergunta: Quais os principais pontos de inflexão que o Movimento Negro tem colocado para a educação brasileira na contemporaneidade, com ênfase no Ensino Superior? Tomando como referência o depoimento de Valéria Costa, uma de nossas colaboradoras, quando a mesma diz “Eu acho que meu corpo já transparece resistência, por que uma mulher negra, periférica, está como professora de uma Universidade Federal? Isso já é resistência, porque não era para eu estar aqui e aqui eu estou, por causa do aprendizado do Movimento Negro”. Compreendemos que a dimensão da presença física, corpórea de pessoas negras e também pessoas indígenas, periféricas, trans, quilombolas, ciganas no espaço acadêmico, seja na condição de discente ou de docente, provoca impactos políticos e epistemológicos que estão para além dos dados quantitativos. Pois, os corpos subalternizados e violentados, através do colonialismo e da colonialidade, ao se imporem enquanto presença física nos espaços de poder, como as universidades, provocam deslocamentos de percepções e imagens geralmente associadas a essas pessoas, desmascarando o falseamento da realidade social imposta pelo racismo, que define lugares fixos e hierarquizados para os diferentes grupos humanos. Não é à toa que a branquitude — em seus privilégios, operando na lógica do racismo estrutural e institucional — ocupa esses lugares “naturalmente”, ao mesmo tempo em que se articula discursivamente, sustentando argumentos do mérito individual e da igualdade formal, além de operarem através de fraudes, da conveniência ou de um alto grau de discricionariedade que convertem a autonomia de gestão acadêmica das universidades em burlas grotescas da lei de cotas, sobretudo em se tratando de concursos para ingresso no serviço público federal.

Ao pensar o contexto social mais amplo, não podemos deixar de nos perguntar o que significa — neste país tão desigual, marcado pelo mito da democracia racial, pelo racismo estrutural e institucional, pelo sexismo e pelo machismo — vir de família humilde, sem “tradição” no campo acadêmico e tornar-se professora universitária? Esse percurso e seus percalços não foram alvo de análise aprofundada nesta tese, mas esta é uma pergunta que nos chega e que pode ser refletida, inicialmente, a partir de alguns números.

Em novembro de 2024, o Ministério do Trabalho e Emprego veiculou uma matéria em seu site oficial, que trazia informações a partir dos dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do 2º trimestre de 2024, do Ministério do

Trabalho e Emprego, na qual apontou que as mulheres negras correspondem ao dobro do desemprego em relação aos homens não negros. Segundo a RAIS, no 2º trimestre de 2024, havia 7,5 milhões de desocupados e a taxa de desemprego média era de 6,9%. Para os homens não negros, é de 4,6% e 10,1% para as mulheres negras. Ainda, os ocupados eram 101,8 milhões de pessoas, desses 38,6% estavam na informalidade. Para homens negros a taxa de informalidade é de 44,1%, 9,5% mais que entre homens não negros. Já para mulheres negras é 41%, 9,1% maior que para mulheres não negras.

Utilizamos também como referência três estudos recentes, dois deles analisam os resultados e impactos da lei n. 12.990/2014, que institui as cotas raciais para contratação de servidores do serviço público federal, com foco na carreira docente. O primeiro estudo foi desenvolvido por Santos e colaboradores (2021), com base em dados coletados no segundo semestre de 2020, entre 54 universidades. O segundo estudo foi publicado pelo IPEA, em 2021, em boletim específico que analisa a lei de cotas para ingresso no serviço público federal, do qual estudamos o texto elaborado por Palma (2021). O último estudo por nós utilizado analisa a liderança de negras e negros nos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa, do CNpq, Chianini et al (2025).

Santos e colaboradores (2021), chama a atenção para o fato da lei de cotas no serviço público federal ter entrado em vigor em um cenário de grande austeridade e revela em seu estudo que, de 2009 até a promulgação da Lei nº 12.990/2014, houve a contratação de 30.404 docentes, porém, de 2014 (após à promulgação da norma) a 2019, entraram em efetivo exercício apenas 19.145 docentes. Além do cenário não ser promissor, o estudo também revela o não cumprimento da norma ao mostrar que entraram em efetivo exercício no período estudado (2014 a 2019), 20.861 docentes, caso a norma tivesse sido aplicada, teríamos o número de cerca de 4.117 docentes negros. No entanto, das 54 universidades federais analisadas, entraram em efetivo exercício apenas 152 docentes negros, oriundos da aplicação da norma. Esses números revelam, segundo os autores, que não se trata da má aplicação da norma, mas, simplesmente, da recusa da mesma (Santos, et, 2021, p.12).

Situações como essa contribuem para a permanência das desigualdades. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020), 65,1% dos cargos de ensino superior no serviço público federal são ocupados por pessoas

brancas, ao passo que 27,3% são ocupados por pessoas negras. Essas constatações revelam uma perversa face do fenômeno racista que acomete a população negra no Brasil.

Palma (2021), que realizou sua pesquisa de doutoramento analisando a lei de cotas para ingresso no serviço público federal, com foco no magistério superior, nos revela alguns dados brutos: de acordo com o INEP, em 2016, havia 1.295 docentes de cor preta e 8.351 de cor parda, perfazendo um total de 9.646, enquanto os docentes de cor branca totalizavam 84.960.

A pesquisadora identifica que, entre junho de 2014 a 2017, foram publicados 2.391 editais prevendo 11.744 vagas em todas as universidades federais do Brasil. No entanto, dessas vagas, apenas 374 vagas foram reservadas para cotistas negros. Caso os 20% que, diga-se de passagem, não contempla a proporcionalidade de pretos e pardos, tivessem sido cumpridos, o número de vagas reservadas deveria ter sido 2.349. Com base nessas informações a autora nos revela a hipótese central de seu estudo:

(...)as universidades federais minimizam, ao máximo, a aplicação da Lei 12.990/14, que vai desde uma negação contida, garantindo patamares irrisórios de aplicação, até a negação pura e simples da lei, uma forma de impedir sua aplicação, expondo de maneira clara o alcance do racismo institucional. (Palma, 2021, p.10)

A pesquisadora vai mais longe, ao abordar o fracionamento de editais e vagas, como uma das estratégias utilizadas para burlar a lei e identifica em seu estudo o caso mais emblemático que foi da Universidade de Brasília (Unb) que, em 2014, publicou 108 editais, contendo em todos eles apenas uma vaga. Já no ano seguinte, esta mesma universidade bateu o recorde da região Centro Oeste, ao publicar 154 editais isolados, contendo em cada edital uma vaga apenas. A Unb, assim como outras universidades, legalmente, não cometeu irregularidades ao publicarem tantos editais, mas, conforme Palma (2021), operaram na lógica do racismo institucional, criando barreiras para a efetividade da Lei nº 12.990/2014, na medida em que essa, em seu art. 1º, § 1º, coloca que “reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)” (Brasil, 2014).

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, Chiarini et al (2025), chama a atenção para a importância da diversidade (gênero, raça, etnia, territorialidade, etc.)

de sujeitos, realizando pesquisas em posição protagonista, como algo benéfico para a própria ciência. Os autores/as realizam estudo pioneiro com o objetivo de “compreender a participação negra interseccionada com sexo nos grupos de pesquisa registrados no CNPq, com ênfase especial nos líderes desses grupos” (Chiarini, et al, 2025, p.), os autores explicam que

O sujeito conhecedor (também chamado de agente epistêmico ou cognoscente), segundo a teoria do ponto de vista (standpoint theory), possui lugar social historicamente demarcado e politicamente informado (Haraway, 1988; Hartsock, 2004). Esse lugar social molda e limita, de forma sistemática, as fronteiras e os alcances do conhecimento, por estar vinculado a um conjunto de hierarquizações nas relações de poder, condições materiais, relações de produção e reprodução, bem como pelos recursos conceituais e metodológicos disponíveis (Wylie, 2004). Nesse sentido, todo conhecimento é socialmente situado (Haraway, 1988). (Chiarini, et al, p. 43)

A partir do estudo dos dados cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Cnpq, os/as pesquisadores/as identificaram que houve um aumento do número de pessoas identificadas como pretas e pardas, enquanto líderes de grupos de pesquisa entre os anos de 2000 e 2023, no entanto, considerarem este segmento da população ainda sub-representado. Em 2023, dos mais de 66 mil líderes cadastrados, 14.917 se autodeclararam pardos ou pretos. Desses, 8.046 são homens e 6.871 são mulheres, o que corresponde a 12,2% e 10,4% do total de líderes, respectivamente. A partir desses dados, conclui-se, conforme Chiarini et al (2025), que “homens negros possuem menos liderança em grupos de pesquisa no Brasil, e mulheres negras possuem menos ainda”. (p. 18).

Em meio ao contexto que ainda guarda grandes desigualdades raciais e de gênero, em diferentes dimensões da vida, compreendemos que o Movimento Negro, ao reivindicar ações afirmativas e lutar por sua implementação, coloca um ponto de inflexão no ensino superior brasileiro, impondo, ainda que, de maneira não proporcional, a realidade étnicorracial do país, a presença de corpos negros discentes e docentes, com suas epistemes, diferentes pontos de vista e lugares sociais, conformando, assim, de acordo com Ratts (2011), um movimento negro de base acadêmica, que emerge juntamente com o Movimento Negro Contemporâneo (1978) e se expande em nossos dias.

Observamos, a partir das informações fornecidas por nossas colaboradoras, que, por influência do MN, as mesmas passaram a entender o lugar estratégico do ensino superior e que, ainda que as condições materiais, o histórico familiar não

favorecessem a permanência das mesmas na Academia, elas resistiram e tornaram-se, hoje, docentes, líderes e integrantes de grupos de pesquisa e de coletivos negros, dentro do espaço acadêmico. Vejamos o que algumas delas nos dizem:

Quando eu olho pro movimento eu vejo isso, vejo a importância, a possibilidade de chegar onde chegamos, **porque a minha época de graduação, por exemplo, jamais a universidade foi um espaço que a gente foi convidada a habitar e a permanecer.** (Flávia Clemente, 2024)

E ainda a importante constatação de Denise Botelho:

Bom, eu sou a pessoa que eu sou hoje: professora do quadro permanente de uma universidade federal, Doutora pela Universidade de São Paulo, porque eu tive a oportunidade de ser forjada no movimento social, se não tivesse sido isso, eu muito provavelmente seguiria o mesmo caminho que a maioria das mulheres negras da minha família. Estaria casada com alguns filhos, fazendo um serviço na área comercial ou primária. Então, assim, hoje estar onde eu estou é resultado do que o movimento me impregnou (Denise Botelho, 2024).

Dentre as cinco colaboradoras, como demonstrado na Tabela n. 12, três continuam ativas na militância fora da universidade e, dentro dessa, participam ou lideram grupos que tematizam as relações raciais e suas interseccionalidades. Não por acaso, essas são as que possuem vínculos estáveis em instituições públicas federais. O que, no nosso entendimento, significa que essa presença contribui para o enfrentamento ao racismo epistêmico, na medida em que essas docentes e pesquisadoras negras consolidam um olhar diferenciado para o alunado negro e trazem para dentro do espaço acadêmico conhecimentos outros, como Teresa Vital nos fala:

Os teóricos Frantz Fanon, Clóvis Moura, Steve Biko, Martin Luther King e Lélia Gonzalez que hoje estão na universidade, a gente já estudava. A gente teve formação presencial com Lélia Gonzales, **então, a minha base de construção teórica da questão racial foi dentro do movimento negro, não foi na academia**, na academia eu fui buscar o meu título. (Teresa Vital, 2024)

Flávia Clemente, enfatiza, por exemplo, a valorização dos conhecimentos que não são necessariamente acadêmicos e que dialogam com os conhecimentos científicos:

Eu estou lidando **com sujeitos que têm conhecimentos, que não são necessariamente acadêmicos, mas são muito importantes pra gente construir processos de conhecimento e teorias que expliquem a nossa condição.** Portanto, precisamos entender que **nós temos expertise e que ela é muito importante, pois ela dialoga com a ciência também.** Isso no movimento eu aprendi, que é a partilha, a construção coletiva, e que é

também a disputa. Porque não somos iguais, a gente também tem nossas divergências e que bom que temos, mas a nossa divergência, ela não é a ponto de nos silenciar. (Flávia Clemente, 2024)

A partir dos dados quantitativos produzidos, que revelaram a efetividade das cotas sociorraciais, para acesso de estudantes ao ensino superior, a referida lei foi reformulada e ampliada através da [Lei 14.723, de 2023](#). Da mesma forma, a lei que reserva vagas nos concursos federais foi ampliada através da [Lei 15.142, de 2025](#). Essas leis são fruto da luta antirracista do Movimento Negro, que desde a década de 1940, já propunha subvenção do Estado para estudantes negros no ensino superior, através das elaborações do Teatro Experimental do Negro. São fruto do acúmulo histórico que vem conformando um “pensamento negro em educação”, que inclusive, possibilitou a discussão e a efetivação de cotas sociais para pessoas não negras pobres que estudaram em escolas públicas, além de ações afirmativas para os povos originários. Ou seja, a persistente luta e incidência do MN no cenário das políticas educacionais tem beneficiado pessoas brancas empobrecidas e tem impulsionado a consolidação das cotas para os povos indígenas, ainda que de forma indireta. Da mesma forma, tem possibilitado a reformulação curricular da educação básica, que foi construída numa perspectiva monocultural e de violência epistêmica, que traz prejuízos a todos os cidadãos brasileiros, independente de seu pertencimento etnicorracial.

5.2.2. Tecendo diálogos entre o referencial teórico e os achados da pesquisa

No tocante ao diálogo com o referencial teórico construído nesta tese, muitas são as possibilidades de reflexões e aprofundamentos. Para este momento escolhemos focalizar alguns conceitos que consideramos fundamentais: os saberes do Movimento Negro, Gomes (2017); o pensamento negro em educação, a educação antirracista e a prática docente antirracista (Gonçalves e Silva, 2000, Silva e Barbosa, 2023, Gomes, 2023, 2020, 2019, Silva e Santiago, 2016, Lima, 2011). Por fim, realizaremos uma reinterpretação das elaborações de Santos (2007), a respeito da formação de “negros/as intelectuais” e da construção de um “*ethos* acadêmico ativo”, à luz das informações levantadas sobre a relação de nossas

colaboradoras com o Movimento Negro e os saberes mobilizados na docência do Ensino Superior.

De acordo com Gomes (2017), a pedagogia das ausências e emergências, se consolida na medida em que investiga as diferentes condições que levam a “produção das ausências” e na sequência faz emergir conhecimentos que foram colocados como não existentes no currículo. Este é o processo que passa a correr e que ainda está em curso através da luta para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que conforma o campo de estudos da educação para as relações etnicorraciais (ERER). Desde então, tivemos o direito de conhecer nossa história e saberes que foram negados. Em alguns momentos, fomos levados, inclusive, a duvidar de que nossas epistemes eram conhecimentos válidos.

Trazendo para a discussão que estamos construindo, a respeito do “pensamento negro em educação”, podemos dizer que a nossa formação docente como pedagoga, assim como a de milhares de outras pessoas nos diferentes cursos de licenciaturas, ocorre em uma Academia dominada pelo racismo epistêmico, que ocultou e vem ocultando diferentes fatos, contextos, práticas e elaborações conceituais, levadas adiante, por negros e negras, a partir de suas experiências sociais e em contato com a educação escolarizada.

Esse corpo de conhecimentos válidos, vem sendo reelaborado, sistematizado pelo Movimento Negro Brasileiro, com a participação ativa de mestres, mestras dos saberes ancestrais, professoras/es negros/as e intelectuais orgânicos, em diálogo com o conhecimento científico, conformando um “pensamento negro em educação”, que advoga, dentre outras questões, uma “educação antirracista” como contraponto a uma educação eurocentrada, monocultural, que violenta as epistemes e identidades de corpos divergentes da norma imposta dentro da escola e das universidades.

A educação antirracista se consolida através de corpos e “corpas” negras e indígenas, circulando nos espaços educativos com dignidade e respeito. Isso significa que acesso, permanência, transformação curricular e qualidade devem se articular na consolidação de uma educação antirracista, enquanto direito de todas e todos e como reparação histórica para o povo negro e indígena.

Na prática docente de professoras e professores negros e indígenas, que trazem um outro ponto de vista para dentro da universidade, esse corpo de

conhecimentos pode se transformar em estratégias didáticas, vejamos o que diz uma de nossas colaboradoras:

(...) quando eu levo a minha ancestralidade para a sala de aula e muitas vezes no debate historiográfico, eu sempre coloco **“olha isso aqui não é novo não, tem gente que veio antes, que vêm de longe”**. Eu estou o tempo todo observando e observo os brancos. Mas eu estou também o tempo todo chegando para os negros e dizendo, **“é possível também estar aqui, não é?”**

Eu acho que a primeira aprendizagem **é a construção da autoestima, pois é a partir desse ponto que eu fui formada para trabalhar, construir a minha autoestima e que eu trabalho também com meus estudantes**. É importante, porque quando você tem sua autoestima trabalhada de maneira positiva, você pode tudo, você se assenhora sobre a sua vida, você protagoniza a sua existência. (Valéria Costa, 2024)

Com base em nosso estudo, identificamos a conceituação do que vem a ser o “pensamento negro em educação” que com base em Silva é:

um conjunto de ideias e de práticas educativas que foram sendo construídas pelas experiências vivenciadas por ativistas e/ou organizações do Movimento Negro brasileiro, com a intenção de prover educação de qualidade para a população negra. (Silva e Santiago, 2019, p. 14)

Com a leitura das teses da revisão de literatura nos aproximamos do conceito de “educação antirracista”, com a leitura dos textos dos autores de referência ampliamos esse conceito e com a narrativa das colaboradoras ao responderem o que é uma educação antirracista identificamos sete características dessa. No quadro abaixo iremos expor esses três recortes a respeito da educação antirracista, demonstrando que existem nuances que diferenciam os mesmos.

Quadro 14 — Características da Educação Antirracista

<p>Conceito de Educação Antirracista a partir da revisão de literatura</p>	<p>Características da Educação Antirracista a partir da narrativa das colaboradoras</p>	<p>Conceito de Educação Antirracista elaborado com base nos estudos realizados.</p>
---	--	--

<p>A educação antirracista pressupõe o fortalecimento da identidade negra, a valorização e propagação da história da África, dos afro-brasileiros, da cosmovisão africana, de todas as expressões culturais e epistemes do continente e da diáspora. Uma educação antirracista pressupõe ações afirmativas em todos os níveis, modalidades, processos de pesquisa e liderança onde a população negra não esteja representada proporcionalmente. Educação antirracista pressupõe o desenvolvimento de ações concretas de combate ao racismo dentro da escola, preparando os estudantes para seu enfrentamento nos demais ambientes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilidade para as diferenças Etnicorraciais; 2. Tomada de consciência sobre as diferenças transformadas em desigualdades socioeconômicas e trabalhar as hierarquias sociorraciais em suas raízes; 3. Olhar interseccional de gênero, classe e raça; 4. Resgate e valorização da cultura negra; 5. Combate aos processos discriminatórios; 6. Refletir a problemática do racismo na sociedade e o impacto dele no processo de educação no interior da escola; 7. Reeducar no trato com as diferenças. 	<p>A educação antirracista parte da compreensão da raça em seu sentido político e social, desenvolve ações concretas de combate ao racismo dentro do ambiente escolar e acadêmico preparando os estudantes para seu enfrentamento nos demais ambientes sociais. Pressupõe a valorização e propagação da história da África, da cosmovisão africana e afro brasileira, da luta e resistência dos afrobrasileiros, de todas as expressões culturais e epistemes do continente e da diáspora, preocupando-se com a justiça cognitiva. Pressupõe o fortalecimento e valorização das identidades e corporeidades negras, sem essencialismo. Uma educação antirracista requer presença física em todos os níveis, modalidades, processos de pesquisa e liderança onde a população negra não esteja representada proporcionalmente, através de ações afirmativas até quando essas forem necessárias em articulação com políticas universais de melhoria da qualidade da educação. A educação antirracista desenvolve uma leitura interseccional da realidade e articula as diferentes identidades que foram oprimidas na luta pela emancipação humana. No ensino superior, a prática docente antirracista deve articular o ensino, a pesquisa, a extensão, as ações afirmativas e o combate ao racismo acadêmico e ao epistemicídio.</p>
--	---	--

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

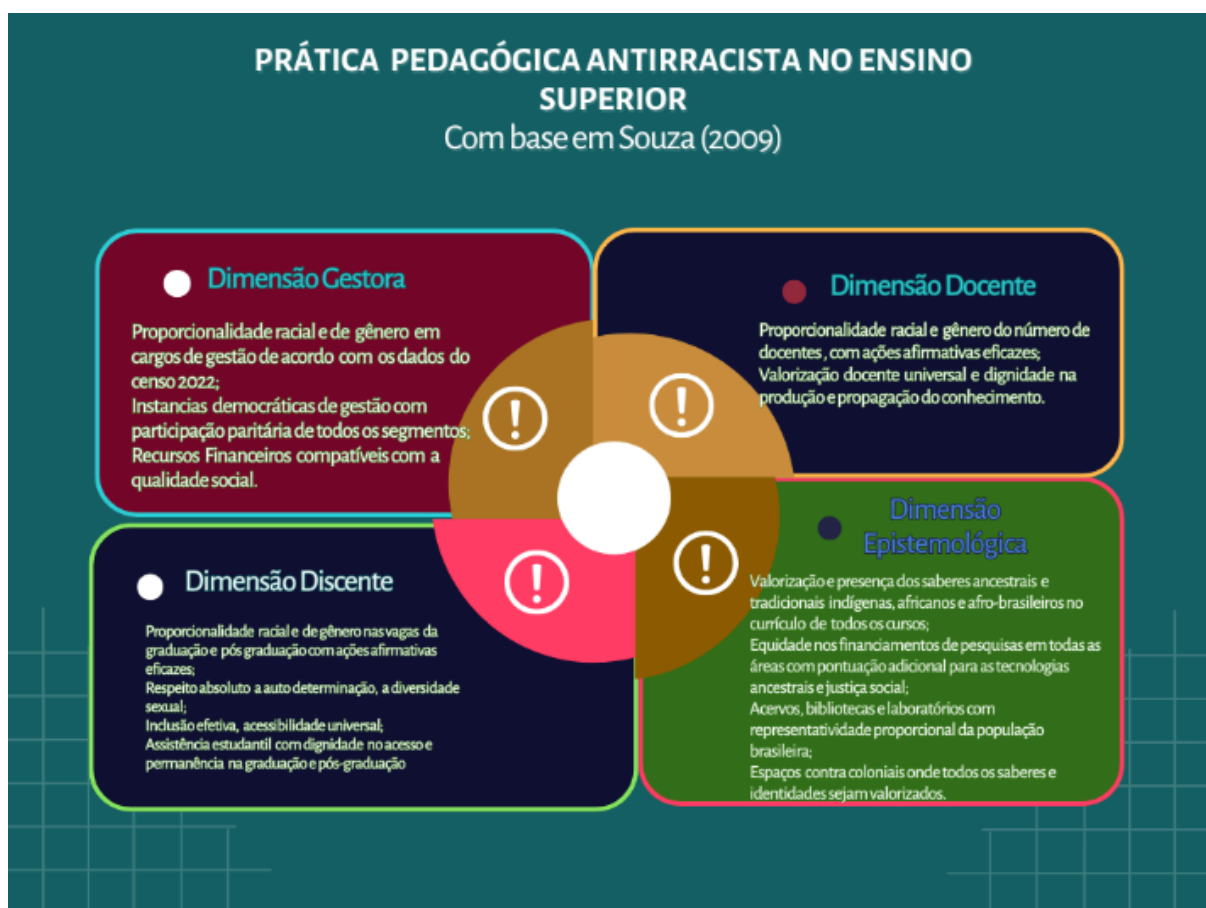
Reiteramos que falar em educação antirracista no Brasil, sem, contudo, a localizar no processo de luta de negros e negras é uma falha que não faz jus a história do Movimento Negro Brasileiro, nem as suas contribuições para a educação brasileira. Essa lacuna contextual pode incorrer em erro conceitual que descaracteriza a educação antirracista como campo de saberes pedagógicos, oriundo da *práxis* educacional antirracista do Movimento Negro, além de caracterizar uma distorção da realidade.

No ensino superior, a educação antirracista se consolida através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esta articulação deve ser favorecida pela “prática pedagógica antirracista”, com seus diferentes pólos, que, de acordo com Souza (2009), são: gestão, docência, discência e produção do conhecimento. Por mais que tenhamos investigado nesta tese apenas o pólo da “prática docente” de professoras e militantes negras, enquanto uma prática insurgente em meio a uma Academia, em que ainda predomina o racismo epistêmico, reconhecemos a complexidade que envolve o fazer pedagógico dentro de uma instituição de ensino, sobretudo, em uma universidade.

Assim, através de um exercício de “imaginação pedagógica”, ainda em desenvolvimento, representamos graficamente a prática pedagógica antirracista no ensino superior com seus diferentes pólos. Com base na elaboração de Charles Wright Mills (1959), onde o exercício de “imaginação sociológica” pressupõe o distanciamento e desnaturalização de fatos cotidianos para analisá-los com maior profundidade. Utilizamos a expressão “imaginação pedagógica”, como exercício de desnaturalização do que está posto como algo dado, juntamente com a capacidade de imaginar outras realidades possíveis, como colocado por Paulo Freire, através do conceito de utopia. Não com ingenuidade mas, entendendo a utopia e a capacidade de imaginação pedagógica como força motriz, capaz de nos colocar de maneira ativa na busca de uma outra realidade, baseada na justiça social.

Nesse caso, a realidade que nos propomos imaginar é a de uma universidade, onde a prática pedagógica antirracista seja um exercício cotidiano, levado adiante por toda comunidade acadêmica, independentemente de seu pertencimento etnicorracial, a partir da tomada de consciência e do compromisso da construção da justiça cognitiva e da luta contra o epistemicídio (Carneiro, 2005; Santos, 2010). Esse exercício não se esgota aqui e está em processo de construção:

Figura 17 — Prática Pedagógica antirracista



Fonte: Elaboração da Autora, 2025

Analisando a figura acima, temos a prática pedagógica colocada por Souza (2009), como:

uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios) (Souza, 2009, p. 35)

Onde, na dimensão gestora, temos a proporcionalidade racial e de gênero em cargos de gestão, a existência de instâncias democráticas de gestão com participação paritária efetiva de todos os segmentos e recursos financeiros compatíveis com a qualidade social da educação pública. Nesse quesito, corroboramos com Gomes (2019, 2020), quando esta explicita que não há como desenvolver a luta antirracista fora do estado democrático. Da mesma forma, a luta antirracista deve estar alinhada com a luta por uma sociedade verdadeiramente

democrática. A PEC 241/2016, que controla os gastos públicos, impondo situações aviltantes à comunidade acadêmica, por exemplo, foi aprovada e imposta à sociedade, atingindo, de maneira frontal, a educação e todas as políticas sociais, em meio a um processo de fragilidades democráticas do Estado Brasileiro que se intensificou num período de seis anos (2016 a 2022), onde as demandas sociais por justiça e dignidade foram represadas, havendo um ataque frontal aos direitos humanos.

A dimensão docente advoga pela proporcionalidade racial e gênero no número de docentes, com ações afirmativas eficazes, valorização docente universal e dignidade na produção e propagação do conhecimento. A dimensão discente também advoga pela proporcionalidade racial e de gênero nas vagas da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, com ações afirmativas eficazes. Respeito absoluto à autodeterminação, à diversidade sexual e de gênero, à inclusão efetiva e acessibilidade universal; à assistência estudantil, com dignidade no acesso e permanência na graduação e pós-graduação. Nesse quesito é válido observar a importância da presença física de corpos divergentes e as interseccionalidades.

A dimensão epistemológica advoga pela valorização e presença dos saberes ancestrais e tradicionais indígenas, africanos, afrobrasileiros e ciganos no currículo de todos os cursos; a equidade nos financiamentos de pesquisas em todas as áreas, com pontuação adicional para as tecnologias ancestrais e justiça social, acervos, bibliotecas e laboratórios com representatividade da população brasileira, a construção de espaços contracoloniais, onde todos os saberes e identidades sejam valorizados, em integração com a natureza da qual somos parte interdependente.

Em sua trajetória de pesquisa e atuação política, Gomes (2017, 2019, 2022) se dedica a fazer emergir os saberes nascidos na luta do Movimento Negro. A autora desenvolve um longo processo investigativo que não prescinde da sua atuação política junto ao MNB e, assim, identifica e sistematiza quatro categorias de saberes que é acrescida por mais uma categoria identificada através de Mesquita (2022), inspirada na leitura de sua obra. Na tabela a seguir elaboramos uma síntese desses saberes e realizamos o exercício de relacionar os mesmos com fragmentos das narrativas das nossas colaboradoras, o que revela que há a circulação concreta desses saberes entre aqueles e aquelas que estabeleceram diálogo profundo com o Movimento Negro.

Quadro 15 – Saberes do Movimento Negro de Acordo com Gomes (2017, 2020, 2022)

Categoria de saberes	Síntese conceitual	Narrativas das colaboradoras
Saberes Identitários	Autodeclaração etnicorracial que influencia as políticas	Uma das coisas que o Movimento Negro me ensinou e que eu replico na universidade é esse lugar do reconhecimento. Muitas das vezes, as pessoas não sabem suas origens ou já estão no processo de negação, então eu faço todo um trabalho de resgate da sua memória, para que as pessoas saibam quem elas são, de onde elas falam. (Denise Botelho, 2024)
Saberes Políticos	Incidência nas diferentes formas de luta contra o racismo de forma propositiva e criativa	Todos esses, os três lugares: o centro, o MNU e hoje a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, elas são importantes para mim porque entre os meus colegas profissionais, eu não tenho como trocar experiências de vida, eu não tenho como trocar vivências. E no Movimento Negro, seja ele qual for, a gente tem como naquela coletividade, trocar experiências e, muitas vezes, construir um caminho que pode ser aplicado no seu espaço de trabalho, na sua família. (Valéria Costa, 2024)
Saberes estético-corpóreos	Presença e evidência do corpo, cabelo, estética negra	Uma grande aprendizagem que o movimento negro traz pra mim, mas sobretudo o movimento de mulheres negras, porque é onde eu tenho uma afinidade maior, porque é nesse espaço e nessa condição, nesse corpo que eu vivo e sobrevivo, dentro dessa sociabilidade marcada pelo racismo. E não é só o Brasil, é o mundo como um todo, pelo menos o mundo ocidental e isso eu tenho plena consciência, então o movimento me ensina muito isso: olhe, nós temos desafios, mas também temos autocuidado. (Flávia Clemente, 2024)

Saberes indignação	Se expressa através da voz, dos atos públicos, protestos, produção da Arte que denuncia o racismo.	(...) eu sou do tempo que a gente foi levar as emendas constitucionais quando a assembleia constituinte estava em curso. Então a gente foi junto com os movimentos sociais urbanos levar aquelas emendas para a Constituição. Quando você traz para a academia, através da sua história de vida, da sua história de luta e, principalmente, para a gente da classe trabalhadora e sujeitos negros, não dá para você construir uma sociedade justa, igualitária, fora dos espaços de luta. (Teresa Vital, 2024)
Saberes Interseccionais	Nasce na luta do Movimento das Mulheres Negras e articula as diferentes identidades (gênero, raça, classe, identidade, território, sexualidade, etc.) na luta por melhores condições de vida.	E aí o movimento negro, sim, mas reitero “o movimento de mulheres negras” pra mim ele é muito importante porque ele vai me ensinar a trabalhar com o sexismo. A gente vai ter as estudiosas na nossa área, gosto muito da bell hooks, Audre Lorde que eu conheci com a Denise Botelho, com isso a gente vai lendo e vai estudando e vai analisando e entendendo que os nossos tem sim: voz, vez e conhecimento. Portanto, como o Movimento eu aprendo isso e trago esse esforço para dentro de sala de aula, de construir com aquele que está junto comigo no processo de formação e conhecimento. (Flávia Clemente, 2024)

Fonte: Elaboração da Autora, 2025

De acordo com as narrativas das colaboradoras, identificamos como esses saberes influenciam a prática docente. Inicialmente é importante atentar que os saberes do Movimento Negro contribuem para consolidar uma educação antirracista e, nesse sentido, valoriza a identidade negra, buscando trabalhar a autoestima do alunado negro e periférico. Esta prática docente preocupa-se com a difusão de conhecimentos produzidos pelas autorias negras, preocupa-se com a construção coletiva do conhecimento, valorizando a voz do alunado, utiliza os exemplos e saberes da ancestralidade com o objetivo de que ele permaneça na universidade e conclua o curso, mesmo entendendo que o espaço acadêmico não é acolhedor.

Há uma preocupação com o desenvolvimento de uma postura de combate ao racismo, propaga e faz circular a cosmovisão africana e afrobrasileira em seus aspectos, tais como: identidade, ancestralidade, resistência, coletividade, corporeidade, circularidade, oralidade. Preocupa-se com a dimensão interseccional

e com o autocuidado. Todas essas dimensões da prática docente, sob a influência dos saberes do Movimento Negro, foram exemplificadas com as narrativas das colaboradoras na seção anterior. Aqui, expomos o trecho de uma narrativa, em que Flávia Clemente articula elementos da ancestralidade afrobrasileira, no diálogo com uma estudante negra, que estava com o desempenho ruim e com o risco de ser reprovada em uma disciplina:

Eu disse: “a senhorita tem um compromisso com o nosso povo, você está pensando o que? a gente foi sequestrado, você, o nosso povo foi sequestrado para essas terras e atravessamos aquela tortura, alguns dos nossos antepassados estão lá e a gente está aqui porque outros sobreviveram àquela tortura, o navio negreiro. E poder estudar, pode tratar de dar conta da tarefa que se impõe para você e para mim, para todos e todas nós. Não estou dizendo, com isso, que a gente não chore, que a gente não adoça, que a gente não sofra. Mas isso não vai paralisar você, está me entendendo bem, dona xxxxx?” E também disse: “a senhora, é uma referência a outro estudante? Não, você vai fazer a tarefa que está faltando para mim. Nossa vida é corrida de obstáculos, nunca foi de pista livre” e é isso que eu digo a todos e todas, respeito o sofrimento. Se não der conta agora, tranca o semestre, vai cuidar de você, depois volta, só não desista. Não desista, porque os nossos não desistiram, pois quem ficou pelo meio do caminho foi ensinando os outros e dizendo, não fiquem. (Flávia Clemente, 2024)

Uma fala como essa só pode ser dita por um/a docente negro/a a um/a estudante negro/a no contexto do ensino superior. O docente não negro pode falar de outra forma, utilizando outros elementos. Contudo, para falar com a autoridade do conhecimento da nossa ancestralidade e do valor que a educação representa na luta antirracista, apenas corpos negros conseguem, com a palavra ou mesmo com o silêncio, tecer diálogos tão profundos que expressam resistência e força.

Através da leitura de Santos (2007) e de Ratts (2011), compreendemos a importância e os impactos da presença de corpos negros discentes e docentes na formação daquilo que Ratts chama de “movimento negro de base acadêmica” e naquilo que Santos chama de construção de negros e negras intelectuais, através da articulação da ética da convicção antirracismo, adquirida por influência do MN e da ética da convicção acadêmico-científica, que circula no ambiente acadêmico. A junção dessas duas éticas, forma um intelectual diferenciado, “negros e negras intelectuais”, que sustentam uma postura pró-políticas de promoção da igualdade racial e que não se submetem ao eurocentrismo, promovendo a circulação e o diálogo entre saberes diversos. Para ilustrar esse processo, revisitamos as trajetórias de nossas colaboradoras e construímos a imagem a seguir, que sintetiza

o processo de construção das mesmas, enquanto “negras intelectuais”, conforme as elaborações de Santos (2007).

Figura 18 — Movimento Negro e a construção da negra e do negro intelectual.



Fonte: Elaboração da Autora, 2025

Não poderíamos encerrar esta subseção, sem citar as reflexões do “negro intelectual”, Eduardo Oliveira e Oliveira, antropólogo, agitador acadêmico e cultural que, juntamente com seus companheiros, realizou a “Quinzena do Negro na Usp”, em 1977, como nos relata Ratts (2011), que destaca a seguinte citação:

Em que medida o “intelectual negro” deve se libertar dos clichês relativos ao problema negro? O intelectual lato-sensu é um homem que contribui com idéias originais, novas descobertas e informações no conjunto já existente do conhecimento. Um “intelectual negro” é uma espécie à parte. Nos ombros dele recai uma outra tarefa, a de descolonizar sua mente de maneira que possa guiar outros intelectuais e estudantes na procura da liberdade. (Oliveira, 1977, p. 26, Apud Ratts, 2011, p. 35).

Os saberes do negro e da negra intelectual, se constrói dentre outras dimensões, através da sua corporeidade que precisa ser refletida, sem essencialismos, como destaca Ratts (2011), pois é no corpo negro que se inscreve os signos racializados e aviltados pelo racismo pseudocientífico. É o corpo que se apresenta em primeiro lugar, mesmo antes da fala oralizada, com suas memórias e saberes, é a presença corpórea e, com ela, as diferentes epistemes que se reivindica, através das ações afirmativas. É o corpo da juventude negra, das travestis, das mulheres que vem sendo aniquilado pela violência de Estado. Nesse sentido, Ratts nos lembra dos corpos que resistem, enquanto são ignorados no interior das instituições de ensino:

Nas escolas e nas universidades transitam, se encontram e se confrontam corpos femininos e masculinos, negros e brancos, heterossexuais e homossexuais em construção e, em algumas situações, sem definição de raça, gênero ou orientação sexual. Nem sempre acontece o necessário e adequado reconhecimento das identidades, das diferenças, das culturas, dos corpos diferenciados (racializados, etnicizados e generificados) e também das incertezas. (Ratts, 2011, p. 37)

Dessa feita, compreendemos que é através dos saberes estético-corpóreos, construídos nas lutas do Movimento Negro, tão bem estudados por Gomes (2017), que ressalta a dialética da tensão regulação *versus* emancipação, que antevemos os signos da liberdade e da emancipação, através das ações afirmativas e da racionalidade estético-expressiva, como possibilidades de recriação de outras formas de relação e de produção de conhecimento, nas instituições de pesquisa e de ensino.

5.3 Síntese Interpretativa: Prática Docente de Professoras Negras no Ensino Superior e os saberes do Movimento Negro

Neste tópico, iremos apresentar a construção, em processo, de uma síntese interpretativa, com base na análise triangulada. Este texto, portanto, expressa esse esforço que não se esgota aqui.

As relações estabelecidas no período colonial brasileiro, estruturadas no racismo e no escravismo, produziram marcas profundas de subordinação e estigmatização da população negra — em especial das mulheres negras — que se perpetuam até os dias atuais. Essas marcas se expressam na persistência das desigualdades raciais, em diferentes esferas da vida social, como o acesso ao

trabalho e à educação. De acordo com dados recentes do Ipea (2024), 69% do trabalho doméstico e de cuidados é realizado por mulheres negras. Ainda segundo a mesma agência, em notícia divulgada em abril de 2025, a diferença média de escolaridade entre a população branca e a população negra é de quase dois anos, e apenas 10,8% dos jovens negros possuem diploma de ensino superior.

A inserção da população negra na universidade tem ocorrido de forma gradual, sendo fortemente impulsionada pelas ações afirmativas, que surgem no início dos anos 2000 e se consolidam como política de Estado, a partir de 2012, com a aprovação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Apesar das ofensivas das elites conservadoras — seja por meio de fraudes, seja pelo esvaziamento do caráter político transformador da lei — a política foi considerada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal e, recentemente, ampliada para cursos de pós-graduação e prorrogada por mais dez anos, pela Lei nº 14.723/2023.

No entanto, o ingresso de docentes negras e negros no ensino superior ainda não acompanha, na mesma medida, o crescimento do número de estudantes negros. A demanda por maior diversidade no corpo docente intensificou-se com a ampliação do acesso discente e com a divulgação de estudos que evidenciam a desproporcionalidade racial na docência universitária. Palma (2021), com base em dados do Inep, mostra que, em 2016, havia apenas 1.295 docentes autodeclarados pretos e 8.351 pardos, totalizando 9.646, enquanto os docentes brancos somavam 84.960. Para enfrentar essa desigualdade, foi aprovada a Lei nº 12.990/2014, que institui cotas raciais em concursos públicos, inclusive para docentes de universidades federais, essa lei foi recentemente renovada e ampliada pela Lei nº 15.142/2025. Contudo, estudos de Santos et al. (2021) e Palma (2021) apontam que: 1) o percentual inicialmente destinado (20%, posteriormente ampliado para 30%) não reflete a proporcionalidade demográfica da população negra, sobretudo nos estados onde essa ultrapassa 50% da população; 2) muitas universidades aplicam a lei de forma restritiva, utilizando percentuais mínimos, negando sua aplicabilidade ou elaborando estratégias para burlá-la, amparadas no discurso da autonomia universitária, o que evidencia a prática reiterada do racismo institucional.

As pesquisas também indicam que a diversidade de sujeitos na docência e na produção de conhecimento favorece o desenvolvimento científico, ao incorporar diferentes pontos de vista e fazer circular epistemes plurais. O estudo de Chiarini et

al. (2025) confirma essa perspectiva, mas, ao analisar dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, em 2023, aponta que, dos mais de 66 mil líderes cadastrados, apenas 14.917 se autodeclararam pretos ou pardos. Entre esses, 8.046 eram homens e 6.871 mulheres, correspondendo, respectivamente, a 12,2% e 10,4% do total. Os autores concluem que “homens negros possuem menos liderança em grupos de pesquisa no Brasil, e mulheres negras possuem menos ainda” (Chiarini et al., 2025, p. 18).

Essas informações ratificam a importância da presença de corpos negros — discentes e docentes — nos espaços acadêmicos, aspecto central desta tese, na medida em que investigamos a influência dos saberes oriundos do Movimento Negro na prática docente de professoras negras do ensino superior em Pernambuco, militantes ou indiretamente influenciadas pelo MN.

A análise das narrativas das colaboradoras revelou que: 1) reconhecem a relevância do Movimento Negro para sua formação pessoal, profissional e acadêmica; 2) destacam sua importância para a educação brasileira, sobretudo por pautar ações afirmativas e a transformação curricular; 3) identificam os saberes adquiridos na militância; 4) refletem sobre a influência desses saberes em sua prática docente; 5) elaboram concepções de educação antirracista; 6) estabelecem diálogos entre os saberes construídos em sua trajetória e a categorização proposta por Gomes (2017, 2022); 7) materializam, por meio de suas histórias de vida, o processo de constituição de intelectuais negras, conforme analisado por Santos (2007); e 8) evidenciam a existência de um Movimento Negro de base acadêmica, Ratts (2011), expresso em sua atuação como militantes que produzem conhecimento qualificado sobre relações raciais e lideram grupos de pesquisa que discutem a temática nas universidades.

Esse conjunto de achados, apoiado na literatura científica, nas narrativas das colaboradoras e em elementos contextuais das relações etnicorraciais, permitiu construir esta síntese interpretativa em que se destaca a importância da corporeidade negra na universidade como ponto de inflexão, viabilizado pelas ações afirmativas. O corpo negro e as epistemes que o atravessam assumem um papel transformador dentro da academia, funcionando como força motriz da utopia e da imaginação pedagógica na construção de “práticas pedagógicas antirracistas” fundamentadas no “pensamento negro em educação”, uma das reivindicações desse pensamento no ensino superior contemporâneo é a consolidação de

disciplinas como “educação das relações étnico-raciais Brasil”, como obrigatória em todas as licenciaturas, o que já é uma realidade em algumas universidades.

A partir das contribuições de Santos (2007) e Ratts (2011), compreendemos a relevância da presença de corpos negros na constituição do que Ratts denomina “Movimento Negro de base acadêmica” e do que Santos identifica como a construção de negros/as intelectuais. Essa construção resulta da articulação entre a ética da convicção antirracismo, oriunda da militância, e a ética da convicção acadêmico-científica, característica do ambiente universitário. A junção dessas duas éticas dá origem a negros/as intelectuais comprometidos com políticas de promoção da igualdade racial e não subjugados ao eurocentrismo, promovendo diálogo entre saberes diversos.

A constituição dos saberes desses intelectuais se dá, entre outras dimensões, pela corporeidade, compreendida sem essencialismos, como destaca Ratts (2011). É no corpo negro que se inscrevem os signos racializados e violentados pelo racismo pseudocientífico; é ele que se apresenta antes mesmo da fala, carregando memórias e saberes. Trata-se de uma presença corpórea que reivindica epistemes e direitos por meio das ações afirmativas, em um contexto em que corpos negros – de jovens, de mulheres, de travestis – seguem sendo alvos da violência do Estado. Nesse sentido, Ratts (2011) nos lembra que esses corpos resistem, mesmo quando invisibilizados nas instituições de ensino.

Assim, compreendemos que são os saberes estético-corpóreos, construídos nas lutas do Movimento Negro e analisados por Gomes (2017), que materializam de maneira muito forte a dialética entre regulação e emancipação, onde podemos refletir sobre o corpo regulado e o corpo emancipado, como produtores de conhecimentos. No corpo negro, vislumbramos os signos da liberdade, através da racionalidade estético-expressiva, enquanto possibilidades de recriar formas outras de relação e de produção de conhecimento nas universidades.

Entendemos, portanto, o pensamento negro em educação como um corpo de conhecimentos válidos, reelaborado e sistematizado pelo Movimento Negro Brasileiro, em diálogo com mestres e mestras dos saberes ancestrais, professoras/es negras/os e intelectuais orgânicos. Esse pensamento reivindica, entre outras pautas, uma educação antirracista, como contraponto à educação eurocentrada e monocultural, que violenta epistemes e identidades de corpos dissidentes da norma. Com as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as diretrizes curriculares

delas decorrentes, temos a emergência do campo de estudos e práticas “educação das relações étnico-raciais”. A educação antirracista e a EREER se consolida através da circulação de corpos negros, indígenas, quilombolas, ciganos nos espaços educativos, com dignidade e respeito, articulando acesso, permanência, transformação curricular e qualidade do ensino.

Na prática docente de professoras e professores negros e indígenas, esses saberes se traduzem em estratégias didáticas mais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes negros, indígenas e das classes populares. Definimos, assim, a educação antirracista como um corpo de conhecimentos que:

- parte da compreensão da raça em seus sentidos político e social;
- desenvolve ações concretas de enfrentamento ao racismo em seus vários contextos;
- promove a valorização da história africana, da cosmovisão africana e afrobrasileira, das expressões culturais da diáspora e da luta de resistência do povo negro e dos povos originários;
- fortalece identidades e corporeidades, sem essencialismos;
- exige presença efetiva da população negra e indígena, em todos os níveis e modalidades do ensino, bem como em processos de pesquisa e liderança, por meio das ações afirmativas, enquanto essas forem necessárias, articuladas com políticas universais de qualidade.

Trata-se de uma educação que adota uma leitura interseccional da realidade e articula a luta de diferentes identidades historicamente oprimidas, em busca da emancipação humana. No ensino superior, a educação antirracista se concretiza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo viabilizada pela prática pedagógica antirracista que, segundo Souza (2009), abrange a gestão, a docência, a discência e a produção do conhecimento. Embora este estudo tenha investigado prioritariamente a prática docente de professoras negras militantes, reconhecemos a complexidade que envolve o fazer pedagógico no interior da universidade, ainda marcada pelo racismo epistêmico.

6. CONSIDERAÇÕES DO MEIO

“Exu matou um pássaro hoje, com uma pedra que atirou ontem”
Laroyê!

Considerando que a síntese interpretativa elaborada no capítulo anterior contém os principais elementos do ponto de vista dos resultados da pesquisa, nestas “Considerações do Meio”, apresentamos reflexões mais gerais sobre o processo de pesquisa como um todo. Iniciamos este estudo com uma hipótese que se configurou como tese orientadora: partindo do pressuposto de que o Movimento Negro constrói saberes, assumimos a hipótese de que docentes que foram militantes ou que receberam influências indiretas desse movimento incorporam esses saberes em sua prática docente, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Essa hipótese foi confirmada e evidenciada por meio das narrativas das colaboradoras, nas quais as mesmas destacaram a importância do Movimento Negro para suas formações e práticas docentes.

A análise das narrativas das colaboradoras revelou que: 1) elas reconhecem a relevância do Movimento Negro para sua formação pessoal, profissional e acadêmica; 2) destacam sua importância para a educação brasileira, sobretudo por promover ações afirmativas e a transformação curricular; 3) identificam os saberes adquiridos na militância; 4) refletem sobre a influência desses saberes em sua prática docente; 5) elaboram concepções de educação antirracista; 6) estabelecem diálogos entre os saberes construídos em sua trajetória e a categorização proposta por Gomes (2017, 2022); 7) materializam, por meio de suas histórias de vida, o processo de constituição de intelectuais negras, conforme analisado por Santos (2007); e 8) evidenciam a existência de um Movimento Negro de base acadêmica, como apontado por Ratts (2011).

A abundância de informações, nuances e significados contidos nas narrativas das colaboradoras revela camadas interpretativas que ainda podem ser exploradas, indicando a natureza inacabada e contínua do processo investigativo. Das narrativas emergiram três categorias de saberes: 1) saberes da saúde integrativa e da espiritualidade; 2) saberes Ubuntu; 3) saberes políticos de enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais. Esses saberes se mostraram potentes e dialogam com

os já sistematizados por Gomes (2017, 2020, 2022) — saberes identitários, políticos, estético-corpóreos, da indignação e interseccionais.

Destacamos, em especial, os saberes interseccionais, que atravessaram as narrativas e vidas das cinco colaboradoras, assim como a minha. Esses saberes, construídos na luta do Movimento de Mulheres Negras, potencializam a educação antirracista ao incorporar dimensões de gênero, classe, geração, território, sexualidade e deficiência. Mostram-nos, portanto, que a luta antirracista deve articular-se à luta contra todas as formas de opressão, como defende Gomes (2012, 2017, 2022) e como se evidenciou nas narrativas analisadas.

A compreensão de que negras e negros constroem saberes a partir de suas experiências, e que esses saberes, no campo educacional, vêm sendo sistematizados e reelaborados por educadores/as e pelo Movimento Negro, configurando o “pensamento negro em educação”, constitui um saber potente que necessita de ampla difusão, sobretudo nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es.

A partir das leituras realizadas sobre o tema (Gonçalves e Silva, 2000; Pinto, 1994; Gomes, 2023; Silva e Barbosa, 2023; Lima, 2011; Silva e Santiago, 2016), compreendemos que o pensamento negro em educação vem desenvolvendo importantes conceitos como “educação antirracista” e “educação das relações étnico-raciais”, e que, por meio de educadores/as, pesquisadores/as e militantes, tem influenciado a política educacional, promovendo vários pontos de inflexão e questionamentos ao Estado brasileiro. Tais pontos de inflexão têm o potencial de alterar, ainda que lentamente, o curso dos acontecimentos, provocando o enfrentamento ao racismo, que insiste em coisificar corpos negros e negar sua capacidade de produção intelectual. Em síntese, muitos foram os aprendizados teóricos sobre o pensamento negro em educação, aprendizados que nos instigam a formular novas perguntas e buscar novos conhecimentos.

No que tange a esta pesquisa, destacamos as elaborações iniciais em torno das práticas docentes antirracistas e da prática pedagógica antirracista no ensino superior, a partir da leitura de Souza (2009). Pensar as práticas nesses termos só é possível mediante as elaborações do pensamento negro em educação. Nesse

sentido, esta pesquisa contribui ao debate sobre prática pedagógica e formação de professores/as com os saberes educacionais elaborados por negros e negras a partir de seus estudos e experiências na sociedade brasileira.

Defendemos, nesta tese, que a educação antirracista e a educação das relações étnico-raciais constituem-se como elaborações conceituais forjadas no âmbito do pensamento negro em educação, o qual emerge das experiências históricas e sociais de mulheres e homens negros em uma sociedade marcada por profundas hierarquias raciais. Esse pensamento é progressivamente sistematizado, tensionado e reelaborado pelo Movimento Negro, especialmente no contexto de suas lutas históricas pela garantia de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada. Nessa perspectiva, tratar da educação antirracista no Brasil dissociando-a dos processos de luta protagonizados por negras e negros representa um equívoco analítico que desconsidera a trajetória histórica do Movimento Negro Brasileiro e invisibiliza suas contribuições fundamentais para a constituição do campo educacional. Tal descontextualização pode resultar em imprecisões conceituais que esvaziam a educação antirracista enquanto campo de saber pedagógico, originado da práxis educacional construída pelo Movimento Negro.

Como síntese provisória, buscamos nos aproximar do conceito de educação antirracista a partir do acúmulo das discussões já produzidas, tendo o Movimento Negro Brasileiro como referência central. Sob essa ótica, a educação antirracista compreende a raça em sua dimensão política e social e se materializa em ações concretas de enfrentamento ao racismo no interior das instituições escolares e acadêmicas, ao mesmo tempo em que prepara os sujeitos para o combate às desigualdades raciais nos demais espaços sociais. Trata-se de uma proposta educativa comprometida com a valorização e a difusão da história da África, das cosmovisões africanas, das trajetórias de luta e resistência dos afro-brasileiros, bem como das múltiplas expressões culturais e epistemológicas do continente africano e da diáspora, orientando-se pelo princípio da justiça cognitiva.

Além disso, a educação antirracista pressupõe o fortalecimento das identidades e corporeidades negras, afastando-se de perspectivas essencialistas, e demanda a presença efetiva da população negra em todos os níveis, modalidades e

processos educativos, de pesquisa e de gestão, especialmente nos espaços em que sua representação é historicamente desproporcional. Tal presença deve ser assegurada por meio de políticas de ações afirmativas, articuladas a políticas universais de melhoria da qualidade da educação, sempre que essas medidas se fizerem necessárias. Ademais, essa concepção educativa adota uma leitura interseccional da realidade social, articulando as diferentes identidades historicamente oprimidas na luta pela emancipação humana. No âmbito do ensino superior, a prática docente antirracista deve integrar de forma indissociável o ensino, a pesquisa, a extensão, as ações afirmativas e o enfrentamento ao racismo acadêmico e ao epistemicídio.

Através da leitura de Santos (2007) e Ratts (2011), compreendemos a importância e os impactos da presença de corpos negros discentes e docentes no Ensino Superior, contribuindo para a formação do que Ratts chama de “movimento negro de base acadêmica” e do que Santos chama de construção de intelectuais negros e negras, através da articulação da ética da convicção antirracista, adquirida por influência do Movimento Negro, e da ética da convicção acadêmico-científica, que circula no ambiente acadêmico. A junção dessas duas éticas forma um intelectual diferenciado, “negros e negras intelectuais”, que sustentam uma postura pró-políticas de promoção da igualdade racial e que não se submetem ao eurocentrismo, promovendo a circulação e o diálogo entre saberes diversos.

Ao longo da pesquisa de campo, o contato com as colaboradoras fez com que reencontrasse a minha própria história, revisitando memórias, refletindo sobre percalços e ressignificando acontecimentos ligados à militância no Movimento Negro e no movimento sindical. Dessa forma, a dimensão acadêmica foi extrapolada, abrindo espaço para aprendizados subjetivos e ancestrais. Ressalto ainda o aspecto religioso: quatro das cinco colaboradoras, assim como eu, praticam religiões de matriz afro-indígena. Esse campo de saberes e epistemes desafia a lógica acadêmica ocidental e colonizadora, revelando a importância da pluralidade de sujeitos e saberes em diálogo no espaço acadêmico.

Do ponto de vista metodológico, a utilização da história oral trouxe grandes aprendizados e se mostrou não apenas como técnica de coleta de dados, mas como uma possibilidade de valorização de memórias, saberes e histórias invisibilizadas,

contribuindo para a produção de novos conhecimentos numa perspectiva antirracista.

Por fim, avaliamos que, com os procedimentos investigativos realizados e o suporte dos referenciais teóricos adotados, conseguimos responder às questões de pesquisa, comprovar a hipótese inicial e atingir os objetivos específicos delineados. Encerramos, assim, este ciclo investigativo convictos de que outros se abrem, inclusive no sentido de ampliar os estudos em torno da temática aqui desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar A. (org.). **História do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC- FGV, 2007.

_____. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Histórias do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007

ALMEIDA, Livia J. M. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana - Bahia (2006–2016)**. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11835/2/LIVIA_JESSICA_MESSIAS_ALMEIDA.pdf. Acesso em 23 de outubro de 2023..

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, São Paulo, n. 15, 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A. e LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal – Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS. L.C. SANTOS W.S.(orgs.) **A Entrevista na pesquisa qualitativa, perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

BORGES, Vilmar. J., BORGES, Jullizze. M. Potencialidades da História Oral na Pesquisa e na Forma(Ação) Docente: Percurso Metodológico, **Revista Teias**, v. 22, n. 64, Teias 20 anos, Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n64/1518-5370-tei-22-64-0088.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2024.

BRAGANÇA, Inês F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009, Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/2009-mbienteeducacao.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2024

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta M. (org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p. 75–99.

CAMPOS, Claudinei J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde, **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), set/out;57(5):611-4, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 04 de maio de 2022.

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

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento . **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 17, n. 49, p. 117–133, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9948>.. Acesso em: 05 dez. 2025.

CASSAB, Latif A.; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, [S. l.], v. 16, p. 7–24, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/125>. Acesso em: 05 dez. 2025.

CONSTANTINO, Francisca L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar**. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/d7aad740-3c8a-44ae-b4f1-c9800823438b/content>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

COSTA NETO, Antônio G. **A educação das relações étnico-raciais no Brasil e Uruguai: a política institucional de combate ao racismo no sistema de avaliação da educação superior**. 2019. 208 f. 350 f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019, Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37790/1/2019_AntonioGomesdaCostaNeto.pdf. Acesso em: 23.10.2023

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Eliane A. S. **Pedagogia Decolonial Antirracista: ações pedagógicas para uma construção possível**, 2020, 224 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, 2020. Disponível: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/9918/3/2020%20%20Eliane%20Almeida%20de%20Souza%20e%20Cruz.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/74041>. Acesso em 04 de maio de 2022.

_____. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos, **DIMENSÕES: Programa de Pós-Graduação em História** - UFES, Vol. 21 - 2008a, Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485>. Acesso em 10 de maio de 2022.

_____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação, **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008b, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNTbrVMgJb3Fpv9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 de março de 2020.

_____. Agenciar raça, reinventar a nação: o Movimento Pelas Reparações no Brasil, **Análise Social**, v.53, n.º 227, 2018 pp. 332-361, Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22303>. Acesso em 24 de fevereiro de 2025.

_____. Movimento negro brasileiro: do denunciismo às políticas de igualdade racial. Lua Nova : [recurso eletrônico]: **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.121, 2024. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/55230>. Acesso em: 04 Mai. 2024.

ESPINHEIRA FILHO, Ivan P. **As Poéticas Negras Brasileiras nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista, 2020, 308f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre, 2009.

FRANCO, Maria A. R. S., GILBERTO, Irene J. L. O Observatório da Prática Docente como Espaço de Compreensão e Transformação das Práticas, In: **Revista Práxis Educacional**, v. 6 n. 9 (2010).

_____. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem, 2009, Universidade Católica de São Paulo, 2009.

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito, **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRASER, Nancy. 2002. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, pp. 7-20.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Sonia M. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2ª ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

GOHN, Maria G. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar, como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais**, Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade, **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp>. Acesso em 13 de dezembro de 2024.

GOMES, Nilma L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea, revista de sociologia da Ufscar**, v. 1 n. 2 (2011): Julho - Dezembro de 2011.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes, **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, abril de 2011.

_____. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

_____. A Força Educativa e Emancipatória do Movimento Negro em Tempos de Fragilidade Democrática, **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jul./set. 2020, Ensaio, Seção Temática Raça e Cultura.

_____. et al. Racismo Institucional e Contratação de Docentes nas Universidades Federais Brasileiras, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e253647, 2021

_____. A contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In.: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org). **O pensamento Negro em Educação no Brasil, expressões do Movimento Negro**, 2ª ed. Documento eletrônico, São Carlos: Edufscar: 2023.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Acesso em 15 de junho de 2025.

_____. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 37-60.

_____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002

_____. O Movimento Negro Indaga e Desafia as Políticas Educacionais. **Revista da ABPN** • v. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? 2019.

GOMES, Nilma L. & Rodrigues, T. C. (2018). Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação e Sociedade**, 39(145), Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/>. Acesso em 02 de fevereiro de 2025.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000, São Paulo.

GONÇALVES, Luiz A. O, (1985). **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. ANPOCS, p. 223-244, 1984.

LADSON-BILINGS, Glória. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa, teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Ivan C. **Uma Proposta Pedagógica do Movimento Negro no Brasil**: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Nossas Persistências Históricas: caminhos das pedagogias do Movimento Negro no Brasil. In: **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa – Paraíba, nº 25, p. 141 – 159, jul./ dez. 2011.

LOURO, Guacira L. A história (oral) da Educação: Algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, vol. 09, n. 47, p. 21-28, jul/dez, 1990.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MEDEIROS, Priscila M. **O Descentramento e a Desracialização do Nacional**: Estado, Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas no Brasil, 2014, 233f, Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Paulo, 2014.

MEIHY José C. S. B. A memória é a matéria essencial das entrevistas. In.: MARIANO, A. F. de C. Lumina, **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFJF**, v. 14, n. 3, p. 213-226, set/dez. 2020, Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/28251/21874>. Acesso em 14 de dezembro de 2024.

MEIHY José C. S. B. Os Novos Rumos da História Oral: o Caso Brasileiro, **Revista de História**, n.155 (2º - 2006), 191-203, Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041/21104>. Acesso em: 14 de dezembro de 2024.

_____. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY José C. S. B. HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

_____. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MISHLER, Elliot G. **Research Interviewing. Context and Narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

_____. **Storylines: Craftartists' Narratives of Identity**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

MOTA NETO, João C.. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

MUNANGA, Kabengele. A mestiçagem como símbolo da identidade brasileira, In: SANTOS, Boaventura Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do & NASCIMENTO, Elisa L. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In.: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. & HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 204.

NASCIMENTO. Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **ESTUDOS AVANÇADOS**, n.18 (50), 2004, disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, 2019;9 (1): e748. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

PALMA. Vanessa Fatores limitadores da efetividade da lei de cotas raciais em concursos públicos para o magistério superior federal, **Boletim de Análise Político Institucional-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ipea**, Distrito Federal, Brasília, 2021.

QUEIROZ. Maria I. P. de; Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. In: M.I. PEREIRA de QUEIROZ (ed.). **Variações sobre a técnica do gravador no registro da história viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, Amílcar A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil", **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

_____. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história, **Revista História Hoje**, São Paulo, SP, Brasil, e-ISSN: 1806-3993.

_____. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003: da Criação aos Desafios para a implementação, **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

_____. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade, **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e91021, 2019.

_____. Movimento Negro na Educação: Identidade e Antirracismo no Currículo da Educafro, **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021.

_____. O Atlântico Negro e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil, **Revista Perseu**, ano 1, n. 01, 2007.

_____. Os "rolês" do movimento negro brasileiro na atualidade, nas "pegadas" da educação, **Revista do Instituto de Pesquisas Brasileiro**, n. 75, abril, 2020, p. 162-183.

Pereira, Amauri M. Guerrilha na educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na Escola Pública. **Educação em Debate**, Ano 25. V 2 - Nº. 46 – 2003.

PINTO, Regina P. A., (1994). **Movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese de Doutorado, São Paulo: FFCH/USP.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social, In: SANTOS, Boaventura Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RATTS, Alex. *Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica*. **NGUZU: revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos**, Londrina, v. 1, p. 28-39, 2011.

REIS, Maria C. **Educação, identidade e histórias de vidas de pessoas negras do Brasil**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE: 2012.

RODRIGUES, José C., (1986). **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos.

RODRIGUES, Tatiane C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências da Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005

SANTOS, Sales A. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) - UNB, Brasília, 2007.

_____. Ambiente acadêmico brasileiro: branquidade e exclusão de direitos dos estudantes negros, **Revista Sociedade e Cultura**, 2021, v.24: e65859.

_____. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais, **Revista Mosaico**, Volume 3, Número 5, 2011.

SANTOS, Gilca R. **Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Multirracial: Propostas dos Movimentos Negros do Rio de Janeiro e Santa Catarina (1980-2000)**, 2020, 147f, Tese (Doutorado), Universidade Nove de Julho, UNINOVE, 2020.

SANTOS, Edmilson S. et. al. Racismo Institucional e Contratação de Docentes nas Universidades Federais Brasileiras, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e253647, 2021.

SANTOS, Joel R. A Luta Organizada Contra o Racismo. In: BARBOSA, Wilson do Nascimento (Org.). **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afrobrasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

_____. **O Movimento Negro e a crise brasileira**. Política e Administração, v. 2, p. 287-307, jul./set. 1985.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**, 2010, 334f, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SANTOS, Boaventura S. & MENESES, Maria P. (orgs). **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Los nuevos movimientos sociales. **Debates**, p. 177-183, set. 2001. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>. Acesso em 17 de dezembro 2024.

_____. 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. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. Trajetórias e mobilidades educacionais de negros na pós-graduação (mestrado). In: **Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 451-462, Mai.-Ago. 2016.

SILVA, Maria L. **Memória dos Professores Negros e Negras da UNILAB: Tecendo Saberes e Práxis Antirracistas**, 2016, 179 f, Tese (Doutorado), Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

SILVA, Kelly da, **Trajetórias de Professoras Negras: Educação, Gênero e Raça**, 220f, Tese (Doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50, **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 2, 2003, pp. 215-235, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aaa/a/QSsCvKP5t6Q7gtTqrczkbjr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

SILVA. Claudilene M. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento**, 2016. 284f, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SILVA, Claudilene & SANTIAGO, Eliete. Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar, **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e 240003, 2019, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Fc5RwKDxLmRYCTKtxhLcpxd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 de março de 2023.

_____. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **INTERRITÓRIOS | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, BR [v.2 | n.3 [2016], ISSN 2525-7668.

Silva. Douglas. V. C. ; SILVA, Petronilha B. G. Cidadania, Relações Étnicorraciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências.. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 705-718, 2010.

SILVA, Petronilha B. G. & BARBOSA, Lúcia M. A.(Org). O pensamento Negro em Educação no Brasil, expressões do Movimento Negro, 2ª ed., **Documento eletrônico**, São Carlos: Edufscar: 2023.

SILVA, Paulo S., **Contornos Pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola**, 2013, 260f, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87961/000912267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25.10.2023

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 34, p. 123-150, 2018.

SILVA, Ana C. Movimento Negro e Ensino nas Escolas: experiências da Bahia. In.: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silv & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org). **O pensamento Negro em Educação no Brasil, expressões do Movimento Negro**, 2ª ed. Documento eletrônico, São Carlos: Edufscar: 2023.

SOUZA, João F. **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2009.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Original: Can the Subaltern Speak?, 1988)

SCHERER-WARREN, Ilse. REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA - caminhos para uma política emancipatória? **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, Set./Dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/6wD3fTrnTjTpZDJQdGvrRzH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2024.

THOMPSON, Paul. La historia oral y el historiador. **Debats**, Valencia, n.10, dic. 1984.

VERAS, Eliane 2010. Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? **Cinta moebio**, 39: 142-152. Disponível em: www.moebio.uchile.cl/39/veras.html. Acessado em 29 de outubro de 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

WEBER, Silke & LEITHAUSER, Thomas. (Orgs) **Métodos qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social**, Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

ZANETTE. Marcos S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs>. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a), ELIZAMA PEREIRA MESSIAS a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Práticas Pedagógicas de ativistas do Movimento Negro: caminhos para a construção de uma Educação Antirracista no Ensino Superior”, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Dra. Maria da Conceição dos Reis, cujo objetivo é “Identificar como a prática pedagógica de professores ativistas do Movimento negro contribui para a construção de uma educação antirracista no Ensino Superior de Pernambuco”, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, curso de Doutorado.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA



CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO

Projeto de Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS ATIVISTAS DO MOVIMENTO NEGRO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador Responsável: Elizama Pereira Messias

Orientadora: Maria da Conceição dos Reis

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome:
2. Formação Inicial:
3. Cursos de Pós-graduação:
4. Ano de entrada no magistério superior:
5. Locais de trabalho e seus respectivos períodos como professor/a do ensino superior:
6. Local de trabalho atual:
7. Cargos e Funções que ocupa no local de trabalho atual:

MOVIMENTO NEGRO

8. Como se deu a sua inserção no Movimento Negro? (nome da entidade, como chegou, ano, cidade, se ainda mantém relação, circunstâncias específicas e contexto histórico de sua participação e outras informações que considerar pertinente)
9. Atualmente você está vinculado ou contribui de alguma forma com alguma entidade do Movimento Negro? Fale um pouco sobre essa experiência.
10. Quais as aprendizagens adquiridas através da sua atuação no Movimento Negro?
11. Qual a importância do Movimento Negro para a sua formação?
12. Qual a importância do Movimento Negro para a Educação no Brasil?

PRÁTICA DOCENTE

13. Quais as atividades docentes você desenvolve no Ensino Superior atualmente? (disciplinas que leciona, projetos de pesquisa e de extensão que está vinculado, grupos de pesquisa que participa, etc.)
14. Como é a sua relação com o alunado? Na sua opinião eles/elas veem você como uma referência sobre a temática das relações raciais? Fale um pouco sobre isto.
15. De que maneira as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão se articulam na sua prática docente?
16. Você desenvolve trabalhos/ações em parceria com alguma entidade do movimento negro ? Se sim fale como esta parceria acontece.
17. De que forma as aprendizagens com o movimento negro são levadas para seu trabalho como professor/a do Ensino superior? Fale um pouco sobre isto podendo citar exemplos.
18. O Que você entende por educação antirracista?
19. De que maneira a sua prática docente tem contribuído para uma educação antirracista?
20. Existe algo que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C — MODELO DE TERMO DE LIVRE ESCLARECIDO



CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o(a) Sr(a) _____ para participar como colaborador/a voluntário (a) da pesquisa PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS ATIVISTAS DO MOVIMENTO NEGRO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) ELIZAMA PEREIRA MESSIAS. Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa está sendo desenvolvida como requisito parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Formação de Professores/as e Prática Pedagógica. Temos como objetivo geral: **“Identificar como a prática**

docente de professores ativistas do Movimento negro contribui para a construção de uma educação antirracista no Ensino Superior de Pernambuco”, e como objetivos específicos: **1) Descrever práticas docentes de professores/as do ensino superior ativistas do Movimento Negro; 2) Identificar a influência do movimento negro na prática docente dos professores das IES de Pernambuco; 3) Definir os elementos que compõem uma educação antirracista a partir da relação entre práticas docentes e movimento negro.**

Para tanto utilizaremos como procedimento de coleta de dados a aplicação de entrevistas a serem realizadas com professores/as do ensino superior que atendam aos seguintes requisitos: 1) Fazer parte do quadro permanente de uma instituição de ensino superior de Pernambuco; 2) Ter atuado ou ainda atuar junto ao Movimento Negro por no mínimo cinco anos sequenciados ou alternados. 3) Atuar no ensino superior a pelo menos três anos; 4) Se auto declarar como pessoa negra.

A entrevista será realizada individualmente exclusivamente de forma presencial em local e horário previamente acordado, garantindo comodidade e privacidade ao voluntário, sendo gravada com equipamento apropriado. A duração da entrevista terá um tempo médio de três horas. Após a realização da entrevista a mesma será transcrita e entregue ao colaborador voluntário para leitura e aprovação do conteúdo, caso seja constatada a necessidade de complementação de informações será agendado um outro momento de entrevista seguindo os mesmos princípios e procedimentos.

- **Riscos:** Os riscos potenciais desta pesquisa dizem respeito ao vazamento do conteúdo das entrevistas e documentos analisados com a identificação do colaborador. Outro risco eventual diz respeito a uma disponibilização maior de tempo por parte do voluntário. Tais riscos serão minimizados na medida em que a identidade dos colaboradores/as voluntários será mantida em sigilo, com a assinatura de um termo de confidencialidade, assim como o tempo empregado para a participação na pesquisa será combinado e agendado previamente.
- **Benefícios:** Os benefícios indiretos desta pesquisa, diz respeito a produção de conhecimento científico comprometido com a equidade étnico racial, de modo a contribuir para a elaboração de políticas públicas afirmativas para a população negra por parte do estado brasileiro.

Ao final da pesquisa os resultados serão compartilhados com os colaboradores através de envio por e-mail e pelo convite a participação da defesa pública para os que tiverem interesse em participar.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS ATIVISTAS DO MOVIMENTO NEGRO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento ou interromper meu acompanhamento do referido estudo sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D — TABELA COMPARATIVA DA REVISÃO DE LITERATURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR DE PERNAMBUCO E OS SABERES DO MOVIMENTO NEGRO

ESTUDANTE: ELIZAMA PEREIRA MESSIAS

ORIENTADORA: MARIA DA CONCEIÇÃO DOS REIS

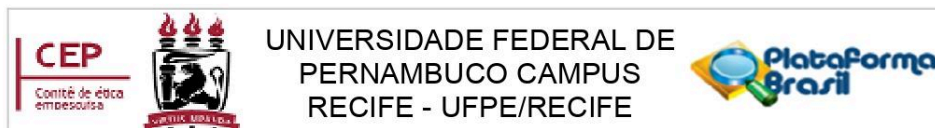
LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores/as e Prática Pedagógica.

Quadro síntese de documentos referência encontrados na BDTD

Eixo Temático:	<u>PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA</u>	Questões de Pesquisa: <u>O que é uma Prática Docente?</u> <u>O que é uma Prática Docente Antirracista?</u>
----------------	-------------------------------------	--

Título do Trabalho			
Ano			
Objeto da pesquisa			
Objetivos			
Principais Conceitos			
Principais autores			
O que é Prática Docente			
O que é Prática Docente Antirracista			

ANEXO A — PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UFPE



Continuação do Parecer: 6.207.815

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto eticamente adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2124803.pdf	24/07/2023 15:26:02		Aceito
Outros	cartarespostaoparecerdcp.pdf	24/07/2023 15:03:07	ELIZAMA PEREIRA MESSIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEATUALIZADOVERSAO02.pdf	24/07/2023 15:01:18	ELIZAMA PEREIRA MESSIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOATUALIZADOVERSAO02.pdf	24/07/2023 15:00:10	ELIZAMA PEREIRA MESSIAS	Aceito
Outros	roteirodeentrevista.pdf	16/05/2023	ELIZAMA PEREIRA	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br