

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

PAMELA BARBOSA MARTINS

**PROFESSORAS-PESQUISADORAS NEGRAS:
Modos de fazer e experienciar a intelectualidade**

**SÃO CARLOS
2023**

PAMELA BARBOSA MARTINS

**PROFESSORAS-PESQUISADORAS NEGRAS:
Modos de fazer e experienciar a intelectualidade negra**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Martins de Medeiros.

Órgão financiador: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**São Carlos
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Pamela Barbosa Martins, realizada em 24/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Priscila Martins de Medeiros (UFSCar)

Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos (UFRB)

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

AGRADECIMENTOS

Aos Orixás, por me permitirem chegar até aqui com os caminhos abertos, Orí centrado e fortalecido nessa longa caminhada, pelo colo e acalanto diário. Agradeço a permissão para que eu me comunique com sabedoria sobre o que amo e acredito. À minha Yalorixá, Ivanice, por me acolher, cuidar e direcionar meu olhar. Não existem palavras para agradecer a casa e família que você representa para mim. Agradeço ao sagrado por cruzar nossos caminhos e pelos ensinamentos que estão por vir.

À minha mãe, Maria José, meu pai, Ronaldo e meus irmãos, Anderson e Bruno. Sei que nem sempre entendem minhas escolhas e mesmo com dúvida me apoiam. Esse apoio é essencial para cada passo dado. Agradeço minhas avós, Léa e Hilda, e meu avô, Antônio. Apesar de não ter tido a oportunidade de conhecê-los, espero poder honrar a memória.

Meu agradecimento mais que especial às queridas amigas que hoje são minha família estendida: Thayna, vou tentar, mas com certeza falhar em pôr em palavras a gratidão (e a minha sorte) por ter te encontrado. Torço para que sejamos sempre colo e companhia uma para a outra. Te admiro mais e mais todos os dias. Vitória, se um dia me dissessem que eu encontraria minha alma gêmea da região serrana, eu não acreditaria, mas aconteceu e agradeço pelo nosso encontro e pelos ótimos cafés. Agradeço às duas pela disposição para construir uma relação tão leal e respeitosa. Jéssica, agradeço a insistência em me apresentar novos caminhos e me ajudar a ter fé em mim, mas acima de tudo, na minha ancestralidade. Em Minas, no Rio, em qualquer lugar, sempre estarei ao seu lado. Com vocês três aprendo a ser melhor. Aprendo também que tenho um lugar - além do físico, no qual posso celebrar e atravessar momentos difíceis. Vocês são a mais grata surpresa e relação construída na vida acadêmica. Meu laço mais sincero, o espaço no qual posso sempre florescer. Agradeço pelas risadas, os choros, as rodas de samba, os shows, os festivais, os abraços, os perrengues, os puxões de orelha, os almoços, jantas e madrugadas compartilhadas (e por me ouvirem falar sem parar). Nunca na vida aprendi a ser breve e sucinta, sempre me estendo, mas por último, preciso dizer que foi na relação de amizade que construímos que descobri a importância de apreciar a imagem que reflete no espelho, nos altos e baixos, nos momentos de força e de fraqueza. Por isso, as amo com todo o meu coração.

À Carolina, pela acolhida nessa empreitada que é a vida acadêmica, mas não só. Sou feliz e orgulhosa por termos construído e vivido experiências tão boas para além do lugar que oportunizou nosso encontro. Agradeço por ter me escolhido para compartilhar essas experiências e pelo o que pudemos realizar juntas.

Às queridas amigas que fiz desde que entrei no mestrado: Giza, sou grata e me emociono pela oportunidade de caminhar, aprender e construir uma relação tão bonita. Pela acolhida, troca e companheirismo para lidar com as emoções vividas durante esse período. Talvez você não saiba, mas me ensinou três importantes lições: viver o dia a dia acadêmico com mais leveza, não temer a tomada de decisões e mais sobre quem eu quero ser na sala de aula, afinal, você é uma professora brilhante. Laura, agradeço a ancestralidade pelo nosso encontro e o início de um novo ciclo. Agradeço a escuta e leitura atenta. Sua sensibilidade e generosidade são inestimáveis. Você me ensinou a ver a vida com mais cores e chances de reinvenção. Agradeço às duas pela honestidade, cuidado e cada risada proporcionada. À Bruna, minha amiga querida, te agradeço por tudo. A finalização deste ciclo é possível porque caminhamos lado a lado. Que lindo é termos nos cruzado na primeira e segunda tentativa, mais lindo ainda é estarmos aqui podendo contar essa história. À Patrícia, pela gentileza em me conduzir em um caminho tão novo. Agradeço a todas pela parceria no fazer acadêmico. Continuo considerando a pós-graduação uma longa empreitada, muito desejada, mas também muito complexa e cheia de pegadinhas. Por isso, conhecê-las tornou tudo mais leve. Desejo a vocês muito sucesso e reconhecimento pelo árduo trabalho. É um prazer caminhar ao lado de pesquisadoras tão generosas, empenhadas e incrivelmente inteligentes.

Às professoras Priscila Adell, Suely Souza, Gláucia Caire, Jussara Freire e Luciane Rocha que em diferentes momentos do meu processo formativo me encorajaram e celebraram minhas conquistas. A Jussara, em especial, meu agradecimento pela criação de um espaço no qual pude dar meus primeiros passos na vida universitária.

Às professoras-pesquisadoras que são interlocutoras desta pesquisa. Com vocês sigo aprendendo não só sobre um fazer docente próprio as mulheres negras e comprometido com mudanças e um novo projeto de sociedade, mas também sobre a capacidade criativa-estratégica para a abertura de espaço para as e os estudantes que estão por vir, grupo no qual me incluo. Agradeço o caminho trilhado por cada uma para que possamos estar aqui hoje. Obrigada, obrigada, obrigada!

Às professoras Dyane Brito Reis e Tatiane Cosentino Rodrigues pela leitura atenta e cuidadosa do meu trabalho. Agradeço os comentários tecidos durante o exame de qualificação e de defesa. Fico honrada pela oportunidade de ouvi-las e pelos aprendizados que transformaram a forma com que enxergo esta dissertação e o fazer científico.

Agradeço às mulheres negras com as quais tive oportunidade de estar e aprender de distintas formas. É a capacidade radical de criação de todas vocês que me dá forças para continuar. Que possamos continuar construindo alternativas para o nosso bem-viver.

Agradeço também aquelas e aqueles que fizeram de suas vidas a luta por um projeto de sociedade no qual jovens negras e negros tenham direito de sonhar e experimentar autonomia na escolha de quais caminhos seguir. Obrigada!

À Priscila Martins de Medeiros, pela orientação e encaminhamentos para a realização dessa pesquisa. Estendo meu agradecimento as/os docentes e a secretaria do PPGS/UFSCar, e outras(os) tantas(os) funcionárias(os) que tornam a universidade viva e possível para estudantes como eu.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento à pesquisa.

Mora na pedreira, é a lei na Terra
Vem de Aruanda pra vencer a guerra
Eis o justiceiro da Nação Nagô
Samba corre gira, gira pra Xangô

Rito sagrado, ariaxé
Na igreja ou no candomblé
A benção, meu Orixá!
É água pra benzer, fogueira pra queimar
Com seu oxê, “chama” pra purificar
Bahia, meus olhos ainda estão brilhando
Hoje marejados de saudade
Incorporados de felicidade
Fogo no gongá, salve o meu protetor
Canta pra saudar, Obanixé kaô!
Machado desce e o terreiro treme
Ojuobá! Quem não deve não teme

Olori Xangô eieô
Olori Xangô eieô
Kabesilé, meu padroeiro

(Xangô - G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro,
2019).

Meu Pai Ogum ao lado de Xangô
A espada e a lei por onde a fê luziu
Sob a tradição Nagô
O grêmio do gueto resistiu
Nada menos que respeito
Não me venha sufocar
Quantas dores, quantas vidas
Nós teremos que pagar?
Cada corpo um orixá! Cada pele um atabaque
Arte negra em contra-ataque
Canta Beija-Flor! Meu lugar de fala
Chega de aceitar o argumento
Sem senhor e nem senzala, vive um povo
soberano

(Empretecendo o Pensamento é Ouvir a Voz da
Beija-Flor - G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis,
2022).

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a intelectualidade de mulheres negras, em específico, a compreensão de intelectual desenvolvida na academia por professoras-pesquisadoras negras que fazem parte do processo de construção e consolidação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar). A pesquisa tem como objetivo geral identificar quais elementos caracterizam a intelectualidade construída e experienciada por professoras-pesquisadoras negras do NEAB/UFSCar. Especificamente, buscou-se analisar quais as contribuições do trabalho intelectual destas docentes para o campo das relações étnico-raciais; compreender suas definições de intelectual negra; e identificar redes e conexões de estudo e pesquisa estabelecidas. Em termos metodológicos, a pesquisa tem aporte na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), foram realizadas pesquisas documentais. A dissertação está dividida em quatro capítulos, nos quais podemos verificar os processos de continuidade, ampliação e complexificação em relação à produção científica no campo das relações étnico-raciais. Foi possível observar como a criação e/ou a atuação das interlocutoras em redes de estudo e pesquisa levam a uma experiência intelectual negra focada em construir um projeto coletivo que garanta o fomento e a efetiva participação de pesquisadoras e pesquisadores negras e negros no espaço acadêmico.

Palavras-chave: professoras-pesquisadoras negras; intelectuais negras; relações étnico-raciais; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

ABSTRACT

This research has as its theme the intellectuality of black women, specifically, the understanding of intellectual developed in academia by black female professor-researchers who are part of the process of construction and consolidation of the Center for Afro-Brazilian Studies at the Federal University of São Carlos (NEAB/UFSCar). The general objective of this research is to identify which elements characterize the intellectuality built and experienced by black female professor-researchers of NEAB/UFSCar. Specifically, we sought to analyze the contributions of their intellectual work to the field of ethnic-racial relations; to understand their definitions of Black intellectuality; and to identify networks and connections of study and research established. In methodological terms, the research is based on the content analysis proposed by Bardin (2011), and documentary research was conducted. The dissertation is divided into four chapters, in which we can verify the processes of continuity, expansion and complexification in relation to scientific production in the field of ethnic-racial relations. It was possible to observe how the creation and/or the performance of the interlocutors in study and research networks lead to a black intellectual experience focused on building a collective project that guarantees the promotion and the effective participation of black men and women researchers in the academic space.

Keywords: Black female teachers-researchers; Black women intellectuals; Ethnic-racial relations; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Capa do livro O Pensamento Negro em Educação no Brasil | 62 |
| Figura 2 - Capa do livro De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil | 63 |
| Quadro 1 - Informações profissionais de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva | 71 |
| Quadro 2 - Informações profissionais de Lúcia Maria de Assunção Barbosa | 73 |
| Quadro 3 - Informações profissionais de Tatiane Cosentino Rodrigues | 74 |
| Quadro 4 - Informações profissionais de Rosana Batista Monteiro | 76 |
| Figura 3 - Capa do livro Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais | 77 |
| Quadro 5 - Informações profissionais de Natália Sevilha Stofel | 78 |
| Quadro 6 - Informações profissionais de Ana Cristina Juvenal da Cruz | 79 |
| Quadro 7 - Informações profissionais de Diléia Aparecida Martins | 80 |
| Figura 4 - Cartaz de divulgação do Projeto Empodera Pós nas redes sociais | 99 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Distribuição de publicações por docente | 82 |
| Tabela 2 - Distribuição das orientações ao longo da trajetória profissional | 87 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ABPN | Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras |
| ABRASCO | Associação Brasileira de Saúde Coletiva |
| ACNUR | Alto Comissariado da Nações Unidas para os Refugiados |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPOCS | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais |
| ANPSINEP | Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) |
| CADARA | Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CATC | Comitê de Assessoramento Técnico-Científico |
| CEAO | Centro de Estudos Afro-Orientais |
| CEDENPA | Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNCD | Conselho Nacional de Combate à Discriminação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNIg | Conselho Nacional de Imigrações |
| CNMB | Coletivo Negro Mercedes Baptista |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONNEABS | Consórcio Nacional de Núcleos de Estudo Afro-brasileiros |
| COPENE | Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras |
| CoRE | Coordenadoria de Relações Étnico Raciais |
| DCE | Diretório Central dos Estudantes |
| EECUN | Encontro de Estudantes e Coletivos Universitários Negros |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ELSP | Escola Livre de Sociologia e Política |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ETNS | Educação, Territórios Negros e Saúde |
| FEFB | Faculdade de Educação da Baixada Fluminense |
| FEBRAPILS | Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais |
| FECONEZU | Festival Comunitário Negro Zumbi |
| FEPASA | Companhia Paulista de Ferrovias |

| | |
|---------|--|
| FNB | Frente Negra Brasileira |
| GANAN | Grupo de divulgação de Arte e Cultura Negra |
| GEMAA | Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa |
| GTAR | Grupo de Trabalho André Rebouças |
| GTI | Grupo de Trabalho Interministerial |
| GTPLUN | Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFET | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFPR | Instituto Federal do Paraná |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPCN | Instituto de Pesquisas das Culturas Negras |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMN | Movimento de Mulheres Negras |
| MNU | Movimento Negro Unificado |
| MUCDR | Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial |
| NEAB | Núcleo de Estudos Afro-brasileiros |
| NEABI | Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas |
| ONG | Organizações Não Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OSC | Organizações da Sociedade Civil |
| PAA | Políticas de Ação Afirmativa |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PPG | Programa de Pós-Graduação |
| PROACES | Programa de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SAADE | Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade |

| | |
|---------|---|
| SBS | Sociedade Brasileira de Sociologia |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SENUN | Seminário Nacional de Universitários Negros |
| SEPPIR | Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SINBA | Sociedade Internacional Brasil África |
| SiSU | Sistema de Seleção Unificada |
| SPM | Secretaria de Políticas para as Mulheres |
| TEN | Teatro Experimental do Negro |
| UEMS | Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UEZO | Centro Universitário Estadual da Zona Oeste |
| UESC | Universidade Estadual De Santa Cruz |
| UFAL | Universidade Federal do Alagoas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UFMT | Universidade Federal do Mato Grosso |
| UFNT | Universidade Federal do Norte do Tocantins |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| UNIAFRO | Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições |

Federais e Estaduais de Educação Superior

| | |
|----------|--|
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICAP | Universidade Católica de Pernambuco |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNIPAMPA | Universidade Federal do Pampa |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| UNISA | Universidade da África do Sul |
| USP | Universidade de São Paulo |
| WERA | Associação Mundial de Pesquisa em Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO PRIMEIRO - A AGENDA POLÍTICA E ACADÊMICA DE INTELLECTUAIS NEGRAS(OS) | 29 |
| 1.1 Movimento Negro brasileiro: articulações, disputas e conquistas a partir da segunda metade do século XX..... | 29 |
| 1.2 Políticas de Promoção da Igualdade Racial: desdobramentos e continuidades do ativismo político-intelectual..... | 43 |
| CAPÍTULO SEGUNDO - MULHERES NEGRAS EM MOVIMENTO: SITUANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE PROFESSORAS-PESQUISADORAS NEGRAS DO NEAB/UFSCar | 56 |
| 2.1 A produção e ação acadêmica como instrumento de luta contra o racismo: apontamentos sobre a história do NEAB/UFSCar..... | 56 |
| 2.2 Professoras-pesquisadoras negras: as interlocutoras de pesquisa..... | 70 |
| 2.2.1 Um panorama sobre publicações e orientações..... | 81 |
| CAPÍTULO TERCEIRO - “ESSA É A MINHA TRAJETÓRIA, ESSA <i>MÉLANGE</i>, ESSA MISTURA”: DOCÊNCIA E INTELLECTUALIDADE DE MULHERES NEGRAS | 90 |
| 3.1 Intellectualidade negra engajada: novas formas e espaços para a produção de conhecimento..... | 103 |
| CAPÍTULO QUARTO - “CHEGOU A HORA DE DARMOS LUZ A NÓS MESMAS”: REDES E CONEXÕES DE ESTUDO E PESQUISA | 116 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 134 |
| ANEXOS | 145 |
| ANEXO A – Linha do tempo: Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva..... | 145 |
| ANEXO B – Linha do tempo: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa..... | 146 |
| ANEXO C – Linha do tempo: Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues..... | 147 |
| ANEXO D – Linha do tempo: Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro..... | 148 |
| ANEXO E – Linha do tempo: Profa. Dra. Natália Sevilha Stofel..... | 149 |
| ANEXO F – Linha do tempo: Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz..... | 150 |
| ANEXO G – Linha do tempo: Profa. Dra. Diléia Aparecida Martins..... | 151 |

INTRODUÇÃO

A persistência de mulheres negras em definirem suas próprias narrativas é um exercício de validação do empoderamento dessas mulheres, um poder que está inscrito na retomada de sua humanidade. [...] o processo de subjetivação de mulheres negras permite que elas possam exercer sua cidadania de forma plena para além dos espaços seguros, afirmando sua agência, autonomia e independência. Quando podemos controlar a nossa própria narrativa, nomear nossas próprias experiências e participar da vida pública em nossos próprios termos, somos, definitivamente, mulheres empoderadas (BUENO, 2020, p. 142).

Se me permitem, em parte desta introdução farei movimentos de digressão em relação à minha trajetória acadêmica e história familiar. Isto porque as provocações e questionamentos realizados durante o exame de qualificação, seguidos de um processo de reflexão ainda em andamento, me auxiliaram a perceber com maior clareza como aspectos relacionados às minhas memórias ou a ausência delas são importantes para mim. Mais do que isso, me fizeram perceber como as minhas histórias e o anseio pela construção de novas memórias, são parte definidoras da realização desta pesquisa. Compreendi, inclusive, que o meu percurso é o que torna possível a escrita deste trabalho.

Diante disso, por não me desvincular do tema que aqui se desenvolve, acredito ser parte importante deste trabalho apresentar quem sou e aspectos da minha trajetória que ajudam a compreender como cheguei até esta dissertação. Cresci em uma cidade pequena, agora considerada média, chamada Petrópolis, na região serrana do Rio de Janeiro. Faço parte de uma família negra, composta por pai, mãe, quatro irmãos e uma irmã, além de mim, claro. Sou fruto da educação formal em instituições públicas. Minha experiência na Educação Básica foi a de ser rodeada por estudantes negras e negros, assim como eu. A experiência em sala de aula me ensinou que somos iguais em inúmeros aspectos, mas também muito diferentes, compreensão que foi ampliada com a minha entrada em 2015, no Coletivo Negro Mercedes Batista (CNMB), o qual construí com meus-iguais-tão-diferentes.

Eu menciono sobre a memória, porque minha configuração familiar não me permitiu crescer ao lado dos meus avós, isto porque meu pai perdeu a mãe aos 9 anos e cresceu em um lar adotivo e meu avô nunca foi identificado. Já meus avós maternos faleceram anos antes do meu nascimento. Então, agora mais velha, compreendo que a memória de minhas avós e meu avô sempre estiveram na casa onde eu cresci e me marcaram, tanto pela ausência e as poucas lembranças que meu pai podia compartilhar, fato que apesar de doloroso, sempre levou meus irmãos e eu, a imaginarmos a possibilidade de encontro com a parte viva desse laço desconhecido, quanto pela saudade que minha mãe sempre expressou de seus pais.

O encontro constante da memória imaginada ou reconstruída, mas não por isso menos verdadeira, com a ausência e a saudade marcam os aprendizados que me trouxeram até aqui. Mais uma vez, repito que percebo com maior clareza como a ausência de registros físicos, como retratos que me permitam visualizar quem foram em carne e osso meus avós paternos, assim como, a única fotografia preservada de meus avós maternos, despertaram em mim o desejo de registrar outras memórias, em sua forma escrita, mas não só. Foi ao lado da minha mãe que durante a infância e adolescência me apropriei, construí e memorizei quem foi minha avó, a partir das histórias, receitas e truques culinários que minha mãe pacientemente repassou a mim. Foi na casa em que ela nasceu e na qual eu cresci que usei o cardigan cheio de marcas e gasto pelo tempo que pertenceu aos meus avós. Foi lá também que vi as memórias nem sempre tão claras de minha mãe e tio serem revividas e repassadas para que nós soubéssemos as dores e delícias de ser filha e filho de Léa e Antonio.

Nesta configuração familiar enxuta, mas rodeada de cuidado, vislumbrei outras possibilidades, criei autonomia e mais segurança para alçar novos voos, como o de ingressar na universidade. Curioso é que de início não queria ser professora, achava que a profissão não combinava comigo, mas lembrava da minha avó Léa, mãe da minha mãe. Eu, que sempre admirei a letra e assinatura da minha mãe, a ouvia dizer que queria que minha avó estivesse viva para me ensinar a escrever com a letra mais bonita, como ensinou a ela. Minha avó foi professora e alfabetizou mais da metade das crianças do bairro em que cresci, agora adultos, na faixa dos 45-55 anos. Cresci ouvindo sobre ela por minha mãe e também por parte dos seus alunos, sobre o rigor com que comandava a sala de aula e sobre sua capacidade de “ajeitar” alunas e alunos nas aulas particulares.

Nos anos que se seguiram, ingressei no ensino médio e em meio a memória de quem foi a minha avó e a sua relação com a educação primária, me vi a pensar se a docência não seria uma forma de estar perto dela e dar continuidade a uma história com a sala de aula, desta vez em outros termos. Em 2013, no segundo ano do ensino médio, fui atravessada por inúmeros anseios, em maioria iniciados a partir da minha relação com a música, especialmente com o Rap, que alimentou em mim um profundo sentimento de raiva. Mas foi a partir de diálogos possibilitados pelo uso da internet que pude entender que meu sentimento possuía especificidades e que elas poderiam ser explicadas através da compreensão de ser e existir no mundo como uma mulher negra. Aprendi a potencialidade de sentir raiva na

primeira vez que li “Os usos da raiva: mulheres negras reagem ao racismo”¹ da ativista intelectual Audre Lorde. Conhecer Audre Lorde marcou, para mim, um importante passo no processo de identificação como uma jovem mulher negra. Digo isto, pois, a partir do nosso encontro compreendi a raiva como recurso para mudança ao ler Lorde dizer: “Minha raiva me causou dor, mas também garantiu minha sobrevivência, e antes de abrir mão dela vou me certificar de que exista algo pelo menos tão poderoso quanto ela e que possa substituí-la no caminho para a clareza” (2019, p. 165). Nesse momento, comecei a enxergar as diferentes dimensões que me constituem como sujeito e dão à minha vida, como a de tantas outras pessoas, tamanha complexidade.

Tendo a raiva como propulsora, iniciei a minha leitura de intelectuais, as quais posteriormente descobri fazerem parte do que Patricia Hill Collins (2019) denomina como teoria social crítica feminista negra. Ao lado de escritoras de diversos campos do conhecimento, como bell hooks, Cheryl Clarke, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Ângela Figueiredo e as próprias Lorde e Collins, fiz minha entrada como leitora e aprendiz nas discussões realizadas por mulheres negras.

Ainda em 2013, Gláucia, professora de história, nos apresentou Tássia, antropóloga e sua ex-aluna, para discutir os Movimentos Sociais e auxiliar na construção de uma Feira de Ciências. Desde então, soube o que queria cursar, mesmo que ainda não entendesse os significados dessa escolha (os quais ainda estou descobrindo).

Em 2014, durante meu último ano do ensino médio e com algumas ideias e impressões mais amadurecidas, me inscrevi para o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero², iniciativa da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Educação (MEC) e da ONU Mulheres. Uma amiga e eu vimos o cartaz e lembro de pensar: “Vamos tentar, vai que dá certo!” e deu. Meu texto intitulado “Até quando?” foi selecionado para representar o Estado do Rio de Janeiro na etapa Unidade da Federação.

¹ Ensaio fruto da apresentação na *National Women's Studies Association Conference*, em Connecticut, no ano de 1981.

² “O Prêmio Construindo A Igualdade de Gênero foi instituído em 2005, pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, no âmbito do Programa Mulher e Ciência, que tem como objetivos estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País; e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas” Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/10o-premio-construindo-a-igualdade-de-genero-anuncia-vencedoras-e-vencedores/>>.

O resultado foi anunciado em 2015, meses antes de eu ser selecionada através do SiSU para entrar no curso de Bacharel em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense (UFF). Neste momento, preciso contar que após um semestre mudei para o curso de licenciatura e que gosto de imaginar que minha avó celebrou esta escolha. O ano era 2016 e a escolha foi repleta de tensões, já que ao menos no campus em que estudei víamos o movimento contrário. Havia um grande medo de iniciar ou permanecer na licenciatura diante da “ameaça” da Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a disciplina de Sociologia. Porém, escolhi a licenciatura e não poderia ter feito uma escolha melhor, foi nela que ampliei meus horizontes em relação às possibilidades enquanto cientista social.

Acredito que valha frisar que a instituição na qual me graduei e o campus, em específico, me ensinaram a ver a licenciatura como espaço para a realização de pesquisa tão possível quanto o bacharelado. Mais uma vez, faço uma aproximação entre presente e passado, agora para contar que a minha chegada (presencial) à UFSCar é marcada por um diálogo inesquecível com uma colega de profissão, mas que pode ser resumido em uma frase que lembro claramente de ouvi-la dizer: “agradeço que aqui não tenha licenciatura, assim conseguimos manter o nível de pesquisa nas ciências sociais bem alto!”. Eis a razão pela qual falo em professoras-pesquisadoras, termo que se repete tantas e tantas vezes nas páginas dessa dissertação, por compreender e desejar reafirmar, mesmo que de maneira sutil, o que já sabemos: a função docente não se dissocia da pesquisa.

Dando continuidade, em 2016, já na graduação, participei da cerimônia de premiação do Construindo a Igualdade de Gênero em Brasília. Consigo ver hoje que a premiação foi responsável pela abertura de horizontes e oportunidades para mim que admito nunca ter imaginado conseguir sair da minha cidade natal. Foi lá que conheci a professora Alessandra Pio (UFRRJ) que até então fazia parte do corpo docente do Colégio Pedro II, no RJ e lá coordenava o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB CPII). Através dela e da também professora, Paula Menezes, tive a oportunidade de assistir a uma apresentação da professora Janaína Damaceno, acerca de seu trabalho sobre intelectuais negras, em especial, a socióloga e psicanalista Virgínia Leone Bicudo³ e depois disso, nunca mais fui a mesma. Percebo agora que, mais uma vez, me vejo em frente ao exercício intelectual de garantir o direito à memória e a ter sua história, neste caso a de Virgínia, contada e registrada.

³ GOMES, Janaina Damaceno. Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955). 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Nesse período comecei a entender a minha experiência no Educação Básica como a de uma estudante rodeada pela diferença, o que me ensinou a importância de respeitar diferentes processos (como os de ensino-aprendizagem ou de aprender-ensinar-aprender, nas palavras da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva) e principalmente, a entender e reivindicar o nosso direito à diferença.

A graduação foi repleta de aprendizados e conflitos. Na minha primeira semana, ingressei em um coletivo negro universitário, o Coletivo Negro Mercedes Baptista (CNMB). Mais uma vez, minha trajetória, em uma de suas muitas encruzilhadas, vai ao encontro da memória. O CNMB foi criado com o objetivo de viabilizar a existência e permanência de estudantes negras(os) no ambiente universitário. Como reverência e homenagem, o coletivo apresenta-se com o nome de Mercedes Baptista, bailarina, coreógrafa e precursora do Balé e da Dança Afro no Brasil. Mercedes nasceu em Campos dos Goytacazes, cidade na qual me graduei, no ano de 1921 e faleceu em 2014. A bailarina foi a primeira mulher negra a fazer parte da Escola de Ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e integrou o Teatro Experimental do Negro. Apesar de sua considerável importância e relação com as artes brasileiras, sua cidade de nascimento pouco celebrou, apresentou e registrou sua história em meu período de estadia por lá.

Foi a partir da relação com o CNMB que entendi, de forma efetiva, a importância de construir projetos coletivos. O CNMB me colocou em contato com o Movimento Negro, me ensinou a ver agência nas decisões e estratégias da juventude negra e fortaleceu minha experiência universitária, ao possibilitar criar na coletividade estratégias de permanência em um espaço racista e de profunda hostilidade. Me ensinou a importância do planejamento, do conflito, do diálogo, de exercitar a paciência, mas também os sentidos de urgência. Em nosso trabalho coletivo aprendi a importância da verbalização numa vida de muitas raivas e anseios, mas ainda assim, de muito silêncio. Reflexão que aprofundei ao fazer o paralelo de nosso engajamento e o que encontrava nas palavras de Audre Lorde, com quem aprendi que nossas diferenças não são imobilizadoras, mas sim, motor para mudanças. Eis a importância e necessidade da transformação do silêncio em linguagem e ação⁴.

Acredito ser importante sinalizar que compreendo que somos sujeitos históricos e por isso, informados por realidades que guardam suas especificidades. Por isso, hoje, faço minhas

⁴ Artigo apresentado em 1977 no *Lesbian and Literature Panel*, na *Modern Language Association*, em Illinois. Informação adaptada do livro: LORDE, Audre. *Irmã Outsider: ensaios e conferências*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ressalvas ao aprender com minha orientadora e colegas do grupo de estudos “Texturas da Experiência: Sociologia e Estudos da Diáspora Africana” que podemos expandir nossa compreensão sobre a agência. Esta não precisa necessariamente ser reativa, como é o caso da agência ao se optar pelo silêncio.

Nesse percurso, por vezes bonito, mas também doloroso, terminei a graduação discutindo a experiência de universitárias negras com estética e política. Naquele momento, parecia caro para mim discutir parte da trajetória de vida de mulheres que ingressaram e estavam prestes a finalizar, assim como eu, essa experiência universitária. Através da interlocução dessas universitárias, foi possível identificar iniciativas de autodefinição e autovalorização, a partir das quais estas estudantes abordaram suas experiências de vida e discutiram temas sensíveis que interferiram em suas subjetividades (COLLINS, 2019; GOMES, 2002).

Outro elemento da minha experiência que acredito ser definidor para minha chegada a esta pesquisa é que mesmo rodeada de estudantes negras e negros, em sua maioria alunas e alunos de licenciatura, assim como eu; mesmo construindo uma luta coletiva e escolhendo falar de experiências tão particulares em meu trabalho monográfico, durante os anos do Educação Básica, os quatro anos da graduação e o mestrado, nunca tive uma professora negra.

Nos quase dois anos como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), não acompanhei o trabalho de professoras negras, assim como não as vi refletidas no fazer docente e sociológico das professoras-supervisoras com as quais fiz minha iniciação. A experiência com os estágios obrigatórios à licenciatura e, posteriormente, a participação no Programa Licenciaturas desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense também não foram supervisionados por mulheres negras.

Minha experiência na graduação foi profundamente marcada pela ausência física dessas profissionais, em relação ao corpo docente, mas também pela ausência nas bibliografias. Elas nunca estiveram (salvo raras exceções) nas ementas e discussões realizadas em sala de aula. Essa ausência é por mim entendida também como a escolha por uma “coloração racialmente monocromática” (BACK; TATE, 2020). Para Back e Tate, tanto a Sociologia estadunidense, quanto as produzidas em outros lugares do mundo, são marcadas por um corpo docente e currículo que “é colorido de maneira racialmente monocromática, o que limita o espectro da imaginação sociológica” (p. 626). Essas escolhas são sinalizações importantes, ao demonstrarem como a contribuição de sociólogas(os) negras(os), assim como

de educadoras/es, dentre outras/os profissionais de distintas áreas de conhecimento, continuam a ser ignoradas, apagadas ou, por que não, nos termos de Silva (2003; 2005; 2011), incorporadas à produção de conhecimento sem receber o devido reconhecimento e referência.

Nos quatro anos da licenciatura, quatro foram as vezes em que vi e dialoguei com professoras e/ou pesquisadoras negras: 1) em 2016, ao participar de um evento no Colégio Pedro II, no qual tive a oportunidade de ouvir, pela primeira vez, a professora Janaína Damaceno (FEBF/UERJ), experiência que pude repetir no mesmo ano ao participar do Encontro de Estudantes e Coletivos Universitários Negros (EECUN), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); 2) em 2018, ao conhecer Ana Paula Alves Ribeiro (FEBF/UERJ) numa discussão sobre cinema, cidade, educação e produção cinematográfica; 3) em 2019, ao conhecer Flávia Medeiros (UFSC), no lançamento do livro “Linhas de Investigação” de sua autoria; e 4) também em 2019, ao defender meu trabalho monográfico⁵, arguido por três professoras, dentre elas, duas negras: Luciane Oliveira Rocha (Kennesaw University) e Jéssica Oliveira (UENF). Imagino que poder contá-las em uma mão deva significar algo.

Estou ciente de que uma formação universitária que não é informada por intelectuais negras e negros, assim como pelo campo das relações étnico-raciais não é exclusiva a mim, o que aprofunda os dilemas relativos a formação de professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores no país. A meu ver, a ausência dessas e desses intelectuais nas ementas propostas por docentes brancas/os, nos encaminha para uma discussão sobre a falta de compromisso com um importante aspecto da docência: a promoção do diálogo com a diferença, seja a partir das bibliografias quanto com a encontrada em sala de aula. Nesses termos, como já sinalizado por Silva (2011, p. 139), a falta de compromisso culminará na perda do ambiente acadêmico enquanto “espaço intelectual, científico, educativo e político” (p. 139).

O que desejo destacar na abertura das discussões a serem realizadas neste trabalho é que, em um primeiro momento, compreendo minha experiência formal na graduação, as raras participações de professoras e professores negros na universidade a qual me formei e minhas experiências extracurriculares acenderam em mim uma inquietação acerca do que eu não pude aprender com essas docentes. Mais que isso, uma inquietação quanto aos rastros encontrados enquanto as lia, sozinha ou em conjunto a outras/os estudantes, já que as e os docentes do

⁵ MARTINS, Pamela Barbosa. Mulher negra, estética e política: raça e construção de *self*, 2019.

curso de graduação do qual fiz parte não oportunizaram abertura para a discussão das ementas e inclusão de autoras e autores. Em segundo, aliado a esta inquietação está a percepção, recém descoberta, de que me dedicar a ouvir, discutir e analisar o fazer intelectual de professoras-pesquisadoras negras, me permite, dentro das possibilidades de uma dissertação, registrar as diferentes memórias (escritas e expressas no corpo) que formam um fazer intelectual específico de mulheres negras.

A minha busca pela memória me levou a muitos lugares, dentre eles à UFSCar. Minha chegada a esta universidade também está relacionada aos projetos coletivos e organizações que fiz parte, como o CNMB e dos vínculos possibilitados por elas, que me apresentaram ao Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFSCar), ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFSCar e ao Empodera Pós, projeto de Extensão criado por integrantes do NEAB/UFSCar para dar tutorias a estudantes negras(os), indígenas e/ou trans interessados em ingressar na pós-graduação.

Estas são as principais razões pelas quais me considero fruto de ações e projetos coletivos que vejo refletir nas discussões realizadas pelas professoras-pesquisadoras que compõem esta pesquisa. A partir deste momento, entrarei na discussão sobre outros elementos pertinentes ao trabalho e que permitem a compreensão dos objetivos, metodologia e organização da escrita da dissertação.

A inserção de intelectuais negras/os nas universidades brasileiras, em especial, a partir da década de 1970 marca o princípio de uma série de mudanças na realização de pesquisas que discutem elementos relacionados à população negra brasileira. Em conjunto a essas mudanças, está a criação de congressos com foco na produção de pesquisadoras/es negras/os, a criação de associações e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos.

Os NEABs e grupos correlatos constituem-se como espaço de pesquisa, ensino e extensão que produzem conhecimento em torno das relações étnico-raciais, dando lugar e suporte para a discussão de temas, por vezes negligenciados em diversos campos do conhecimento. Os primeiros núcleos foram fundados na década de 1980 e a realização do I Congresso Nacional de Pesquisadores Negros/as (COPENE), a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as, os dois em 2000 e do Consórcio de NEABs, NEABIs e Grupos Correlatos, em 2004, auxiliam na divulgação do papel desempenhado pelos Núcleos (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2010 [2003]); ABPN, online).

Fundado em 1991, NEAB/UFSCar é parte desse processo. Completando 32 anos em 2023, o Núcleo tem centralidade nas discussões do campo das relações étnico-raciais e nas discussões sobre diáspora negra e africana. Inseridas nesses núcleos e participando de outras redes e conexões de pesquisa, estão professoras-pesquisadoras negras que apresentam em seus trabalhos um debate crítico sobre o lugar social que sujeitos negros ocupam no Brasil. Diante disto, este trabalho tem como proposta identificar os elementos que caracterizam a intelectualidade construída e experienciada por professoras-pesquisadoras negras que fazem parte do processo de criação e consolidação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar (NEAB/UFSCar).

A pesquisa tem como objetivo geral identificar quais elementos caracterizam a intelectualidade construída e experienciada por professoras-pesquisadoras do NEAB/UFSCar. A fim de alcançar este objetivo, são propostos especificamente: a) analisar quais as contribuições do trabalho intelectual de professoras-pesquisadoras negras do NEAB/UFSCar para o campo das relações étnico-raciais; b) compreender a definição de intelectual negra para as docentes do NEAB/UFSCar; c) identificar redes e conexões de estudo e pesquisa estabelecidas.

Em termos metodológicos, a realização do trabalho terá apoio na análise de conteúdo. Para Laurence Bardin, a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (2016, p. 48).

Para a realização da análise são previstas as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a etapa de organização, nela se realiza o primeiro contato com o material, a leitura geral (flutuante), a seleção dos materiais a serem analisados e a organização de hipóteses. Para Bardin (2016), esse processo não possui uma ordem de realização, mas são dependentes um do outro. A leitura flutuante tem como objetivo estabelecer o contato com o material e permitir as primeiras impressões que irão ajudar na definição de hipóteses. A escolha dos documentos trata do universo de análise, nesse caso, definido a priori. Assim, serão escolhidos como objeto de análise, no caso desta pesquisa, trabalhos e documentos que estejam relacionados ao campo das relações étnico-raciais.

Para que haja a constituição de um *corpus* de análise, devem ser levadas em conta algumas regras, são elas as regras de *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência*. A regra de exaustividade explicita que os critérios de análise devem ser respeitados ao longo do processo, de maneira que todos os elementos desse *corpus* sejam contemplados, não havendo seletividade. A regra de representatividade sinaliza que a análise pode ser feita a partir de uma amostra, desde que rigorosamente selecionada e capaz de representar o universo inicial, já que “os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo” (BARDIN, 2016, p. 127). A regra de homogeneidade informa que os documentos “devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade” (ibid., p. 128). Por último, a regra de pertinência, esta informa a importância dos documentos corresponderem ao objetivo de análise.

Quanto à formulação de hipóteses, Bardin afirma se tratar de uma etapa quase intuitiva diante dos documentos definidos para a análise, contudo, as hipóteses podem também ser formuladas em outras etapas que não a de pré-análise. Ainda na etapa de pré-análise, com ou sem hipóteses desenvolvidas, o método prevê a elaboração de indicadores. Para isso, “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados” (ibid., p. 130).

A fase exploração do material ou descrição analítica diz respeito ao tratamento dos dados anteriormente coletados, sua organização e codificação. Nela, a codificação permite definir categorias de análise iniciais, seguidas das intermediárias e categorias finais capazes de representar o conteúdo analisado. Esta fase é definida como “a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo” (BARDIN, 1997 *apud* SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 4). A última etapa é a de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta, pode-se realizar uma análise comparativa, assim como inferências e a interpretação dos resultados obtidos nas fases anteriores. Nesta etapa, é possível realizar uma discussão que evidencie aproximações e distinções no conteúdo analisado.

Para a análise das informações presentes no currículo lattes foi criada uma planilha no Excel em que estão reunidos os dados considerados mais relevantes e pertinentes para a escrita do trabalho. A planilha apresenta as docentes individualmente, com informações como o nome completo, vínculo institucional (departamento e participação em programas de

pós-graduação) e informações de contato (e-mails). Nela estão organizadas as informações disponibilizadas no currículo lattes, como: a formação acadêmica (ano de realização, as experiências de internacionalização (mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado) e o título das especializações, dissertações e teses); as linhas de pesquisa; a participação em gestões universitárias, os cargos de direção dentro da universidade e em outras organizações, a coordenação de grupos e/ou núcleo de estudos e pesquisa; premiações/honrarias concedidas. Na planilha constam também informações extras coletadas em sites de associações, como a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), entrevistas concedidas e disponíveis em plataformas como o YouTube e em dissertações e teses. As informações organizadas foram transformadas em linhas do tempo ilustradas, estas podem ser visualizadas nos Anexos A, B, C, D, E, F e G.

Para dar apoio a discussão sobre as redes de estudo e pesquisa e outros elementos pertinentes a trajetória das docentes, também foram realizadas entrevistas semi estruturadas. As entrevistas têm como objetivo auxiliar na coleta de dados, esclarecendo aspectos da participação no campo acadêmico, dentre outros elementos aos quais não poderíamos acessar sem um diálogo direto.

Das sete docentes que compõem esta pesquisa, seis foram entrevistadas. Cinco remotamente, via chamada de vídeo pelo Google Meet: Rosana Batista Monteiro, Ana Cristina Juvenal da Cruz, Tatiane Cosentino Rodrigues, Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Diléia Aparecida Martins (por ordem de realização). E uma presencialmente, no campus da UFSCar, em São Carlos, com a professora Natália Sevilha Stofel. A entrevista com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva chegou a ser marcada, porém, não foi realizada. As entrevistas tiveram a duração variada entre 1h à 1h50 e foram gravadas com a autorização das interlocutoras e transcritas para fins de análise.

Durante as entrevistas foram abordados os seguintes tópicos: A trajetória acadêmica; O processo de aproximação com o campo das relações étnico-raciais; O interesse pelo magistério no Ensino Superior; As experiências na construção e participação em redes e conexões de estudo e pesquisa; As relações raciais dentro do ambiente universitário; A relação com o desenvolvimento de políticas públicas; Qual sua definição do que é ser uma intelectual negra; Quais intelectuais negras foram referência em suas formações; Como enxergam a contribuição de intelectuais negras para o campo das relações étnico-raciais; Como enxergam o fazer coletivo entre mulheres; Se consideram haver especificidade no ser

intelectual negra; Como enxergam o papel de intelectuais negras em relação às pautas antirracistas no Brasil; Que destacassem, se possível, um legado das intelectuais negras do NEAB/UFSCar.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos:

O primeiro, intitulado *A agenda política e acadêmica das/dos intelectuais negras/os*, apresenta uma discussão teórica sobre a produção de conhecimento no campo das relações raciais e o crescimento da temática nas primeiras décadas do século XXI. Realizo uma análise da histórica participação do Movimento Negro e a articulação entre militância política e produção acadêmica. A partir dessa discussão, apresento o surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, da Associação de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN), do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE) e do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABs).

O segundo capítulo, *Mulheres Negras em Movimento: situando as produções acadêmicas de professoras-pesquisadoras negras do NEAB/UFSCar*, apresenta o NEAB/UFSCar e a sua relação com o Movimento Negro de São Carlos e outras cidades do interior paulista. Em seguida, são apresentadas as professoras-pesquisadoras que compõem a pesquisa. Qualitativa e quantitativamente, são discutidas a formação profissional, a produção acadêmica e outros aspectos da trajetória profissional das docentes, como os principais temas e linhas de pesquisa desenvolvidas. O capítulo busca construir um perfil dessas profissionais, as localiza dentro do campo das relações étnico-raciais e mostra como em parte de suas trajetórias, o extrapolam, complexificando a ideia de interdisciplinaridade. Evidencio a intensa circulação por espaços de produção de conhecimento e como suas atuações possibilitam a construção, consolidação e transnacionalização do Núcleo.

O terceiro capítulo, *“Essa é a minha trajetória, essa mélangue, essa mistura”*: *docência e intelectualidade de mulheres negras*, discute características que marcam a docência exercida por mulheres negras. Nele, apresento um panorama histórico relacionado às professoras negras, sua inserção, retirada e reinserção no magistério. O olhar para a literatura sobre a docência de mulheres negras nos aponta onde e como estão dadas as convergências e divergências da experiência das sete docentes que compõem esta pesquisa. Em seguida, são abordados elementos relativos às políticas de ação afirmativa que possibilitam pensar na transformação do ambiente universitário, tanto em relação ao público discente quanto ao docente. Em seguida, o capítulo é encaminhado para as percepções sobre a definição de

intelectualidade de mulheres negras. A discussão abre espaço para pensar sobre o fazer docente e a experiência intelectual de mulheres negras. A partir da ideia de uma intelectualidade negra engajada (SANTOS, 2011; GOMES, 2009; 2019), demonstro como a experiência com a Educação Básica é significativa na criação de estratégias de reinvenção do exercício do magistério e sua conexão com a percepção de que os vínculos dentro do ambiente universitário precisam dar ênfase e valorização à diferença.

O quarto e último capítulo, *“Chegou a hora de darmos luz a nós mesmas”*: *redes e conexões de estudo e pesquisa*, evidencia como a trajetória das professoras-pesquisadoras negras se encontra e se relaciona. Trato dos vínculos criados em meio ao estabelecimento de uma agenda de pesquisa ampla e complexa (em âmbito regional, nacional e internacional). A trajetória delas faz parte do extenso processo discutido com maior profundidade no primeiro capítulo. Através das redes e conexões, o capítulo discute como a circulação profissional oportuniza a construção de novas possibilidades para o campo das relações étnico-raciais. A discussão mostra também como suas atuações influenciam na criação de importantes políticas públicas e também reverberam na construção de uma agenda de pesquisa preocupada em dar continuidade e fortalecimento à presença de pesquisadoras/es negras/os. São diferentes as frentes de participação de cada uma das docentes, mas como você leitora ou leitor poderá ver, a atuação dessas importantes professoras-pesquisadoras negras converge-se em uma perspectiva interdisciplinar, intergeracional e focada na construção de projeto(s) coletivo(s).

Desejo a você uma ótima leitura!

CAPÍTULO PRIMEIRO - A AGENDA POLÍTICA E ACADÊMICA DE INTELLECTUAIS NEGRAS(OS)

Neste capítulo, apresento de forma breve e não exaustiva, uma discussão acerca da produção de conhecimento no campo das relações raciais, o papel desempenhado pelo Projeto UNESCO e o crescimento do campo e da temática nas primeiras décadas do século XXI. Realizo uma análise da participação histórica do Movimento Negro, em particular, a articulação entre a militância política e produção acadêmica e a inserção de intelectuais negras e negros na universidade. A partir dessa discussão, apresento o surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Associação de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN), do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE) e do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudo Afro-brasileiros (CONNEABs).

1.1 Movimento Negro brasileiro: articulações, disputas e conquistas a partir da segunda metade do século XX

Em 1945, Virgínia Leone Bicudo, sob orientação de Donald Pierson, produz sua dissertação de mestrado, intitulada “Estudos de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo”. O trabalho foi concluído na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e marca um importante momento na discussão sobre relações raciais no Brasil, sendo considerada a primeira dissertação realizada neste campo. Nela, Bicudo faz uma importante discussão acerca das associações negras brasileiras, como a Frente Negra Brasileira (FNB), e sua relação com a ascensão social de pessoas negras. A FNB foi fundada em 1931, em São Paulo e é considerada um marco temporal em relação ao Movimento Negro brasileiro. A Frente contou com mais de 20 mil associados e realizou o financiamento de escolas, grupos de música e teatro. Ofereceu serviços médicos, cursos e também foi responsável pela publicação do jornal “A Voz da Raça” (GOMES, 2013; DOMINGUES, 2007). As conclusões apresentadas pelo trabalho de Bicudo divergem da posição adotada por Pierson, seu orientador, ao negar a ideia de que “a ascensão social seria o suficiente para eliminação do preconceito” (GOMES, 2013, p. 16).

Compondo o quadro de agências especializadas das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 1945. Em 1950, durante a sua 5ª Conferência Geral, aprovou-se o financiamento de pesquisas dedicadas a “novas interpretações sobre o lugar do preconceito racial no Brasil” (CAMPOS, 2016, p. 621). Mesmo com o olhar voltado para o Brasil, os objetivos

relacionados à realização desses estudos era de proporcionar uma discussão global. Neste período, pós-segunda guerra mundial, a escolha pelo Brasil se dá pela divulgação internacional, a partir dos trabalhos de Donald Pierson⁶ e Gilberto Freyre, da existência de uma harmonia racial, logo, os estudos que aqui viriam a ser desenvolvidos poderiam fornecer estratégias para evitar futuros conflitos e solucionar os já declarados, como as segregações nos Estados Unidos e na África do Sul.

A preocupação com os conflitos “interétnicos” (ibidem) ganhou maior importância a partir da compreensão, por parte da ONU, de que o holocausto foi o ápice das “animosidades raciais” estabelecidas durante a Primeira e Segunda Guerra Mundial, de maneira que seria a partir de uma produção científica antirracista que novos conflitos poderiam ser evitados. Para Maio (1999), o Projeto UNESCO relaciona-se ainda à concretização de uma agenda das Ciências Sociais brasileiras sintetizada por Arthur Ramos⁷ no final da década de 1940. Desta maneira, através de uma “aliança político-intelectual em escala internacional” (ibid., p. 1) ganham visibilidade. O Projeto UNESCO fez parte de momento-chave no processo de institucionalização acadêmica das Ciências Sociais brasileiras⁸ e também por sua internacionalização, podendo ser dividido em três frentes:

A primeira, em 1950, com os trabalhos realizados por Charles Wagley e Thales de Azevedo. Estes, discutiam “relações raciais tradicionais”, a partir de estudos em pequenos povoados isolados e rurais, “a característica marcante dessa frente é o endosso ao discurso da democracia racial, isto é, à ideia de que inexistia discriminação racial no Brasil, mas apenas

⁶ Na década de 1940, período anterior à realização dos estudos encomendados pela UNESCO, o sociólogo estadunidense Donald Pierson, defende a ausência de “consciência racial” no Brasil, a partir do resultado de um estudo de caso, intitulado “Branços e pretos na Bahia”, publicado pela primeira vez em 1942. Para o sociólogo, os “homens de cor” em ascensão não se percebiam em um “grupo racial” e nem visualizavam empecilhos na carreira profissional, para além, os homens brancos não sentiam incômodo ou viam homens de cor como ameaça. Franklin Frazier, Virgínia Bicudo, dentre outros, são expoentes de trabalhos com resultados discordantes (RIOS, 2009).

⁷ Em 1949, Arthur Ramos foi diretor do Departamento de Ciências Sociais. Neste período, idealizou um plano de trabalho sobre investigações sociológicas e antropológicas no Brasil, que não viu se concretizar por conta de seu falecimento. Ramos evidenciava o Brasil como um *laboratório de civilização*, ao qual as ciências sociais brasileiras ainda estavam adentrando. A fim de realizar o aprofundamento dos trabalhos produzidos nas ciências sociais, Ramos propunha a realização de análises sistemáticas de grupos raciais e étnicos. A agenda de pesquisa proposta por Ramos é, para Maio (1999), a que prevalece na estruturação do Projeto UNESCO.

⁸ O Projeto UNESCO é considerado o grande responsável pela forte institucionalização das Ciências Sociais brasileiras no período, contudo, Josildeth Consorte sinaliza que outros projetos de pesquisa, realizados anteriormente, já discutiam o fazer das ciências sociais brasileiras (GOMES; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2009). Esses foram realizados na década de 40, os quais se mesclam com o Projeto UNESCO a partir da década de 50. São eles os quatro estudos de comunidade, produzidos no contexto do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia - *Columbia University*, iniciado por Anísio Teixeira e nos quais trabalharam Josildeth Consorte, Thales de Azevedo, entre outras/os (ibidem) e o Projeto Tensões (TANIGUTI, 2022).

preconceitos de cor residuais e que se confundiam com preconceitos de classe” (CAMPOS, 2016, p. 622).

A segunda, com a direção de Luiz Aguiar Costa Pinto (no Rio de Janeiro) e coordenação de Roger Bastide e Florestan Fernandes (em São Paulo). Esta etapa concentra-se em regiões às quais se considerava estar em processo de industrialização e urbanização. Os resultados da etapa paulista foram publicados no livro “Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo”, organizado por Roger Bastide e Florestan Fernandes e publicada em 1955. A primeira edição conta também com o resultado das pesquisas realizadas pela intelectual negra Virgínia Bicudo, socióloga e psicanalista, intitulada “Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas”, por Aniela Ginsberg, psicóloga polonesa radicada no Brasil, intitulada “Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor” e pelo sociólogo Oracy Nogueira, intitulada “Relações Raciais no município de Itapetininga”. Esses três capítulos foram suprimidos nas edições seguintes (CAMPOS, 2016).

São inúmeros os significados e contradições na supressão destes três capítulos, dentre eles, gostaria de destacar o impacto que o apagamento da pesquisa realizada por Virgínia Bicudo tem em sua trajetória como intelectual negra. Mais do que sua trajetória, o impacto reverbera na demora em reconhecer a relevância de seu trabalho e contribuição, não só para a Sociologia, mas também para o campo da psicanálise, ao qual se dedicou até 2003, ano de seu falecimento. A intelectual tem contribuição decisiva para a psicanálise no Brasil e foi uma das primeiras sociólogas negras, formada em uma das mais importantes e prestigiadas escolas para esse campo do conhecimento no Brasil. Sua discussão proporciona um contraponto a análise de seu orientador, Donald Pierson, como visto acima. Em seu pioneirismo, também podemos incluir sua relação com a docência, já que Bicudo e incluo aqui, a professora Josildeth Consorte, foram umas das primeiras professoras negras universitárias do país. Mesmo diante desta importante trajetória (aqui muito sintetizada), a intelectual só tem a *memória* de sua trajetória e realizações resgatadas a partir de 2010, com a publicação pela editora da Fundação Escola de Sociologia e Política (FESP) (GOMES, 2013; MEDEIROS, 2011). Contudo, um trabalho publicado em 1945, anterior às outras análises sobre relações raciais no Brasil e posteriormente suprimido de um dos livros referenciados como clássico para o campo, traz à tona o questionamento sobre qual o lugar (ou não lugar) reservado às intelectuais negras no Brasil.

O livro ganhou popularidade por evidenciar a existência de preconceito racial no Brasil. Em aspectos teóricos e metodológicos, a etapa paulista se diferencia da realizada em outras regiões do Brasil. Parte dessa diferenciação está relacionada também ao fato da pesquisa realizada por Bastide e Florestan estar prevista para a revista *Anhembi* e ter sido posteriormente incorporada ao Projeto UNESCO. A terceira etapa surge através da intervenção de Gilberto Freyre e foca em expressões religiosas sincréticas afro-brasileiras, tendo sido sediada em Pernambuco e coordenada por René Ribeiro (CAMPOS, 2016; MAIO, 1999; TANIGUTI, 2022).

Após o trabalho desenvolvido por Bicudo (1945), Rios (2009) aponta que as pesquisas seguintes sobre o Movimento Negro acontecem na década de 1950, a partir dos estudos financiados pela UNESCO. Foi “a questão em torno da ausência ou da presença de consciência de raça [...] o modo pelo qual os estudiosos tocaram na problemática da ação coletiva negra” (p. 263-264). Na perspectiva de Pierson, o grupo formado por “homens de cor” não apresentava características ou condições necessárias para culminar em um movimento organizado. Já para Florestan, os Movimentos Negros, na realidade, possuíam o papel de agente modernizador das relações sociais, ao possibilitar a mudança de uma “situação de classe” em oposição ao regime de castas herdado da sociedade escravista” (ibid., p. 265) de forma a viabilizar a “integração da população de cor e não uma mudança radical das bases sociais e econômicas da sociedade” (ibid., p. 265). Em contraste, Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, em seus trabalhos, contestavam essa perspectiva, ao “diagnosticarem as diferentes taxas de mobilidade social entre brancos e não-brancos, mesmo dentro de uma mesma classe, o que eles enxergaram como efeitos da persistência de práticas discriminatórias” (CAMPOS, 2016, p. 623).

Neste trabalho, seguindo a proposição de Joel Rufino dos Santos:

[...] a melhor definição de movimento negro é: todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à auto-defesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. [...] Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como o Grupo de Dança Afro Olorum Baba Mi), culturais (como diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como o MNU); 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, n.p.).

Opta-se por falar do Movimento Negro no singular, mas sem ignorar sua complexidade, tensões, contradições, diferentes perspectivas e formas de agenciamento. Porém, como sinalizado por Gonzalez (2018 [1982]):

[...] falar do Movimento Negro implica no tratamento de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. [...] No entanto, a gente fala. Exatamente porque está apontando para aquilo que os diferencia de todos os outros movimentos; ou seja, a sua especificidade (p. 147-148).

Antes de iniciar a discussão sobre o Movimento Negro brasileiro e suas modificações a partir da década de 1970, farei alguns rápidos apontamentos sobre acontecimentos entre os anos de 1945 e 1950. Particularmente, acerca *Convenção Nacional do Negro* (1945), *Conferência Nacional do Negro* (1949) e do *I Congresso do Negro Brasileiro* (1950). Meu objetivo aqui é evidenciar questões que estavam postas na década de 40 e as quais considero ver refletidas nas décadas seguintes.

A *Convenção Nacional do Negro* foi promovida por Abdias do Nascimento e Agnaldo Camargo, coordenadores do Teatro Experimental do Negro (TEN). O Teatro Experimental do Negro foi fundado por Abdias do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro. De forma sucinta, é possível dizer que a iniciativa tinha como objetivo “trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (NASCIMENTO, 2004, p. 210). A convenção teve como produto final um manifesto dirigido à população negra. O documento posicionava politicamente o grupo de participantes da Convenção, apontando a preocupação em não serem tutelados e também o de participação efetiva no processo de redemocratização. O contexto era o de discussão da participação na Assembléia Constituinte que se realizou em 1946. Dentre as reivindicações presentes no manifesto estavam a de que na Constituição constasse as três raças consideradas fundamentais (indígena, negra e branca), o estabelecimento de leis que criminalizassem o preconceito de cor e raça, com punições para pessoa física e jurídica, a concessão de bolsas de estudo para pessoas negras no ensino secundário e superior e também a adoção de medidas que elevassem economia, social e culturalmente os brasileiros (VIANA; GOMES, 2010). Nesta última, em específico, não havia sinalizações acerca de raça ou cor:

A ausência mais do que indicar silêncio, contradições ou indeterminações étnicas, tinha o sentido simbólico de pensar a questão racial como um problema social mais amplo do país. Misturavam-se aí as idéias de *inclusão* e *integração* na “nação”. A parte final desse manifesto indicava a importância de se encontrar um “remédio” contra os “males” que sofriam os negros no Brasil em termos de injustiças sociais (VIANA; GOMES, 2010, p. 72, grifo dos autores).

A *Conferência Nacional do Negro* também foi iniciativa de integrantes do TEN, dessa vez, Guerreiro Ramos, Édison Carneiro e mais uma vez, Abdias do Nascimento. A conferência contou com participação de Arthur Ramos e tinha como principal objetivo realizar os encaminhamentos e organização do *I Congresso do Negro Brasileiro*, por isso, o documento final da conferência foi o de convocatória para o congresso.

Para o *I Congresso do Negro Brasileiro*, esperava-se ser possível articular “os estudos sobre o negro no Brasil com reivindicações políticas e sociais da população negra” (2010, p. 73). O congresso realizou discussões sobre aspectos religiosos, linguagens e estéticos. As palavras de Abdias do Nascimento na inauguração do congresso afirmavam o surgimento de uma nova fase, na qual havia “a ideia de que os “brasileiros de cor” estavam “praticamente liderando a elaboração de um pensamento”” (ibid., p. 74). O principal aspecto a ser aqui ressaltado é que a realização da *Convenção*, da *Conferência* e do *I Congresso*:

[...] sugerem de que modo alguns intelectuais negros desejariam participar, interferir, orientar e modificar os rumos dos debates sobre a questão racial. Naquela ocasião, já sabiam - o próprio Abdias explicitaria - do interesse da Unesco em realizar uma ampla pesquisa sobre as relações raciais no Brasil. Argumentos que, naquele momento, alguns intelectuais negros tentavam articular um debate que incluísse, ao mesmo tempo, os estudos sobre o negro e a perspectiva política de discutir o racismo e a cidadania no Brasil (ibidem).

O argumento desenvolvido por Viana e Gomes (2010) é o de possibilitar enxergar a atuação desses intelectuais como um comportamento estratégico ao reunir trabalhos acadêmicos à debates políticos, principalmente, se tivermos em vista que estudiosos brancos foram boa parte dos responsáveis pelos trabalhos produzidos no período:

Sem qualquer mácula de ressentimento, os brasileiros de cor tomam iniciativa de reabrir os estudos, as pesquisas e as discussões levantadas por vários intelectuais, principalmente pelos promotores do Iº e IIº Congresso Afro-Brasileiro do Recife e da Bahia, respectivamente, já agora não apenas com a preocupação estritamente científica, porém, aliando à face acadêmica do conclave (NASCIMENTO, 1950 *apud* VIANA; GOMES, 2010, p. 74).

Tais estratégias, às vezes em tons de denúncia e em outros em tom conciliador, possibilitam a participação do “brasileiro negro” nas discussões que sobre ele estavam sendo realizadas. Isso, sem perder de vista os conflitos, tensões e discordâncias no interior das organizações negras que fazem parte desse processo. O congresso, por exemplo, foi finalizado entre discordâncias, a partir das quais parte dos intelectuais presentes (entre eles Guerreiro Ramos e Edson Carneiro) recusaram-se a assinar a declaração final, produzindo outro documento.

Nas décadas seguintes, modificam-se o Movimento Negro e também a produção acadêmica sobre ele. A década de 1970 traz consigo revisões críticas aos estudos sobre relações raciais realizados anteriormente e uma intensa denúncia ao *mito da democracia racial*.⁹ Paralelamente, são incorporados outros elementos ao [novo] “protesto político negro”, considerado por Andrews: “as diversas formas de manifestação de desagravo ao racismo produzidas pelos negros dos finais dos Oitocentos até o centenário da Abolição” (RIOS, 2012, p. 41).

Em relação ao protesto negro é importante que façamos uma separação entre a prática do protesto e as práticas internas das organizações e aqueles espaços considerados seguros:

[...] os atos públicos são fontes privilegiadas para apreender o movimento como um todo: as alianças, as bandeiras, os oponentes, as organizações, as lideranças, os símbolos, as identidades coletivas e os discursos. Ademais, as marchas públicas permitem visualizar a trajetória do movimento social ao longo do tempo, sendo possível a verificação das regularidades dos eventos, bem como as suas possíveis inovações (RIOS, 2012, p. 42).

Para além, Rios (2012) apresenta quatro aparições públicas que representam um novo modelo de protesto político negro:

A primeira trata do ato de fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente, Movimento Negro Unificado (MNU), em julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. O ato representa um momento de “rearticulação do movimento negro” (DOMINGUES, 2007), onde as discussões acerca da problemática racial ganham intensidade e novos contornos articulados a esperança da entrada em um processo de redemocratização (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2010 [2003]), desta vez, ao vislumbrar a possibilidade de encerramento da ditadura militar instaurada em 1964. O ato é considerado a forma mais reivindicativa e expressiva realizada até o período e que veio a ser replicada nas décadas seguintes. A década de setenta representa “o retorno da política negra à cena pública brasileira. [...] no protesto encena-se o enredo do conflito social, em sua

⁹ A título de exemplo, a carta aberta enviada por Abdias do Nascimento ao Festival Mundial das Artes Negras (1966), na qual é denunciada a exclusão de sua participação e também a do TEN, é considerada por Silvério, Hofbauer, Kawakami e Flor (2020) responsável por inscrever o Brasil na diáspora africana. Isto porque a denúncia evidencia os desacordos e tensões, colocando em cheque a percepção do Brasil como um país que vivia a democracia racial:

“É em Dakar, portanto, que se localizaria a inscrição e reconhecimento do associativismo negro brasileiro como parte do transnacionalismo negro e, também, como parte da diáspora africana. Ao mesmo tempo que essa inscrição indicava uma mudança na forma como a contribuição africana passaria e deveria ser representada externamente em termos de uma das principais lideranças negras da história do país, ela não se deu sem a reação oficial do governo brasileiro. De acordo com Batalha (2018), por exemplo, ao situar a forma como o Brasil foi oficialmente representado no Festival, ele argumenta que: “enquanto Nascimento denunciava o genocídio da população negra, a comitiva oficial escolhida, composta por capoeiristas, desembarcava em Dakar, como símbolo de nossa ‘democracia racial’” (2020, p. 888).

forma simbólica e coletivamente organizada” (RIOS, 2012, p. 43). Para Rodrigues (2005, p. 41):

O movimento negro retomou a luta anti-racista enriquecido pela experiência dos movimentos anteriores e pela confluência de eventos como: as lutas de libertação dos povos africanos, as lutas contra o Apartheid na África do Sul e dos negros americanos pelos direitos civis nos EUA.

A escolha de ir às ruas é estrategicamente pensada por lideranças negras e fortalecida pelo contexto político em que se via a possibilidade da redemocratização. Considera-se um marco a mudança na gramática política, agora em contraposição às mobilizações anteriores, fala-se em discriminação racial e, não mais, preconceito de cor. Não se tratava apenas de uma atualização da “linguagem política contemporânea”, a atualização tornou possível que a discussão e as reivindicações se ampliassem e que essa mobilização inovasse, ao reivindicar “liberdades civis dos negros” e a garantia do “tratamento igualitário no mercado de trabalho”.

A maior parte da geração que compõe essa nova forma de mobilização nasce entre as décadas de 1940 e 1950, integra camadas populares e chega à universidade durante a ditadura militar. O ingresso na universidade oportuniza formação política em diálogo com movimentos sociais e sindicatos. É a partir desses vínculos que são estabelecidas redes e estratégias para a construção de uma “ação coletiva antirracista” que colocou em evidência a importância de se articular raça e classe, seguida da compreensão, possibilitada pelo Movimento de Mulheres Negras, da urgência de se incorporar as discussões de gênero e sexualidade a essa articulação. As ativistas negras possuem papel central em função da sua circulação dentro de diferentes movimentos sociais, como o caso do movimento negro e o movimento feminista, “agenciando as ideias políticas, traduzidas naqueles anos pela luta contra o racismo e o sexismo” (RIOS, 2012, p. 47). Enquanto movimento social, o Movimento de Mulheres Negras (MMN) consolidou-se em 1988, no Encontro Nacional de Mulheres Negras realizado em Valença, interior do Rio de Janeiro (FIGUEIREDO, 2018).

Esse período também é marcado pela inserção das discussões sobre políticas educacionais para a população negra, dentre elas, a revisão de materiais didáticos considerados racistas, a formação de professoras/es, o desenvolvimento de uma pedagogia interétnica, assim como, reavaliação da história contada sobre o negro em sala de aula (DOMINGUES, 2007).

Inserido neste contexto, o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA)¹⁰ fundado em 1980, realizou uma série de palestras em escolas da região norte do país, a fim de discutir as razões pelas quais o movimento negro sinalizava que o 13 de Maio não deveria ser festejado. Nacionalmente, a discussão realizada pelo CEDENPA também é reflexo da proposta feita pelo Grupo Palmares, fundado em 1971 em Porto Alegre (RS) de substituir o 13 de Maio como celebração pela abolição pelo dia 20 de Novembro (data considerada a de morte de Zumbi dos Palmares, em 1695), em reconhecimento a luta histórica dos quilombo e um de seus principais líderes, Zumbi dos Palmares¹¹. O número crescente de aparições nas escolas levou o CEDENPA ao planejamento de pesquisas qualitativas e quantitativas, estas foram realizadas com a população negra e indígena do Pará (DEUS, 2020). Esperava-se com este trabalho “obter subsídios para elaborar estratégias a fim de atingir o negro da periferia”, como resultado de um trabalho sistemático nas escolas do Estado, além de estreitar as relações, ficou evidente também que:

uma das grandes falhas do sistema escolar em relação ao negro diz respeito à maneira como a história oficial o retrata. [...] Começamos, então, a trabalhar na elaboração de textos alternativos. [...] Contamos, também, com a cooperação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão que se preocupava com a imagem do índio nos livros didáticos. Entretanto, tendo em vista a dificuldade de acesso à bibliografia alternativa indicada nos textos e que comprometia a sua utilização, começamos a elaborar uma cartilha alternativa para suprir essa ausência de material didático (ibid., 31-32).

As questões educacionais também aparecem dentre as reivindicações presentes no Programa de Ação do MNU, divulgado em 1982. Nele constava a “luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares” (DOMINGUES, 2007). O Programa disponibilizado no site do MNU¹², aprovado em 1990 no IX Congresso Nacional do MNU estabelece um total de oito lutas prioritárias, estando dentre elas a de número 4, a luta “por uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos”:

¹⁰ Para além do CEDENPA, do Grupo Palmares e do MNU, cito aqui outras entidades, como a União de Negros e Negras pela Igualdade (UNEGRO), fundada em 1988, em Salvador (BA), o Grupo de União e Consciência Negra, fundado entre os anos de 78 e 80 e Agentes de Pastoral Negros (APNs), organização criada em 1983.

¹¹ “A história das sucessivas refuncionalizações dos símbolos Zumbi e do Quilombo de Palmares para as mobilizações negras é fascinante. Nos anos 1930, Zumbi é tratado como líder admirado por seu autoritarismo. Nos anos 1940, no período da democratização pós-Vargas, Zumbi torna-se símbolo das virtudes democráticas (Bastide, 1972). Ao final dos anos 1970, na esteira do movimento contra a ditadura militar, Zumbi e Palmares tornam-se sinônimos supremos de liberdade” (COSTA, 2006, p. 235).

¹² As oito lutas prioritárias são: 1) Por um movimento negro independente; 2) Pelo fim da violência policial e contra a “indústria” da criminalidade; 3) Pelo fim da discriminação racial no trabalho; 4) Por uma educação voltada para os interesse do povo negro e de todos os oprimidos; 5) Pelo fim da manipulação política da cultura negra; 6) Contra a exploração sexual, social e econômica da mulher negra; 7) Pelo fim da violência racial nos meios de comunicação; 8) Pela solidariedade internacional à luta de todos os oprimidos. Disponível em: https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/programa_de_acao.pdf.

Neste sentido o MNU propõe duas linhas de atuação. **UMA**, que dê continuidade às pressões para a redefinição da escola, seus métodos e conteúdos; a **OUTRA**, prioritária, que busque construir uma proposta de **EDUCAÇÃO AUTÔNOMA**, sustentada pelo povo negro. Através dessas experiências, o MNU buscará mostrar ao **NEGRO** que ele é capaz de entender e modificar o mundo, que é ativamente livre para agir, julgar, compreender e criar. Além desta descoberta de que **É GENTE NA HISTÓRIA**, o negro também poderá perceber-se como **AGENTE DA HISTÓRIA**, com poder para intervir na realidade que o cerca.

PARA ISTO É NECESSÁRIO:

[...] - **ELABORAR** um currículo afro-brasileiro para as escolas alternativas e como subsídio para as escolas formais. Estimular a produção de material didático anti-racista, em especial para os cursos de Magistério de Pedagogia.

[...] - **DESENVOLVER, ORIENTAR E MINISTRAR** cursos, palestras, seminários dirigidos à comunidade escolar.

CABE AINDA AO MNU LUTAR:

- **CONTRA** a discriminação racial nas escolas e **POR** condições de ensino.

- **PELA** inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos Currículos Escolares.

- **POR** um ensino voltado para os valores e interesses do Povo Negro e de todos os oprimidos.

- **POR** um Ensino Público e gratuito em todos os níveis (MNU, 1990, p. 6-7, grifo dos autores).

Em âmbito acadêmico, três importantes pesquisas de mestrado e doutorado são produzidas na área da educação, evidenciando a articulação entre academia e militância, são elas: a dissertação de mestrado “O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Estudo acerca da discriminação racial me escolas públicas de primeiro grau” do professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, em 1985, a tese de doutorado “Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro” da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, em 1987 e a dissertação de mestrado “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau”, da professora Ana Célia da Silva, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, em 1988.

No campo das Ciências Sociais, cabe mencionar o importante papel de Lélia Gonzalez, intelectual negra, que ao participar do IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), em 1980, apresenta o clássico artigo “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”. A discussão feita por Gonzalez aponta para os efeitos, as revelações e ocultações que se davam pela aceitação do mito da democracia racial no imaginário social brasileiro. Neste e em outros trabalhos, a intelectual ressalta e reivindica um olhar mais atento às questões que marcam a experiência de mulheres negras no Brasil.

Para Lélia, era importante a produção de textos acerca da realidade de mulheres negras que ultrapassasse as discussões de caráter socioeconômico realizadas nas Ciências Sociais. Suas análises tinham como objetivo atentar também para a relação entre “pesquisador” e “objeto” por vezes estabelecida em pesquisas realizadas por pesquisadoras/es brancos em relação a pessoas negras (VIANA; GOMES, 2010; GONZALEZ, 2018). Na perspectiva de Lélia, tal produção não dava conta da realidade de mulheres negras, para além, a aceitação de que mulheres negras experienciam uma tripla opressão, de gênero, raça e classe, também deveria estar presente no comportamento de militantes homens do Movimento Negro e no Movimento Feminista que se constituía no país:

[...] gostaríamos de chamar atenção para a maneira como a mulher negra é praticamente excluída dos textos e do discurso do movimento feminino em nosso país. A maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social e econômica a que a mulher está submetida, assim como social e econômica a que a mulher está submetida, assim como da situação das mulheres das camadas mais pobres, etc., etc., não atentam para o fato da opressão racial. [...] Em recente encontro feminista realizado no Rio de Janeiro, nossa participação causou reações contraditórias. Até aquele momento, tínhamos observado uma sucessão de falas acentuadamente de esquerda, que colocavam uma série de exigências quanto à luta contra a exploração da mulher, do operariado, etc., etc. A unanimidade das participantes quanto essas denúncias era absoluta. Mas no momento em que começamos a falar do racismo e suas práticas em termos de mulher negra, já não houve mais unanimidade. Nossa foi acusada de emocional. [...] Toda a celeuma causadora por nosso posicionamento significou, para nós, a caracterização de um duplo sintoma: de um lado, o atraso político [...] e do outro, a grande necessidade de denegar o racismo para ocultar uma outra questão: a exploração da mulher negra pela mulher branca (GONZALEZ, 2018 p. 34).

O diagnóstico feito por Gonzalez (2018) conclui que dialeticamente as mulheres negras desempenham no Brasil, por um lado, um papel altamente negativo a partir das imagens que a elas são atribuídas e por outro, de criação de estratégias para sobrevivência e resistência “numa formação social capitalista e racista como a nossa” (p. 49).

Gonzalez também contribui para as discussões sobre a população negra ao colocar a categoria amefricanidade no radar. Tal categoria, passa a ser pensada como chave para mudança epistemológica, dando destaque a produção de intelectuais da diáspora africana. É a partir do uso desta categoria que Gonzalez identifica e dá “reconhecimento do processo histórico de resistências das populações negras na diáspora, assim como os conhecimentos dos povos indígenas e suas luta contra o sistema colonial” (GAUDIO, 2021, p. 129).

A segunda aparição, trata das Marchas pelo Centenário da Abolição, iniciadas em 1988. As marchas tinham como objetivo tensionar a comemoração da abolição da escravatura, no dia 13 de maio. Neste momento, o Movimento Negro contava com outro formato, já

possuía mais recursos e experiências, contando com o fortalecimento dos coletivos de mulheres negras, o que levou a abertura de espaço para discussões relacionadas a gênero e sexualidade. O fortalecimento não significou ausência de repressão, o que pode ser visualizado no caso do Rio de Janeiro, onde a marcha foi reprimida por militares. A atuação do Movimento Negro foi responsável por inserir no debate público a necessidade de uma “segunda e real abolição” aliada a bandeira da igualdade racial. Essa aparição expressa também a intenção de substituir a figura da Princesa Isabel pela de Zumbi dos Palmares e a luta realizada pela população quilombola (RIOS, 2012).

A terceira aparição é a Marcha do Tricentenário de Zumbi dos Palmares, dando seguimento aos movimentos iniciados com as Marchas pelo Centenário da Abolição. Nesta marcha, mais uma vez, aparecem as disputadas que buscam substituir a celebração do 13 de Maio pelo 20 de Novembro. A realização de marchas municipais culminara na realização de uma marcha nacional, em Brasília, no dia 20 de Novembro de 1995 com o lema: “Contra o racismo, pela cidadania e a vida”.

A marcha teve como resultado a possibilidade de diálogo com a presidência da República, o que resultou na entrega do *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*. O Programa promove uma denúncia do racismo, a solicitação de políticas públicas para a igualdade racial e verba para enfrentamento das desigualdades raciais. O documento oficial entregue à presidência anuncia a busca "por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e a Desigualdade Racial" e nele são apresentadas discussões e dados acerca dos seguintes tópicos: diagnóstico da realidade da população negra brasileira; o racismo à brasileira; racismo e escola; a divisão racial do trabalho; a saúde; a violência racial; relações exteriores; e a democracia em questão.

Os itens apresentados no Programa de Superação foram: 1) Democratização da informação; 2) Mercado de trabalho; 3) Educação; 4) Cultura e comunicação; 5) Saúde; 6) Violência; 7) Religiosidade; 8) Terra. Em meio aos tópicos, o documento discute ainda como a falta de dados relacionados à população negra dificulta a construção de políticas de reparação. Me atendo rapidamente nas reivindicações presentes no item 3, acerca da Educação, são elas: medidas de garantia para uma escola pública de boa qualidade, combate a discriminação racial no ensino (o que inclui o monitoramento do material didático distribuído pelo Governo Federal), *criação de programas de treinamento de professores e educadores a fim de proporcionar o tratamento adequado a crianças negras*, desenvolvimento de

programas que tratem das taxas de analfabetismos e o *desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem acesso à cursos profissionalizantes, à universidade e ao campo tecnológico*¹³.

A realização da marcha culminou na criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (popularmente conhecido como GTI da População Negra), instituído através de decreto da presidência da república no dia 20 de Novembro de 1995. O GTI foi composto por oito ministérios: o da Justiça, da Cultura, da Educação e do Desporto, o Extraordinário dos Esportes, de Planejamento e Orçamento, das Relações Exteriores, da Saúde e do Trabalho (aqui consta a disposição ministerial referente ao ano de 1995). O GTI também teve a participação de oito pessoas da sociedade civil, todas vinculadas ao Movimento Negro.

Em relação à criação do GTI, Rios (2012) sinaliza discordância entre as/os ativistas. Em alguns depoimentos o GTI é considerado fruto da pressão do Movimento Negro a presidência, porém, outros depoimentos afirmam que a criação foi interna e partiu de funcionários negros que integravam o governo. Tais pontos de vista são considerados “processos de diferenciação no interior do ativismo” que valem ser observados.

O GTI foi instituído para produzir propostas a serem entregues à presidência e “destinadas a promover a “cultura negra” e a igualdade de oportunidade para negros e brancos” (COSTA, 2006, p. 146). Em relação as reivindicações realizadas através do GTI, para Costa, apenas medidas repressivas de proteção em caso de discriminação direta e medidas educativas para combate do preconceito racial foram aplicadas. Medidas voltadas para as discriminações indiretas, como as de combate ao “preterimento de negros para ocupar cargos de direção ou as desvantagens cumulativas no acesso ao sistema educacional” (ibidem), ou seja, o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa, não foram aplicadas.

Ainda em relação às ações do GTI, é importante sinalizar a participação das professoras Zélia Amador de Deus e Vera Regina Santos Triumpho, que compuseram o grupo de Educação e o Grupo de Políticas de Ações Afirmativas do GTI. Através da intervenção das professoras, realizou-se um seminário a fim de debater os Parâmetros Curriculares Nacionais

¹³ As informações sobre o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial foram retiradas do documento disponível no Memorial da Democracia. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia/docset/910>>.

(PCN)¹⁴ que estavam para ser aprovados. O seminário contou com a presença de outras/os professoras/es-pesquisadoras/es que trabalhavam com o tema das relações étnico-raciais, alguns dos nomes presentes foram: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Luiz Alberto Gonçalves, Kabengele Munanga, dentre outras/os. O seminário possibilitou mudanças no texto dos Parâmetros, mesmo que na opinião da professora Zélia Amador de Deus, tenham sido poucas. As discussões do seminário culminaram no livro “Superando o Racismo na Escola”, organizado por Kabengele Munanga e publicado pela primeira vez em 1999¹⁵.

A quarta e última aparição trata-se da Marcha Noturna pela Democracia Racial, realizada em São Paulo, com início no ano de 1996. A Marcha foi fundada pela advogada Maria da Penha Guimarães e a partir de 1997, passou a ser organizada pelo Instituto do Negro Padre Batista. A estratégia realizada pela organização da marcha envolve a troca do dia pela madrugada, em que se caminha em silêncio com roupas pretas. A Marcha foi planejada para ocorrer às vésperas do dia 13 de Maio e tem inspiração nas marchas pacifistas realizadas nos Estados Unidos na década de 60, a escolha pela véspera do 13 de Maio tem por objetivo abrir espaço para o questionamento acerca das comemorações da abolição, dando foco assim, a uma nova data a ser comemorada, assim como nas marchas do tricentenário de Zumbi, o 20 de Maio.

Esse histórico de mobilizações a partir do protesto político negro foi viabilizado pelo profundo processo de institucionalização realizado pelo movimento negro. Através dele se deu a profissionalização e especialização de ativistas e a formalização de coletivos e entidades negras que posteriormente transformaram-se em Organizações Não Governamentais (ONGs), atualmente denominadas Organizações da Sociedade Civil (OSC). Tal processo trouxe mais visibilidade para as reivindicações e denúncias realizadas (RIOS, 2012).

¹⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam da criação de temas transversais a serem discutidos em sala de aula, sem que haja uma disciplina específica para cada tema. Foram preparados “para orientar os professores das redes estaduais e municipais na montagem de currículo adequados às peculiaridades regionais e culturais do Brasil. [...] os alunos receberam informações que alargam sua compreensão de temas como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Os critérios de escolha desses assuntos levaram em conta a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem e a contribuição que os estudos oferecem para o entendimento da realidade, de forma a encorajar a participação social” (SOUZA, 2005 [1999], p. 7-8) e o exercício da cidadania. Para mais informações: <<https://www.educabrasil.com.br/pens-parametros-curriculares-nacionais/>>.

¹⁵ Informações retiradas da entrevista concedida pela professora Zélia Amador de Deus e publicada na Revista Teias, em 2020. “Sou mais ativista, militante da área do que propriamente pesquisadora em Educação”: Zélia Amador de Deus e educação antirracista. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54396>>.

As ações do Movimento Negro, assim como as diferentes formas de produção de suas e seus ativistas, marcam o século XX e tem continuidades no século XXI, como veremos no próximo tópico. Diante das grandiosas realizações, está a luta pela construção de um novo projeto de sociedade que dê foco à promoção da igualdade racial. Vale destacar, que em meio a busca pela construção deste novo projeto, ficou (ou ainda está) posto o desafio de reconhecer a efetiva participação das intelectuais negras no processo. São, a meu ver, incontáveis as mulheres negras que construíram e seguem a construir o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres Negras e suas respectivas pautas. Contudo, e a título de exemplo, a falta de reconhecimento do trabalho intelectual, em suas diferentes formas, produzida por Virgínia Bicudo, Lélia Gonzalez e Mercedes Baptista, dançarina, coreógrafa e *professora*, dedicada à luta pela presença e reconhecimento de atrizes, atores, dançarinas e dançarinos negros no teatro brasileiro, nos mostra que há muito a ser discutido. Em especial, sobre o papel de mulheres negras na construção de um outro país para aqueles que naquele período ali viviam e também para os que vieram depois.

1.2 Políticas de Promoção da Igualdade Racial: desdobramentos e continuidades do ativismo político-intelectual

As mobilizações discutidas anteriormente, dentre outras realizadas na década de 90, abrem espaço para a preparação na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata das ONU* a ser realizada em 2001, em Durban na África do Sul. A participação brasileira tratou-se de uma das maiores delegações presentes na conferência. O governo brasileiro criou o *Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira a Durban*, o comitê era paritário, contando com a representação governamental e não governamental e estabeleceu a realização de pré-conferências pelo país. É possível verificar nos temas que guiaram as discussões das pré-conferências a influência do Programa entregue à presidência na Marcha Tricentenário de Zumbi dos Palmares. Em Julho de 2001, no Rio de Janeiro, foi realizada a *I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância*, a fim de organizar a participação brasileira em Durban (ALVES, 2002; JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Ainda no âmbito da preparação para participar da conferência, Organizações da Sociedade Civil como o Geledés e a Criola integraram a *Conferência Regional das Américas*, realizada em Santiago (Chile), contribuindo com a redação do documento oficial da conferência (CONNECTAS, online). O Geledés - Instituto da Mulher Negra foi fundado em

1988, na cidade de São Paulo. O Instituto atua em defesa de mulheres e negros e tem como áreas prioritárias de ação política e social “a questão racial, as questões de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas” (GELEDÉS, online). A Criola foi fundada em 1992, no Rio de Janeiro e atua na defesa e promoção dos direitos das mulheres negras, durante sua atuação a organização “reafirma que a ação transformadora das mulheres negras cis e trans é essencial para o Bem Viver de toda a sociedade brasileira” e estabelece como missão “instrumentalizar as mulheres negras – jovens e adultas, cis e trans – para o enfrentamento ao racismo, sexismo, lesbofobia e transfobia. E ainda para atuar nos espaços públicos, na defesa e ampliação dos seus direitos, da democracia, da justiça e pelo Bem Viver” (CRIOLA, online).

Estas e outras organizações e ativistas do Movimento de Mulheres Negras, participaram tanto no período preparatório quanto na conferência. Tal presença, marca uma diferenciação no interior do ativismo, no que concerne a construir propostas que interseccionem raça, gênero e classe, a fim de dar conta, por exemplo, do tratamento público dado a discussão sobre saúde da mulher negra, assim como das consequências de experiências de vida informadas pela violência do racismo e sexismo.

A intensa participação da delegação brasileira deu clareza às questões discutidas no Brasil:

De um lado, representantes do governo brasileiro destacavam os avanços do país no que diz respeito à superação de uma injustiça histórica; de outro, líderes, militantes, movimentos e organizações sublinhavam o muito que havia por fazer, além de chamar a atenção para a particularidade do Brasil, no que diz respeito ao tratamento da “questão racial”, o qual seria marcado pela ausência de políticas públicas e por uma profunda hipocrisia no âmbito da sociedade (COSTA, 2006, p. 147).

O Brasil assumiu o compromisso com a Declaração e o Plano de Ação estabelecidos pela Conferência de Durban, a pressão realizada pelos movimentos sociais e sociedade civil presentes na conferência teve um importante papel para a expansão da discussão sobre as Políticas de Ação Afirmativa (PAA) no contexto nacional. O retorno de Durban levou à criação por decreto do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), vinculado a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (JACCOUD; BEGHIN, 2002). Na mesma secretaria, instituiu-se em 2002, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, com o objetivo de “implementar uma série de medidas específicas no âmbito da administração pública federal que privilegie a participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas

portadoras de deficiência” (ibid., p. 24). Para além, o período pós-Durban oportunizou também a continuidade do movimento de transnacionalização do movimento negro, neste caso com o estabelecimento de relações entre fundações, pesquisadoras/es e ativistas norte-americanos e brasileiros. Em especial, realizando formações e produção de pesquisas que auxiliassem a compreender como a experiência norte-americana com as PAAs poderiam ajudar na implementação das mesmas no território brasileiro (COSTA, 2006).

Digo continuidade, pois, as experiências das e dos intelectuais, como Eduardo Oliveira e Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lélia González, Abdias do Nascimento, dentre outras(os), já nos permite observar essa transnacionalização. Tais fluxos diaspóricos, nos permitem pensar, como propõe Edwards (2017) que este movimento inaugura “uma análise radicalmente descentralizada e ambiciosa de circuitos transnacionais de cultura e política que resistem aos padrões de nações e continentes *ou os extrapolam*” (2017, p. 52, grifo nosso).

Junto às quatro aparições e seus desdobramentos, incluo aqui uma quinta: a Marcha Nacional das Mulheres Negras com o lema “Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver”, realizada em Brasília em 2015. Assim como é possível notar nas marchas anteriores, a marcha organizada pelo Movimento de Mulheres Negras também incorpora em sua criação um princípio de ação coletiva com a participação de mulheres negras organizadas e não organizadas de diversas regiões do país. A marcha incorpora a promoção de um amplo diálogo, plural e auto-organizado. Para Figueiredo (2019), a marcha faz coro às outras marchas realizadas anteriormente, ao colocar em xeque o discurso de democracia racial. Para além, dentre as reivindicações, estava a exigência de um novo pacto civilizatório para a sociedade brasileira.

Figueiredo (2019) como participante e posteriormente, em um exercício de análise, sinaliza o fortalecimento do diálogo com a base, através de encontros e reuniões com movimentos sociais, principalmente, o movimento de mulheres, encontros em pequenos municípios, escolas, associações, etc. A movimentação para a realização da marcha contou também com marchas estaduais, também chamadas de pré-marchas, em cidades como o Rio de Janeiro e Salvador. Alvarez (2016 *apud* Figueiredo, 2019), explicita que as organizadoras da marcha estabeleceram relação com mulheres que não compunham o movimento feminista, atraindo para o planejamento e realização da marcha “diferentes extrações sociais, urbanas e

rurais, em decorrência de um discurso dotado de bastante sentido para uma pluralidade de mulheres negras” (p. 203).

A Carta das Mulheres Negras¹⁶ redigida coletivamente aponta que:

Na condição de protagonistas oferecemos ao Estado e a Sociedade brasileiros nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros.

Declaramos que a construção desse processo se inicia aqui e agora.

Por tudo isso, nós Mulheres Negras estamos em Marcha para exigir o fim do racismo e da violência que se manifestam no genocídio dos jovens negros; na saúde, onde a mortalidade materna entre mulheres negras está relacionada à dificuldade do acesso a esses serviços, à baixa qualidade do atendimento aliada à falta de ações e de capacitação de profissionais de saúde voltadas especificamente para os riscos a que as mulheres negras estão expostas; da segurança pública cujos operadores e operadoras decidem quem deve viver e quem deve morrer mediante a omissão do Estado e da sociedade para com as nossas vidas negras.

Marchamos pelo direito à vida, pelo direito à humanidade, pelo direito a ter direitos e pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Marchamos por justiça, equidade, solidariedade e bem-estar que são valores inegociáveis.

Viver diante da pluralidade de vozes que coabitam o planeta e reivindicam o Bem Viver. Convocamos a sociedade brasileira para a construção deste novo pacto civilizatório, para uma sociedade onde todas e todos possam viver plenamente a igualdade de direitos e oportunidades (2015, n.p.).

As reivindicações dispostas nas 15 páginas da Carta incluem: Direito à vida e à liberdade; Promoção da Igualdade Racial; Direito ao trabalho, ao emprego e à proteção das trabalhadoras negras em todas as atividades; Direito à terra, território e moradia/Direito à cidade; Justiça ambiental, defesa dos bens comuns e a não-mercantilização da vida; Direito à seguridade social (saúde, assistência social e previdência social); Direito à educação; Direito à justiça; Direito à cultura, informação e à comunicação; Segurança pública.

As ações empenhadas em diferentes períodos encaminham para a busca pelo estabelecimento de políticas de promoção da igualdade racial. De acordo com Jaccoud e Beghin (2002), tais políticas devem ser implementadas de forma convergente e integradas. São elas:

- a) políticas valorativas ou persuasivas: objetivam “reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira”, tal valorização deve dar-se a partir do reconhecimento da comunidade afro-brasileira, de seu papel histórico e também da contribuição contemporânea;

¹⁶ A Carta das Mulheres Negras pode ser lida na íntegra aqui:

<https://caterinas.info/wp-content/uploads/2022/07/Carta-das-Mulheres-Negras-2015_1.pdf>.

- b) políticas repressivas: responsáveis pela criação de legislação específica que criminalize atos de discriminação racial;
- c) políticas afirmativas: responsáveis por garantir acesso de populações discriminadas a diferentes setores, como o econômico, político, institucional, cultural e social. Devem ser temporárias e focadas em grupos específicos.

Aliado a esses processos, a realização de eventos (encontros e seminários) e a criação de grupos de estudo e pesquisa são importantes na formação de intelectuais negras e negros:

O Grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros (GTPLUN), fundado em 1972 e liderado por Iracema de Almeida, primeira médica negra formada pela Escola Paulista de Medicina. O Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), fundado em 1975 por estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF), responsável por realizar a Semana de Estudos sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira. Durante os anos de 1976-78, o grupo contou com a colaboração de Carlos Hasenbalg, Décio Freitas, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Beatriz Nascimento, João Baptista Borges Pereira, dentre outras/os. Na mesma reunião de trabalho que levou a criação do GTAR, foram fundados também: o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e a Sociedade Internacional Brasil África (SINBA) (RATTS, 2009; 2011; TRAPP, 2018a).

Em 1977, organizada pelo sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira, acontece a *Quinzena do Negro*¹⁷ na Universidade de São Paulo (USP). O evento contou com a participação de Beatriz Nascimento, Hamilton Cardoso, entre outras(os). Em 1981, ocorre o primeiro *Encontro de Negros do Norte e Nordeste*, em João Pessoa (PB). Em 1989, acontece o *I Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-graduandos Negros das Universidades Paulistas*¹⁸, o evento foi realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências na Universidade

¹⁷ Na Quinzena do Negro que Eduardo de Oliveira e Oliveira, a discussão sobre o acesso à universidade e as relações a serem desenvolvidas com “comunidades negras populares” se faz presente:

“Nós temos direito a essa instituição. Sobretudo essa aqui [a USP] que é pública. E o fato de fazer [a Quinzena do Negro] dentro dessa universidade é porque a universidade assume a sua possibilidade de universidade para formar mais negros. Para que se formem como Beatriz, que passou por aqui, para ir ao quilombo, a favela ou seja lá o que for, e dar os seus ensinamentos. Agora, sem uma universidade, sem um crédito, seria até impossível conseguir esta semana aqui, porque eu seria apenas um negro. Hoje, depois de dez anos ou doze de trabalho, já me mandam entrar e sentar, porque eu sou Eduardo Oliveira e Oliveira que tenho um título, que não pretende ser doutor, que não se branqueou, mas que usa disso como instrumento de trabalho para se afirmar como negro e ajudar outros negros a se afirmarem como tal” (Fala de Oliveira, transcrita do filme Ori. RATTS, 2009, p. 6).

¹⁸ “Naquele momento, os objetivos eram proporcionar um maior contato entre docentes, pesquisadores e pós-graduando negros das diversas instituições paulistas; garantir a inserção da problemática racial na redemocratização do espaço universitário, e possibilitar o intercâmbio e a inclusão de temas que resgatassem tanto nossas origens africanas como a atuação dos negros enquanto agentes sociais” (Apresentação do livro *De preto a afro-descendente: Trajetos de pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil*, 2003, p. 10).

Estadual Paulista (UNESP), no campus de Marília, com o tema *A Produção do Saber e suas Especificidades*. O I Seminário Nacional de Universitários Negros (SENUN), realizado em 1993, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador (RATTS, 2009; 2011). E por último, o seminário *O Pensamento Negro em Educação no Brasil - Expressões do Movimento Negro*, realizado em 1995, em São Carlos (SP) (BARBOSA; SILVA, 1997).

A inserção de intelectuais negras e negros em universidades, públicas e privadas, associa-se ao surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs, NEABIs e grupos correlatos¹⁹), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN), o Congresso de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE) e o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudo Afro-brasileiros (CONNEABs).

O surgimento de núcleos com a nomenclatura que conhecemos hoje (NEAB) se dá a partir dos anos de 1980, como por exemplo: o NEAB/UFAL, em 1983, o NEAB/UFMA, em 1985, o NEAB/UFSCar, em 1991. Fernandes (2014), define os Núcleos como o:

locus privilegiado de formação, aglutinação, articulação, debates, propostas de estudos e pesquisas de negros(as) e não negros que atuam academicamente com a temática das relações raciais e cultura afro-brasileira e suas intersecções no campo da educação e cultura. [...] [são] polos de formação política onde se concentram e circulam os intelectuais negros (p. 200).

Os NEABs representam uma “abertura de caminhos” ao criar lugares específicos para a discussão, realização e divulgação de pesquisas por pesquisadoras/es negras/os e não negros que estão inseridos no campo das relações étnico-raciais, direta ou indiretamente. Assim, os Núcleos contribuem através da “produção de [um] conhecimento politicamente posicionado” (GOMES, 2009, p. 428), tal produção problematiza ideais de neutralidade e distanciamento científicos, o que possibilita novas formas de análise e “ameaça territórios historicamente demarcados dentro do campo das ciências sociais e humanas” (p. 422). Esse processo concebe também “um tipo de intelectual coletivo engajado na luta contra o racismo no meio acadêmico” (FERNANDES, 2014, p. 193).

O trabalho desenvolvido pelos núcleos é aqui interpretado como forma de continuidade dos projetos e trabalhos realizados por intelectuais negras e negros nas décadas anteriores. Suas contribuições estendem-se ainda para as relações estabelecidas fora do ambiente acadêmico, a partir de uma formação político-educacional e também do amplo

¹⁹ No I Catálogo de NEABs, produzido pela ABPN em 2010, o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) consta como um dos primeiros Núcleos correlatos, tendo sido fundado em 1959.

diálogo com as comunidades externas nas quais se inserem. A ampla participação significa a construção de espaços com laços de solidariedade, mas também espaço para tensões e disputas (CRUZ; MEDEIROS; RODRIGUES, 2018; GOMES, 2009).

Os resultados dessa atuação incluem:

- a) chamar atenção para a diversidade, o crescimento numérico e a qualidade da produção acadêmica relacionada à situação dos afro-brasileiros;
- b) denunciar a persistência de barreiras e a ausência dos meios materiais de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos(as) pesquisadores(as) negros(as);
- c) congregar e fortalecer laços entre pesquisadores(as) negros e não negros que tratem da problemática racial, direta ou indiretamente, ou se identifiquem com problemas que afetam a população negra e, principalmente, estejam interessados em seu equacionamento não apenas teórico;
- d) rever, recriar, ressignificar a participação dos negros(as), bem como sua experiência coletiva distinta na história passa e presente do Brasil;
- e) intensificar a luta antirracista com a adoção de cotas para negros nos diferentes espaços institucionais, em particular nas Instituições de Ensino Superior (IES);
- f) pontuar uma **agenda de estudos e pesquisas diversificada**: Ações Afirmativas e Movimento Sociais; Relações Étnico-Raciais; Gênero e Diversidade; Processos Identificatórios, Relações Raciais e Educação Escolar; Construção de Identidade Negro no Brasil; Violência e Questão Racial; Infância Negra e Educação; Educação e Africanidades; Relações Étnico-Raciais nos Currículos da Educação Básica; Literatura e Outras Expressões Artísticas Afro-Diaspóricas; Representação do Negro; Memória, Patrimônio e Identidade Negra: Cultura e História da África e da Diáspora; Movimentos Sociais Negros; Poder, Cultura e Política na Perspectiva das Relações Étnico-Raciais; Artes, Literatura e Linguagens; Comunidades Tradicionais, Religiosidades e Territorialidades; África e Africanidades na Diáspora; Direitos Humanos e Saúde da População Negra; Políticas Públicas de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Raça, Poder e Desenvolvimento (FERNANDES, 2014, p. 193, grifo nosso).

Em meio a este processo organizou-se o I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE), entre os dias 22 e 25 de novembro de 2000 em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco. A proposta do primeiro congresso foi a de discutir “O Negro e a Produção do Conhecimento: dos 500 anos ao Século XXI” e realizar um balanço das produções que estavam sendo realizadas por pesquisadoras/es negras/negros naquele momento. Participaram do congresso cerca de 320 pesquisadoras e pesquisadores (brasileiros e estrangeiros) e as áreas de concentração foram educação, saúde, história, sociologia e antropologia (ABPN, online; BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2010 [2003]).

A comissão organizadora do congresso sinaliza dois aspectos interessantes a serem observados após a finalização do congresso: primeiro, “chamaram nossa atenção a diversidade, o crescimento numérico e a *excelência* da produção” (grifo do autor, 2010 [2003], p. 10). Segundo, “a persistência de barreiras e a ausência dos meios materiais de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos pesquisadores negros. O que

sugere haver divergências no interesse e na agenda de pesquisa de pesquisadores brancos e afro-descendentes” (ibidem). Aqui, é importante considerar que o uso do termo excelência e em itálico faz referência a uma discussão que já estava posta pelo Movimento Negro e sendo reivindicada pelo menos dentro das universidades brasileiras: a adesão às ações afirmativas. Parte dos discursos contra as políticas de ação afirmativa, em especial aquelas que tratam da reserva de vagas para ingresso nas universidades, eram seguidas de argumentos em relação à queda da qualidade da produção acadêmica brasileira, esta seria fruto da entrada de estudantes de escola pública, baixa renda e negras e negros nas universidades brasileiras.

O II COPENE foi realizado em agosto de 2002, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o congresso teve como eixo temático “De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil”. A realização do segundo congresso deu continuidade às discussões iniciadas no I COPENE aprovando, portanto, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Acerca desse congresso, a comissão organizadora sinaliza que as áreas de concentração permaneceram as mesmas, porém, com a complexificação de alguns debates, fruto, na visão da comissão, das mudanças sociais na agenda do movimento negro na década de 1990.

Esta agenda assinalou a importância de aprofundar o balanço crítico iniciado no Congresso de Recife sobre a produção intelectual brasileira relativa às relações étnico-raciais mostrando as mudanças temáticas, mudanças de enfoque no interior de um mesmo tema, diferenças no tratamento de problemas e da própria agenda de pesquisa, na medida em que os negros, dentro e fora das universidades, passam a questionar o poder de nomeação, classificação e hierarquização do seu outro. É significativo destacar que, ao “negarem” a nomeação imposta de preto e ao se autoneomarem como negro, afro-brasileiro ou, mais recentemente, como afrodescendente têm, os negros, buscado, por meio de seus intelectuais dentro e fora das universidades, rever, recriar, ressignificar sua participação e experiência enquanto coletividade distinta na história passada e presente do Brasil (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2010 [2003], p. 11, grifo dos autores).

Os congressos nacionais são realizados de dois em dois anos e encontram-se na sua 12ª edição. Como já citado, das discussões e propostas realizadas entre o I e II COPENE é criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Nas palavras de Kabengele Munanga a ABPN é a

associação brasileira que inclui um segmento importante da população que foi excluído de outras associações, então, é uma associação que nasce com uma proposta de inclusão. De dar oportunidade para outros jovens que foram excluídos das organizações científicas dominantes.²⁰

Para Vera Regina Rodrigues:

²⁰ Transcrição do vídeo “O que é a ABPN?”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K87IS0B5Mzw&t=24s>.

não há como você ter uma produção de conhecimento sem um espaço de veiculação que reconheça essa produção. [...] A ABPN tem intensificado a noção de que cultura e política não são de mundos distintos, né? Especialmente a partir da participação dos mais jovens [no COPENE], gente que chega e faz lá uma série de coisas que não são descoladas do momento, pelo contrário, acho que nós tivemos momentos muito bons, muito fortes e muito marcantes. Justamente por não ter essa visão cartesiana de separar.²¹

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a ABPN e o COPENE são lugar de “aquilombamento, onde a gente vai pra se reforçar, onde a gente ouve, escuta, aprende, briga e se desentende, se re-entende, se torna a se entender. É um território negro”²². A criação da associação, como apontado pela fala de Vera Rodrigues, possui o papel de criação de um espaço que recebe pesquisas realizadas por pesquisadores/as negros/os e não-negros que tenham como interesse realizar discussões que perpassem pelo campo das relações étnico-raciais. Segundo informações disponíveis no site da ABPN, atualmente a associação conta com 4,063 de associados, estando presente nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal²³. Os objetivos apresentados no estatuto da associação são:

- I - Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros;
- II - Congregar os Pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil;
- III - Assistir e defender os interesses da ABPN e dos sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas;
- IV - Promover conferências, reuniões, cursos e debates no interesse da pesquisa sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil;
- V - Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras no Brasil;
- VI - Manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior;
- VII - Defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e dos Institutos de Pesquisa em Geral, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação;
- VIII - Propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País (Estatuto da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, 2014, p. 1-2).

Em 2004, o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (CONNEABs) foi criado. O consórcio é responsável por mapear os Núcleos existentes no Brasil. Segundo informação disponível no site da ABPN, atualmente o consórcio contabiliza cerca de 200 núcleos distribuídos pelas regiões do país. Gomes (2009) sinaliza que dentre os objetivos da criação do consórcio estava “a realização de parcerias e intercâmbios entre os núcleos, realização de pesquisas e contatos internacionais” (p. 427).

²¹ Transcrição do vídeo “O que é a ABPN”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K87IS0B5Mzw&t=24s>>.

²² Transcrição do vídeo “O que é a ABPN”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K87IS0B5Mzw&t=24s>>

²³ Acesso em 25 de jul. 2022.

Ainda em relação às ações desenvolvidas pela ABPN, em 2010, a associação divulgou 3 catálogos, em uma iniciativa de ampla divulgação da produção realizada por pesquisadoras e pesquisadores no campo das relações étnico-raciais. Os catálogos são divididos por regiões do país e seus respectivos estados. São eles:

- 1) I Catálogo de diretórios de grupos de estudos de pesquisa no Brasil com recorte sobre a temática étnico-racial certificados pelo CNPq²⁴: Neste constam informações como nome do grupo, instituição, link do CNPq e os objetivos do grupo. No total, 210 grupos aparecem no diretório. 22 e dois na região centro-oeste, 20 na região norte, 62 na região nordeste, 82 na região sudeste e 24 na região sul;
- 2) I Catálogo ABPN - Docentes Universitárias(os)²⁵: Assim como o primeiro, o catálogo conta com a divisão por regiões do país e seus respectivos estados, apresenta ainda associados que residem em outro país, neste caso, os Estados Unidos. O catálogo foi disponibilizado em quatro línguas (português, inglês, espanhol e francês. Na apresentação, Eliane Cavalleiro, presidente da ABPN no ano de lançamento (2010), informa que:

[...] a inauguração do primeiro catálogo representa o rompimento de mais uma barreira na academia brasileira bem como nossa inserção nesse campo do saber. Igualmente, ele representa a luta histórica de mulheres e homens negros, acadêmicos e ativistas para a inclusão e produção de conhecimento antirracista, verdadeiramente democrático e inclusivo. Ao socializar essa produção em quatro idiomas, a ABPN dá mais um passo rumo à **conexão acadêmica afrodiáspórica**, na medida em que possibilita a quebra da barreira do idioma e permite um diálogo internacional entre as(os) pesquisadoras(os) negras(os) (CAVALLEIRO, 2010, p. 4).

- 3) I Catálogo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABs)²⁶: Como os demais, este catálogo separa os núcleos pelas regiões do país e seus respectivos estados, o material foi divulgado em duas línguas: português e inglês. As informações que constam neste catálogo foram recolhidas até o dia 08 de julho de 2010. Mais uma vez, nas palavras de Cavalleiro, consta a importância da internacionalização dessas informações:

Este primeiro catálogo [...] visa a divulgar esta rede de articulação nacional, a qual se constitui como fundamental para o contraponto às políticas de exclusão no campo da ciência, ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira. Com este catálogo com versão em Português e Inglês, **acredito que os NEABs ganham uma dimensão internacional com potencial para divulgar seu trabalho e estabelecer diálogos numa perspectiva afrodiáspórica, ampliando seu campo de relações e possíveis parcerias**. Nesse contexto, os NEABs têm sido um canal democrático, articulado e solidário com forte presença juvenil que se mostra fundamental para nossa luta no espaço acadêmico (CAVALLEIRO, 2010, n.p, grifo nosso).

²⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/3BEVnFa>>.

²⁵ Disponível em: <<https://bit.ly/3oOzomT>>.

²⁶ Disponível em: <<https://bit.ly/3d2L2bI>>.

Vinculada a associação também está a Revista ABPN. A revista é um periódico de publicação trimestral e tem como objetivo divulgar produções comprometidas “com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional” (Revista ABPN, online). A primeira edição da revista foi publicada em 2010, com o dossiê temático “Experiências de mulheres negras na produção do conhecimento”. Um dossiê importante e contundente ao demonstrar análises sobre o movimento de mulheres negras e as estratégias de combate ao racismo e sexismo e a institucionalização de estudos voltados para a realidade vivida por mulheres negras, nos propiciando análises da experiência com o ativismo e a produção de conhecimento. Para Cavalleiro e Pinto (2010) “nossa empreitada intelectual é, portanto e desde o início, política”. A revista é considerada mais um passo na criação de espaços para a divulgação da produção científica de pesquisadoras/es negras/os.

O histórico e as ações empenhadas pela ABPN e aqueles que na associação participam ou participaram pontualmente, esclarecem, para nós a importância da organização coletiva em torno do fortalecimento da produção acadêmica de profissionais negras e negros. Se durante o II COPENE, surpreendeu a comissão organizadora a quantidade e *excelência* na produção, pesquisas mais recentes demonstram o crescimento e pulverização temática (BARRETO; RIOS; NEVES; SANTOS, 2020) em outras áreas do conhecimento da temática das relações raciais.

Artes e Mena-Chalco (2017) ao analisarem o processo de expansão da temática, verificaram que entre os anos de 1987 e 2011 a discussão em torno das relações raciais na pós-graduação *stricto sensu* tratou de “desvendar a presença, participação e caracterização de negros em espaços sociais” (2017, p. 1236). De acordo com os dados coletados, neste período, as dez áreas com mais trabalhos da temática no mestrado foram: Educação, Histórica, Antropologia, Sociologia, Letras, Psicologia, Artes, Medicina, Saúde Coletiva e Serviço Social. Já no doutorado, são elas: Educação, Antropologia, Sociologia, História, Letras, Saúde Coletiva, Psicologia, Genética, Medicina e Comunicação. A análise permite compreender a expansão da temática, mas não possibilita acessar dados relacionados a quantos destas teses e dissertações foram produzidas por pesquisadoras(es) negras(os) (ARTES; MENA-CHALCO, 2017). A agenda de pesquisa ganhou maior complexidade com a criação e amadurecimento de políticas públicas voltadas para a população negra. Com a maior complexidade, surge a necessidade da elaboração de novas chaves interpretativas capazes de

interpretar novas configurações da sociedade brasileira e ampliar a relação com outras áreas do conhecimento (BARRETO; LIMA; VIEIRA; SOTERO, 2017).

Por fim, as pesquisas em torno da produção bibliográfica no campo das relações raciais evidenciam dois importantes resultados:

- “1. o aumento contínuo da produção, no período de 1993 a 2013, maior que o aumento verificado na produção total do campo das ciências sociais; e
2. a diversificação temática dessa produção, com ampliação do leque temático, e destaque para temas como violência, gênero e política representativa (BARRETO; RIOS; NEVES; SANTOS, 2020).

O balanço da produção bibliográfica em artigos de 2014 a 2018 e apresentações nos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) entre os anos de 2012 e 2019 realizado por Barreto, Rios, Neves e Santos (2020) permite verificar dados mais recentes sobre a temática. A diversificação apresentada dos subtemas mostra que o campo das relações raciais está em “contínua transformação”. O contexto histórico apresentado durante este capítulo tem importante papel na expansão do leque temático e contribui para a construção da interdisciplinaridade do campo (BARRETO; RIOS; NEVES; SANTOS, 2020).

Dentre os 5.211 artigos publicados no período de 2014-2018, 181 fazem parte do campo das relações raciais. A partir das informações registradas nos resumos e palavras-chave, os 181 artigos foram distribuídos em 17 subtemas: Gênero E Sexualidade (24,9%), Intelectuais (15,5%), Cultura E Identidade (9,4%), Ações Afirmativas (7,7%), Educação (6,1%), Movimentos Sociais (6,1%), Política, Estado e Nação (5,5%), Imigração e Relações Internacionais (4,4%), Racismo e Discriminação (3,9%), Trabalho (3,9%), Religião (3,3%), Desigualdade, Classe e Estratificação (2,8%), Família e Afetividade (1,6%), Saúde (1,6%), Segurança pública, Crime e Violência (1,6%), Classificação racial (1,1%) e Política social (0,6%).

Os trabalhos apresentados na SBS no período de 2013 a 2019 totalizam 123, os seguintes temas foram identificados: Ações Afirmativas (16,3%), Educação (13,0%), Cultura e Identidade (12,2%), Política, Estado e Nação (10,6%), Racismo e Discriminação (7,3%), Trabalho (6,5%), Gênero e Sexualidade (4,9%), Movimentos Sociais (4,9%), Intelectuais (4,1), Saúde (1,1%), Terra e território (4,1%), Desigualdade, classe e estratificação (3,3), Segurança pública, crime e violência (3,3%), Política social (2,4%), Mídia e comunicação (1,6%), Classificação racial (0,7%) e Meio ambiente (0,7).

Já os trabalhos apresentados no encontro anual da ANPOCS são o total de 118 entre os anos de 2012 e 2019, as temáticas identificadas foram: Ações Afirmativas (18,6%), Cultura e Identidade (12,7%), Política, Estado e Nação (8,5%), Segurança pública, crime e violência (7,6%), Trabalho (6,8%), Classificação racial (5,9%), Educação (5,9%), Desigualdade, classe e estratificação (4,3%), Movimentos sociais (4,3%), Racismo e Discriminação (4,3%), Saúde (4,3%), Política social (3,4%), Gênero e sexualidade (2,5%), Imigração e relações internacionais (2,5%), Intelectuais (2,5%), Terra e território (2,5%), Família e afetividade (1,7%) e Religião (1,7%).

As pesquisas que buscam realizar um balanço das produções bibliográficas, por fim, nos mostram o aumento contínuo, seguido da diversificação temática. Como poderemos ver nos capítulos a seguir, a diversidade de temas também se apresenta na trajetória profissional das professoras-pesquisadoras que são interlocutoras nesta dissertação.

CAPÍTULO SEGUNDO - MULHERES NEGRAS EM MOVIMENTO: SITUANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE PROFESSORAS-PESQUISADORAS NEGRAS DO NEAB/UFSCar

Este capítulo é iniciado com a apresentação do NEAB/UFSCar e sua inserção no contexto histórico discutido no capítulo anterior. No tópico seguinte, apresento as professoras-pesquisadoras que compõem esse estudo e a trajetória do Núcleo. As sete docentes terão sua formação profissional e outros aspectos relevantes de sua trajetória profissional apresentados pela ordem de inserção no núcleo. As docentes têm uma intensa circulação nacional, com participação em órgãos governamentais, dessa maneira, suas produções se entrecruzam e são influenciadas pelos efeitos de atuações profissionais para além do âmbito universitário.

2.1 A produção e ação acadêmica como instrumento de luta contra o racismo: apontamentos sobre a história do NEAB/UFSCar

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos foi fundado no ano de 1991, através do diálogo e iniciativa de docentes, estudantes, servidores e militantes do Movimento Negro de São Carlos (SP). A coordenação-fundadora do Núcleo foi composta pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e pelos professores Álvaro Rizzoli e Valter Roberto Silvério²⁷, junto a esses professores, fez parte do processo de consolidação do Núcleo a professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa²⁸.

O NEAB/UFSCar tem como objetivos: a realização de estudos que auxiliem na formulação e execução de políticas públicas de promoção da equidade racial; a análise de relações desenvolvidas por descendentes de africanos, a fim de criar mecanismos de combate ao racismo e outras formas discriminatórias; a promoção de formação para professoras/es, educadoras/es e outros grupos, na educação das relações étnico-raciais; o registro da memória social e intelectual afro-brasileira; e a criação e organização de programas e materiais de

²⁷ Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP (1999). É professor do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (DS/PPGS/UFSCar). Coordenou o NEAB/UFSCar entre os anos de 1991 e 2013. Dentre os temas de interesse do docente, estão: transnacionalismo negro, diáspora africana, afro-brasileiros, educação e ação afirmativa.

²⁸ Desde sua fundação, o NEAB/UFSCar passou pela coordenação das/dos seguintes professoras/os e técnico administrativo: Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1991-2007), Prof. Álvaro Rizzoli (1991-1996), Prof. Valter Roberto Silvério (1991-2013), Profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (1995-2010), Prof. Douglas Verrangia (2013-2017), Profa. Tatiane Cosentino Rodrigues (2013-2020), Téc. André Pereira da Silva (2020-), Profa. Natália Sevilha Stofel (2020-), Profa. Priscila Martins Medeiros (2020-) e a Profa. Rosana Batista Monteiro (2020-).

ensino que facilitem a atuação em sala de aula. A fim de alcançar esses objetivos, desde sua fundação o núcleo realiza atividades previstas pelo tripé universitário, ou seja, atividades de pesquisa, ensino e extensão. Diante desses objetivos, as áreas de atuação são as seguintes²⁹:

Negros e Pesquisa:

Esta área tem por meta apoiar, organizar, realizar pesquisas e reuniões científicas em que se apresentem, analisem, discutam pesquisas de interesse da população negra e que sejam produzidas na sua perspectiva; Educação para as Relações Étnico-raciais – esta área de atuação visa elucidar a história e cultura dos negros brasileiros, de outras diásporas, bem como do continente africano. Visa também desenvolver atividades de educação patrimonial, a fim de preservar as Africanidades brasileiras (NEAB/UFSCar, online).

Formação de educadores:

Nesta área o NEAB/UFSCar vem desenvolvendo cursos destinados a professores da rede pública e a outros educadores, com a intenção de instrumentalizar a ação pedagógica, a fim de permitir uma educação que leve em conta a diversidade racial e cultural do país (NEAB/UFSCar, online).

Memória social e intelectual dos afro-brasileiros:

O objetivo desta área de atuação do NEAB/UFSCar é identificar, localizar, obter a guarda ou a cedência, organizar e disponibilizar documentos, objetos que registrem e testemunhem a participação social e a produção intelectual, técnica, artística de afro-brasileiros e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo, que discute os processos das relações étnicas e raciais, focalizando os desdobramentos dessas na dinâmica das diferentes dimensões da vida social no Brasil. Tem como objetivo sistematizar os recentes desenvolvimentos teóricos na área e suas interrelações com outras áreas de conhecimento no país e em países pluri ou multiculturais, pluri ou multirraciais, etc. Busca-se, ainda, identificar propostas de políticas públicas voltadas para populações discriminadas a partir de traços ou características fenotípicas, identificando suas repercussões na sociedade (NEAB/UFSCar, online).

A criação do NEAB/UFSCar, como dito anteriormente, tem relação com o Movimento Negro, em especial, o de São Carlos e cidades da região. Alguns aspectos dessa relação são importantes para a fundação do Núcleo, por isso destacarei aqui algumas organizações³⁰, são elas:

O Grêmio Recreativo e Familiar Flor de Maio, organização fundada por trabalhadores da Companhia Paulista de Ferrovias (FEPASA) em 1928. Através do recolhimento de relatos, a dissertação de Aguiar (1998) possibilita entender que o Clube Flor de Maio surgiu com a intenção de proporcionar um lugar de lazer para a população negra de São Carlos como

²⁹ As informações sobre a fundação, assim como os objetivos e áreas de atuação foram retiradas do site oficial do NEAB/UFSCar. Disponível em: <<http://www.neab.ufscar.br/>>.

³⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre as organizações negras são-carlenses e seus processos de diferenciação, conferir: As organizações negras em São Carlos (AGUIAR, 1998); Movimento Negro de São Carlos e a UFSCar: a extensão universitária sobre relações étnico-raciais (SOUZA, 2017).

resposta a falta de acesso a espaços de lazer na cidade que permitissem frequentantes negros. A organização buscava também uma participação efetiva do negro, neste caso nos cargos de direção do clube, isso porque a organização não era fechada exclusivamente para pessoas negras, porém, esses eram a maioria de seus participantes (SOUZA, 2017). O Estatuto informa que entre os objetivos do Flor de Maio estava ofertar aos seus sócios e seus filhos e filhas uma “educação moral, social e intelectual; [...] criar um curso escolar noturno ou diurno” (Estatuto do Grêmio Flor de Maio, 1932 *apud* Aguiar, 1998, p. 53), assim como criar um fundo para beneficiar os sócios em casos de doenças, processos, dentre outros. Aguiar (1998) chama atenção para como o Flor de Maio promovia atividades sócio-educativas, que buscavam a “ressocialização do negro que o levasse efetivamente a se *integrar* à sociedade” (grifo nosso, p. 53). Tal perspectiva aproxima o clube do caráter integracionista presente na Frente Negra Brasileira (FNB) (DOMINGUES, 2007).

O Centro de Cultura Afro-Brasileira Congada, fundado em 1976 surge da relação com o grupo de teatro Rebu³¹ e com o Flor de Maio. Para Cunha Jr (1992 *apud* AGUIAR, 1998), os grupos teatrais tinham um importante papel de conscientização da população negra, auxiliando na construção de novas narrativas sobre a história do negro no Brasil. Os relatos colhidos por Aguiar informam que o grupo Rebu nasce a partir da iniciativa de integrantes do Flor de Maio. A relação entre as organizações demonstra a existência de diferenciações e a necessidade de criação de novos espaços para questões que não foram tratadas anteriormente (no Flor de Maio). Para além, evidenciam novos posicionamentos e as estratégias escolhidas para encaminhá-los. A preocupação com aspectos sócio-educativos se faz presente também no grupo Congada:

A questão cultural é uma preocupação constante da entidade. Numa assembléia realizada no dia 17/06/76, o grupo decidiu pela criação de uma biblioteca, que teria a finalidade de auxiliar as pessoas no estudo de culturas afrobrasileiras. Outra preocupação que aparece com frequência é como o grupo poderia ter uma maior penetração na comunidade negra são-carlense (AGUIAR, 1998, p. 62).

O grupo Congada foi responsável pela realização do III Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU)³² em São Carlos em novembro de 1980. A realização do festival

³¹ O grupo foi responsável por promover o I Encontro de Entidades Afro-brasileiras. O encontro contou com a participação do “grupo de teatro Evolução de Campinas, Centro Comunitário Afro-Brasileiro de São Paulo, grupo Zumbi dos Santos, Instituto de Pesquisas Negras do Rio de Janeiro e do Centro de Estudos Brasil África” (AGUIAR, 1998, p. 60), tendo como objetivo promover a troca de experiências entre as entidades (ibidem). Este encontro representa um momento de articulação dentro do Movimento Negro, como visto anteriormente. O encontro foi realizado no ano de 1976.

³² Segundo Aguiar (1998, p. 64), o I FECONEZU foi realizado em Araraquara, no ano de 1978 e organizado pelo Grupo de divulgação de Arte e Cultura Negra (GANNA). O festival contou com a participação de 12 entidades: “Federação das Entidades Afro-brasileiras do estado de São Paulo, Associação de Capoeira

possibilita a circulação e troca entre entidades negras, não só da região, como interestadualmente. Dentre os objetivos do FECONEZU estavam a divulgação de fatos históricos, assim como valores e incentivo ao maior interesse pela história do negro brasileiro.

Por problemas financeiros, em 1982, a organização do grupo Congada deixou de ter uma sede para as suas reuniões, passando a realizá-las na sede do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFSCar. Em 1983, foram iniciadas as discussões sobre o envio de um ofício para a criação de um Espaço Cultural Afro-brasileiro em conjunto com o Departamento Cultural da UFSCar. A proposta de criação desse espaço reflete na avaliação por parte do Centro de que a universidade deveria colaborar na integração da comunidade negra, já que haviam poucos estudantes negros/os na universidade (AGUIAR, 1998):

Nós em especial da comunidade negra são-carlense realizamos esta reivindicação pois fazemos parte desta, mas acreditamos que tal espaço cultural terá efeito e utilidade as demais comunidades que com a nossa interação ou revelam interagir (trecho da proposta de criação do Espaço Cultural Afro-brasileiro na UFSCar *apud* AGUIAR, 1996, p. 67).

O sentido *democrático* da atividade universitária, aliada a capacidade desta de desenvolvimento e reprodução com conhecimento terá um impacto sobre a formação e meios de vida da comunidade negra, hoje marginalizada do convívio universitário (trecho da proposta de criação do Espaço Cultural Afro-brasileiro. AGUIAR, 1996, p. 68, grifo nosso).

Das discussões em torno da importância de um novo espaço, agora dentro de um campus universitário, criou-se o Grupo de Cultura Afro da UFSCar em 1984. Dentre os objetivos do grupo apresentados na proposta de vinculação a UFSCar, constavam:

- Divulgar manifestações de diferentes culturas de origem africana.
- Criar condições para a produção de conhecimentos a partir de raízes de origem africana.
- Manter fórum permanente de debates sobre questões de interesse da população afrodescendente, visando influir nas políticas públicas.
- Propor, encomendar, realizar estudos que permitam compreender, explicar e transformar as relações inter-étnicas na sociedade brasileira, a começar pela UFSCar.
- Propor, realizar, participar de manifestações, atividades, trabalhos, visando ao combate ao racismo a toda sorte de discriminações.
- Manter contato com grupos do Movimento Negro nacional e internacionalmente de debates sobre questões de interesse da população (Objetivos e organização do Grupo de Cultura Afro-brasileira/UFSCar *apud* AGUIAR, 1998).

Senzala da cidade de Santos, Cameranga, Orlandia; Centro Comunitário Cultural e Artístico Vissungo, São Paulo; Centro de Cultura e Arte negra (Cecan), São Paulo; Centro de Estudos Culturais Afro-Brasileiros Zumbi, Santos; Centro Social Cultural R. B. José do Patrocínio, Ribeirão Preto; Chico Rei Clube, Poços de Caldas; Sociedade Beneficente e Recreativa Estrela D'Oriente, Barretos e o Centro de Cultura Afro-Brasileira Congada” (ibidem).

As atividades desenvolvidas pelo grupo incluem a *Oficina de Dança Afro*, a *I Oficina de Capoeira de Angola*, a exposição *Presença Negra em São Carlos*, dentre outras atividades coordenadas em conjunto com o NEAB/UFSCar.

Outra organização, é o Centro Cultural Negro Municipal, fundado em 1985. A organização foi fundada por integrantes do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O Centro teve uma importante participação na realização de denúncias de discriminação racial em São Carlos. Em 1995, o Centro redigiu um projeto apresentado à Câmara Municipal que visava instituir o estudo da História e da Cultura Negras nas escolas municipais. Em relação com o contexto nacional, a proposta tem vínculo com as discussões acerca dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. O projeto não foi aprovado (AGUIAR, 1998).

Dentre essas organizações, a história do Flor de Maio e do grupo Congada, relaciona-se a do sociólogo Eduardo de Oliveira e Oliveira (AGUIAR, 1998). Oliveira foi contratado para ser professor da UFSCar em 1978, sua contratação está vinculada às reivindicações feitas pelas organizações, em especial, a de que houvesse “junto àquela universidade a presença de um intelectual que pudesse encaminhar as preocupações e a agenda ainda incipiente de estudos anteriormente delimitadas” (FLOR, 2020, p. 173). Esse período coincide com as reivindicações que estão sendo realizadas em outras universidades, neste caso, a UFF, com as discussões, citadas anteriormente, realizadas pelo Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) e a USP, com a realização da *Quinzena do Negro* (TRAPP, 2018b). O intelectual tinha como plano a criação de um Núcleo Brasileiro-Africano de Estudos e Documentação:

Estou interessado em São Carlos, não só para ministrar sociologia [...], mas sobretudo para a instalação de um centro de estudos que seria no fundo um laboratório de relações raciais (Carta EOO para Carolina (sem sobrenome), 25 jul. 1977. Coleção EOO/UEIM-UFSCar, correspondência *apud* TRAPP, 2018b).

A ideia/projeto de um núcleo institucionalizado que prestar-se-ia a investigar a presença dos povos, culturas e tradições de origem africana no Brasil, protagonizado por intelectuais negros e responsável por não só produzir um outro marco teórico-metodológico, como também sedimentar, sob esse novo aparato, a formação de jovens intelectuais, não fora uma prerrogativa necessariamente genuína do sociólogo (FLOR, 2020, p. 177-178).

A proposta era a de um núcleo que não se restringisse ao público universitário e nem fosse exclusivo para pessoas negras, dando acesso à todas/os que tivessem interesse em conhecer a história das e dos descendentes de africanos (FLOR, 2020). O Núcleo que Oliveira almejava criar tinha como objetivos:

levar em consideração um programa que examine em uma perspectiva transdisciplinar (grifo nosso) o desenvolvimento histórico, cultural, intelectual e político dos descendentes de africanos no Brasil. O propósito precípua é que os estudantes (através de programas elaborados) adquiram ampla medida de habilidade analítica em campos específicos como antropologia, história, economia, psicologia, sociologia, línguas, política, etc... (OLIVEIRA, 1977, p. 1 *apud* Flor, 2020, p. 184).

Eduardo de Oliveira e Oliveira faleceu precocemente aos 57 anos, em 1980 e por esta razão não pode ver a ideia de um núcleo de estudos concretizada. Os trabalhos realizados por Aguiar (1998), Flor (2020) e Trapp (2018b) nos possibilitam ver que as discussões empreendidas por intelectuais negras e negros entre as décadas de 1960 e 1970, em conjunto as reivindicações de organizações negras, como o Flor de Maio e o grupo Congada, auxiliaram na criação de núcleos de estudo e pesquisa, como é o caso do NEAB/UFSCar.

[...] mesmo que restringida às circunstâncias, o desenho institucional e teórico do Centro de Estudos em São Carlos, instaurou um modo de relação entre a Sociologia acadêmica e a militância negra que, inspirado nos African American Studies e em experiências em curso na mesma época no Brasil, como o projeto do GTAR, transformou-se em uma realidade posteriormente através do surgimento de NEABs em universidades Brasil afora - tendo sido o NEAB da UFSCAR um dos precursores, em 1991 (Trapp, 2018b, p. 263).

Como podemos ver, a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros está inserida em uma série de transformações sociais, políticas e econômicas no contexto nacional e internacional. Incluído nesse processo, o NEAB/UFSCar pode ser entendido, como “um espaço de resistência, formado por pessoas que mantém compromisso com as demandas sociais e com a democratização universitária” (CRUZ; MEDEIROS; RODRIGUES, 2018, p. 90).

Nas palavras da professora Ana Cristina Juvenal da Cruz:

O NEAB da UFSCar possibilitou uma projeção da UFSCar para o campo das relações étnico-raciais. [E isto foi] o que trouxe pessoas a quererem estudar na UFSCar, ainda que elas não tenham feito uma inserção profunda no NEAB, mas é o NEAB que projeta a UFSCar como uma instituição de referência para se estudar relações étnico-raciais. [...] O NEAB possibilitou fomentar a UFSCar como uma instituição de referência. Isso é super importante (trecho de entrevista concedida à autora em julho de 2022).

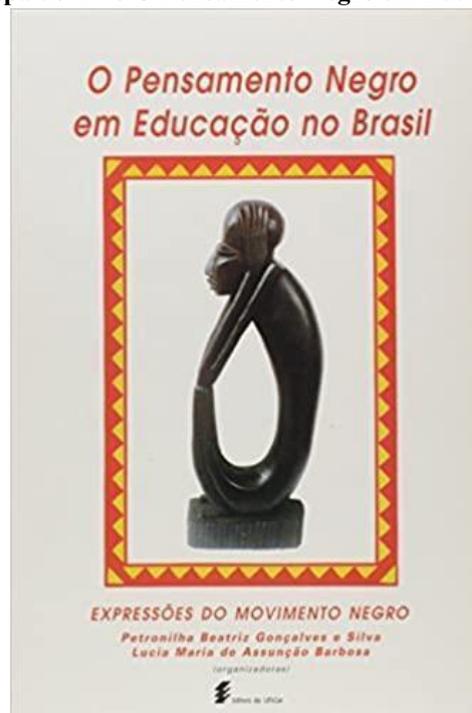
Além dos aspectos que a docente destaca, é interessante notar que, mais uma vez (como foi possível observar na trajetória história do movimento negro e a sua relação com a universidade, até o momento) é a partir da mobilização da sociedade civil que se instaura um projeto dentro da universidade. Entretanto, como demonstram os documentos das organizações, o NEAB é parte de um projeto que ultrapassa, em seu surgimento, atividades e vínculos, os muros da universidade e visa, enquanto princípio substancial, melhorias materiais e simbólicas para a população negra de uma forma geral, não apenas para os universitários.

Evidenciando, portanto, o caráter político primordial que possui o NEAB e que se coloca a priori de qualquer outro intuito. Passados 32 anos de sua existência, três fases podem ser identificadas. As três têm relação com a complexificação de temas relativos ao campo das relações étnico-raciais e representam relações de continuidade/desdobramentos de conquistas políticas das décadas anteriores.

A primeira, tem início com a sua fundação na década de 90 e também com a realização do seminário *O Pensamento Negro em Educação no Brasil*, organizado pelas professoras Petronilha B. G. e Silva e Lúcia Barbosa que culminou em um livro com o mesmo nome publicado em 1997. Nas palavras de Silva (2011), o seminário tratou-se de um esforço intelectual que permitiu:

apresentar experiências de luta, de busca por reconhecimento e valorização, objetivos e metas que expressaram nossa contribuição de negros para a educação brasileira, ao sublinhar conceitos como identidade étnico-racial, resistência negra, cultura negra, história dos negros e militância negra (2011, p. 98).

Figura 1 - Capa do livro *O Pensamento Negro em Educação no Brasil*



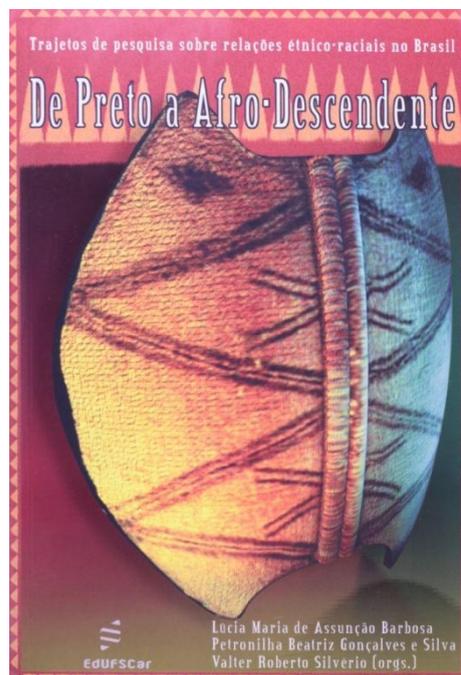
Fonte: Editora da UFSCar.

Um outro elemento dessa fase é o início do processo de transnacionalização do núcleo, desempenhado pela intensa circulação de Petronilha B. G. e Silva, como professora visitante e integrante de associações internacionais. Tal circulação e diálogo com outras universidades possibilitaram a vinda da professora Joyce Elaine King, da *Georgia State University* (GSU) para o Brasil. King veio para o Brasil para realizar um estágio como professora visitante, no

Departamento de Metodologia do Ensino da UFSCar, onde participou de atividades desenvolvidas pelo núcleo em 1991: o curso “Escolas e Cultura Erudita - negros, índios e cultura escolar”, a primeira atividade com temática racial na educação desenvolvida na cidade de São Carlos e que contou com a participação de 70 professoras/es. E o encontro “Mulheres, Mães e Negras”, a atividade teve colaboração do Clube Flor de Maio e contou com 40 participantes (FLOR, 2020; SILVA, 2011).

A segunda fase, a partir dos anos 2000, se dá em um período marcado pela participação da delegação brasileira na Conferência de Durban. Como visto anteriormente, a mobilização para a conferência foi importante para a mudança no tratamento de temáticas caras do Movimento Negro brasileiro. Na mesma década, realizou-se o II COPENE, na UFSCar, em São Carlos. O congresso tem como produto final o livro *De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*, o mesmo título do eixo temático do congresso e publicado em 2003.

Figura 2 - Capa do livro De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil



Fonte: Editora da UFSCar (2022).

Para Cruz, Medeiros e Rodrigues (2018), a conferência de Durban (2001), assim como a criação da Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)³³ (2003) e a aprovação da Lei 10.639/03, são fatores que juntos desencadearam:

³³ A SEPPIR foi extinta em outubro de 2015.

[...] um processo nacional de aumento do número de pesquisas na área de relações raciais, agora movidas por esse novo cenário, marcado pela politização da questão racial dentro do governo, possibilitada pela entrada de importantes quadros do movimento negro na administração federal, ocupando pastas estratégicas (ibidem, p. 99).

No mesmo período, houve a circulação de integrantes do núcleo na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). A consideração inicial é a de que essa série de disputas e conquistas políticas modificam também o fazer dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros que ganham, a partir do Parecer CNE 03/2004 e, nos anos seguintes, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e seu Plano de Implementação, um novo e importante papel, agora definidos por documentos oficiais do governo federal. Este papel é o de, através da Educação das Relações Étnico-Raciais, promover diálogo, ação conjunta e realizar formações continuadas para professores em instituições de educação básica.

Em 2003, o MEC firmou um Protocolo de Intenções com a SEPPIR. É fruto desse protocolo o projeto A Cor da Cultura, parceria MEC/SEPPIR/Fundação Palmares, com financiamento da Petrobras e execução da Fundação Roberto Marinho. O protocolo possibilitou também que fosse instituída a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros, a CADARA. O novo papel dos NEABs foi impulsionado pela implementação do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), firmado como Acordo de Cooperação do MEC com NEABs e grupos correlatos em 2005 (NEGREIROS, 2017).

Os editais para a realização do programa UNIAFRO foram publicados nos anos de 2005, 2006, 2008 e 2009. Como objetivo geral, o programa previa o apoio às IES no desenvolvimento de programas e projetos de ensino que impactassem positivamente no estabelecimento de políticas de ação afirmativa para a população negra. O programa previa “dotar os NEABs ou grupos correlatos no interior das IES de melhores condições de gestão de suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para os fins prioritários enunciados” (BRASIL, 2005).

Dentre os eixos de execução estavam previstos o incentivo a publicações dirigidas a Lei 10.639/03 e que tratassem do acesso e permanência nas IES; a formação de professores com foco na implementação da Lei 10.639/03; e acesso e permanência, a fim de promover o acompanhando de estudantes negros cotistas e incentivo a projetos de pesquisa no campo das

relações raciais, contemplando os estudantes negros cotistas com bolsas permanência. Nos seus sete anos de execução, o programa UNIAFRO teve 17.070 professores formados, 53 materiais didáticos produzidos e distribuiu 190 bolsas de permanência (NEGREIROS, 2017).

O NEAB/UFSCar foi contemplado em três dos quatro editais lançados. Em 2005, para a realização do curso de especialização *Estudos Culturais Afro-brasileiros e Africanidades*, em 2006, com o *Programa de Pesquisa e Formação em Estudos Culturais e Africanidades* e em 2008, para a produção de materiais didático-pedagógicos.

O estudo realizado por Negreiros (2017) ao analisar a execução do programa, sinaliza que mesmo com o objetivo inicial de fortalecimento e consolidação dos NEABs, que se mantém nos editais de 2005 e 2006, é possível verificar mudanças em relação aos dois últimos editais. A autora destaca também o baixo limite orçamentário e as dificuldades evidenciadas pelas IES para alcançar os recursos e, por consequência, executar as propostas aprovadas. Outro ponto relevante é a distribuição regional dos projetos contemplados:

Ao longo dos oito anos de implementação do Uniafro, foram contemplados projetos em todos os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Na região Norte, foram apoiados projetos no Pará, Roraima e Tocantins e no Nordeste nos estados da Bahia, Pernambuco, Alagoas, Ceará e Piauí. Ou seja, não houve apoio a ações nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe. Ao mesmo tempo em que, em todas as edições houve apoio a projetos no Rio de Janeiro e na Bahia (NEGREIROS, 2017, p. 136).

O segundo período também foi marcado pelas primeiras experiências de implementação de Programas de Ação Afirmativa em universidades brasileiras. As primeiras universidades a aderirem à reserva de vagas foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), atualmente integrado à UERJ, em 2000. A implementação de novos critérios para o ingresso teve início com a aprovação de leis voltadas para as universidades estaduais fluminenses³⁴. Nos anos seguintes, outras universidades estabeleceram seus programas de ação afirmativa, como a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UnB).

³⁴ Uma série de leis foram aprovadas, dentre elas, a Lei 3.524/2000, que garantia a reserva de 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovou a Lei 3.708/2001, que garantia a reserva de 40% das vagas para candidatos autodeclarados pretos e pardos. Em 2003, as leis foram substituídas pela Lei 4.151/2003, dessa forma, a reserva de vagas passou a versar sobre oriundos da rede pública, negros (pretos e pardos) e pessoas com deficiências e integrantes de minorias étnicas. Em 2007, a lei passa a compreender também filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Por fim, em 2018 a política foi prorrogada por mais 10 anos e passou a incluir a reserva para quilombolas e indígenas (MEDEIROS, 2009; DAIAIE/UERJ, online).

Nesse contexto, em 2006, a Comissão de Ações Afirmativas da UFSCar elaborou uma proposta para a implementação da política de reservas de vagas na instituição. A proposta foi submetida ao Conselho Universitário e aprovada para início em 2008³⁵. O NEAB/UFSCar teve importante participação no processo, sua então coordenadora, profa. Petronilha B. G. e Silva, foi coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas, a professora definiu sua participação como uma:

Experiência desafiadora, que me fez passar da fala sobre políticas de reparações, à participação na elaboração proposta para programa de ações afirmativas, e desta experiência, a gerir a implantação do programa. Em outras palavras, obrigou-me a passar das ideias e propostas para a ação (SILVA, 2011, p. 139).

Para a professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, o período marcou uma “grande jornada”, para a qual a docente “sempre olha com olhos de aprendiz” e em que o papel do NEAB foi de extrema importância:

Foi imprescindível a presença do NEAB, a história do NEAB, o percurso do NEAB para a implantação das cotas na UFSCar. Para mim, esse é um legado. Com certeza, ter a professora Petronilha nessa caminhada na UFSCar é um outro grande legado. Porque ela é uma grande pensadora, uma grande estudiosa dessa questão. Falar em UFSCar é falar de Petronilha, falar do NEAB é falar de Petronilha. Não tem como. Acho que os passos que a Petronilha deu rumo às relações étnico-raciais no país foram fundamentais para a gente estar aqui hoje, falando do que a gente está falando e de como essas coisas ocorreram (Trecho da entrevista concedida à autora em Ago. 2022).

A professora destaca como o debate foi grandioso em termos de participação, já que contou com a presença do Movimento Negro de São Carlos e outras cidades da região. Outro importante aspecto destacado foi o acolhimento da primeira turma de ingressantes, após a implementação do Programa de Ações Afirmativas:

Nós íamos para a universidade para fazer o acolhimento das comunidades indígenas de todo o país. Chegando de ônibus, arrumando lugar... A gente tinha que arrumar lugar para eles dormirem, dentro do campus, para poderem participar melhor do processo seletivo. Olha, foi realmente um período importantíssimo, maravilhoso. Há poucos dias eu recebi a visita de um indígena que foi meu orientando de PIBIC na UFSCar. A UFSCar deu dois anos de bolsa para cada estudante que havia ingressado

³⁵ O cronograma de implantação previa que entre os anos de 2008 a 2010, a reserva seria de 20% das vagas de cada curso para egressos da rede pública, dos 20%, 35% deveriam ser candidatas/os negras/os, no caso de alunos indígenas, uma vaga por curso seria reservada. De 2011 a 2013, o ingresso passaria a contemplar 40% das vagas, os outros critérios permaneceram os mesmos. De 2014 a 2016, a reserva passaria a ser de 50% das vagas, o restante dos critérios se manteve. O cronograma previa também a realização da avaliação para continuidade e/ou ampliação do programa em 2017. A avaliação dos 10 anos do Programa foi realizada em 02 de março de 2021 pelo Conselho Universitário (CONSUNI). O relatório produzido pela Comissão de Avaliação está disponível em: <<https://www.soc.ufscar.br/consuni/2021/arquivos/consuni-248a-reuniao-ordinaria/relatorio-10-anos-a-afirmativas.pdf>>.

Para além da reserva de vagas para indígenas, estabeleceu-se também a realização de um vestibular específico, o Vestibular Indígena. A proposta está disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-para-a-ufscar-versao-final>>.

por esse sistema. Eram dois anos de bolsa pra fazer iniciação científica. Eu tive dois indígenas e acho que um estudante negro. Não era só bonito, porque além de bonito, esse movimento, ele era pra todos nós. Um momento de grandes aprendizagens, aberturas, conhecimentos. Então, foi um momento que marcou muito a nossa vida. E esse... Um desses indígenas esteve aqui comigo. Ele é psicólogo em Recife, atua como psicólogo indígena, ele faz parte de um grupo de psicólogos e psicólogas indígenas do Brasil. Quando ele se formou em psicologia, ele enviou pra mim o convite. “Professora, estou me formando”. Eu me emociono, desculpe. Lembrar de tudo isso é... Não é só um elogio ao passado, é uma esperança também. E que a gente retome esse movimento, essa linha de ação no Brasil que mexeu com tantas vidas e continua de uma certa forma influenciando as vidas de tantas pessoas. Foi bonito e o NEAB estava presente em tudo.

A terceira fase guarda algumas diferenças, em especial fruto da aprovação da reserva de vagas, agora em âmbito nacional e direcionada a todas as Instituições de Ensino Superior (universidades, institutos técnicos e escolas de ensino médio federais), a partir da Lei 12.711/2012³⁶. A lei trata de uma modalidade específica de ação afirmativa e prevê a reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, dentro desse percentual, as subcategorias cobertas pela lei são: estudantes de baixa renda; pretos, pardos e indígenas; e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012; GEMAA, online). Em 2022, a Lei 12.711/2012 completou 10 anos. Uma série de encontros e debates foram e estão sendo realizados a fim de discutir quais os passos a serem dados daqui em diante, mas também, com foco em demonstrar os resultados da aprovação dessa política. É possível acompanhar essa discussão através do Consórcio de Acompanhamento das Ações Afirmativas 2022 (CAA22), uma “articulação de núcleos de pesquisa que se uniram para produzir dados e análises sobre a política de cotas no ensino superior brasileiro” (GEMAA, online). A iniciativa é coordenada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA) e pelo Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Social (AFRO), conta com a cooperação de universidades como a UFBA, UFSC, UFRJ, UFMG, UnB, UERJ, UNICAMP e com apoio do Instituto Ibirapitanga, Fundação Tide Setubal e da Fundação Ford³⁷.

Ainda em relação à terceira fase, o núcleo realizou, em conjunto com a SECAD/MEC e a UNESCO, a tradução da Coleção História Geral da África. A tradução para a língua portuguesa foi publicada em 2010. Em 2015, o NEAB foi selecionado para integrar o

³⁶ Na íntegra está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

³⁷ Para mais informações, acesse: <<https://gema.iesp.uerj.br/projeto/consorcio2022/>>. Ainda no âmbito dessa discussão, outra interessante iniciativa é a do Observatório da Branquitude, criada em 2022 e “dedicada a produzir conhecimento e incidência estratégica com foco na branquitude, em suas estruturas de poder materiais e simbólicas, alicerces em que as desigualdades raciais se apoiam” (Observatório, online). Dentre as últimas produções do Observatório, está o boletim de pesquisa intitulado “Quem são os anticotas no Brasil?” disponível em: <<https://observatoriobranquitude.com.br/>>.

Programa Abdias do Nascimento. O Programa foi instituído por uma Portaria do MEC em 2013 e teve como objetivo:

propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior, de excelência (BRASIL, 2013).

Tendo em vista alcançar um perfil específico de estudantes, destaco aqui outros objetivos do programa:

[...] conferir-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas à educação, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

[...] ampliar a participação e a mobilidade internacional [...] para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

[...] criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros, de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;

[...] promover a cooperação internacional na área de educação, ciência, tecnologia, inovação;

[...] estimular a troca de experiência em âmbito internacional para a construção de igualdade de direitos e oportunidades no país (BRASIL, 2013).

A proposta de projeto conjunto selecionada teve como título *A Construção do Conhecimento e da Pesquisa no Ensino Superior: Questões e Contribuições Baseadas em Matrizes Étnico-raciais e Culturais e o Conhecimento de Africanos e Afrodescendentes*. O projeto aplicava-se à área de conhecimento de “Tópicos específicos em educação” e tinha como objetivo:

mapear e compreender os saberes, discursos e práticas dentro das universidades estrangeiras parceiras do projeto e entre os grupos que compõem a diversidade étnico-racial dessas instituições, com foco nas possíveis transformações que essa diversidade gerou em cada instituição de ensino (CARDOSO, 2020, p. 50).

A coordenação do projeto foi das professoras Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz. No total, nove estudantes de graduação e pós-graduação realizaram a mobilidade acadêmica internacional, quatro na *Georgia State University* (GSU) (Estados Unidos), três na *Universidad Distrital Francisco José de Caldas* (Colômbia) e dois na *Université Paris Nanterre* (França) (ibidem).

A professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, destaca a participação regional, nacional e internacional do núcleo:

Participamos ativamente, de forma expressiva, digo isso sem nenhum problema, das discussões da implantação das políticas de cotas na UFSCar. Foram muitos

encontros, debates, estudos, foi um período extremamente valioso e extremamente cansativo também porque a gente trabalhava muito. Claro, exigia muita energia de todos, mas foi um período que marcou certamente toda a nossa trajetória. E claro que por conta dessa importância do NEAB/UFSCar, nós também tivemos ações muito expressivas nos outros NEABs, junto com outros NEABs. Nós tínhamos presença, cadeira nas comissões que o MEC fazia à época. [...] Foi realmente um período de grandes passos, eu considero que nós caminhamos de forma bastante expressiva naquela época. A professora Petronilha passou a participar do Conselho Nacional de Educação, como a primeira mulher negra a compor esse lugar, e isso foi e é motivo pra todos nós até hoje de orgulho, de um reconhecimento do trabalho da Petronilha. Bom, resumidamente era isso. Eu não posso pensar na UFSCar sem pensar no NEAB. No que o NEAB fez, nos proporcionou, nos ensinou, como que a gente se engajou nessa caminhada. Então, a minha vida acadêmica está de forma muito expressiva perto, ao lado, junto com o NEAB/UFSCar. Hoje eu não sei como está... Mas nós tínhamos uma inserção muito forte junto a comunidade da cidade. Havia reuniões com professores, professoras, havia palestras, minicursos que a gente dava para professoras e professores. A gente ia às escolas. Havia várias rodas de conversas. O NEAB era bastante atuante na cidade. Tanto que eu conheci o NEAB nessa atuação. Era um curso que a professora Petronilha havia começado, havia sugerido e estava coordenando, mas ele não era dentro da UFSCar. Ele era na cidade e isso, com toda certeza, dava mais visibilidade também para as pessoas da cidade. Então, eu conheci grande parte de pessoas da cidade nesse curso e desse curso que gerou o primeiro livro que a professora Petronilha organizou e generosamente compartilhou comigo essa publicação, *O Pensamento Negro em Educação*. Foi a partir dessa ação na cidade. [...] Foi muito importante e eu acho que o NEAB, ele se firmou muito diante do município de São Carlos como também nas cidades próximas. [...] O NEAB de São Carlos sempre foi um NEAB muito expressivo. Com atividades bem expressivas a nível nacional e internacional. A professora Petronilha sempre... E o professor Valter também. Sempre tinha professores convidados de outros países, outras cidades, de outros estados. Então isso sempre deu essa vitalidade acadêmica ao NEAB. Nos reuníamos, debatíamos, fazíamos projetos, fazíamos planejamento para o próximo ano. Sempre muito atuante e eu acho que ainda continua. Éramos poucos, mas muito, muito, muito atuantes. Muito presente. Tanto é assim... A presença do NEAB acho que foi tão... E é! Tão importante que tínhamos cadeira, nessa comissão ampla de discussão da inserção de cotas na UFSCar. Foram não sei quantas reuniões. [...] Foi muito bonita, tem sido muito bacana, não só bonita. Ela é expressiva, importante, indispensável, essa caminhada do NEAB/UFSCar (trecho de entrevista concedida à autora em agosto de 2022).

Para Cruz, Medeiros e Rodrigues (2018), o período de 1995 a 2002 é marcado pela produção de pesquisas em quatro grandes temas: 1) Infância negra; 2) Juventude negra, ensino médio e pré-vestibulares; 3) Questões identitárias, vivências e auto-estima; e 4) Professores/Formação de professores.

O período de 2003 a 2010, compreendido aqui como segunda fase, mantém os quatro temas na fase anterior, mas com maior foco na formação de professores, efeito relacionado a aprovação da Lei 10.639/03. As autoras destacam também o surgimento de novos temas de pesquisa para o núcleo, são estes: 5) Cultura e Diáspora; 6) Intelectualidade negra e movimento negro; 7) Famílias negras e relacionamentos inter-raciais; 8) Juventude e violência; e 9) Nação e Identidade nacional (ibidem).

O último período considerado é o de 2011 a 2017 e tem como mudança a saída dos temas sobre Juventude, ensino médio e pré-vestibulares e Famílias negras e relacionamentos inter-raciais. O período passou a contar com trabalhos focados na experiência das universidades brasileiras com a implementação das ações afirmativas, com a aprovação da Lei 12.711/12, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Assim, surge um novo tema, 10) Legislação antirracista nacional e internacional. Esse tema busca dar conta das mudanças em âmbito nacional, mas trata também das políticas educacionais brasileiras e sua relação com as discussões desenvolvidas pela ONU e UNESCO.

As autoras constataam um “forte paralelo entre a produção de conhecimento no NEAB/UFSCar e o contexto histórico vivenciado no país. Em síntese, os professores e pesquisadores do núcleo captaram e acompanharam bem as principais transformações na conjuntura nacional” (ibidem, p. 102). Para a professora Ana Cristina Juvenal da Cruz, tal resultado em termos da produção de pesquisa, é possível porque havia, por parte das e dos coordenadores do núcleo ao longo de sua história, o incentivo e fomento à carreira acadêmica, com o ingresso na pós-graduação e a busca por maior qualificação profissional.

2.2 Professoras-pesquisadoras negras: as interlocutoras de pesquisa

São sete as professoras que compõem esse estudo. Aqui, as docentes serão apresentadas pela ordem de aproximação identificada com o NEAB/UFSCar, considero a aproximação como o primeiro contato com o núcleo. Como veremos, as docentes fazem parte de duas Grandes Áreas³⁸: Ciências Humanas (6) e Ciências da Saúde (1). Serão apresentadas informações sobre as áreas, subáreas, linhas de pesquisa (quando identificadas) e seus temas de interesse. Essas e outras informações, como a formação e o título dos trabalhos produzidos e defendidos pelas docentes foram consultadas em seus currículos lattes.

As informações que serão apresentadas abaixo nos possibilitam ver que as professoras abrangem diferentes temporalidades, sendo a primeira experiência de formação no Ensino Superior (o curso de graduação) em 1964 e a última em 2005. Essa informação reflete nas tabelas que serão apresentadas no tópico seguinte. A sistematização destes dados tem por objetivo explicitar a participação das professoras-pesquisadoras na circulação de conhecimento em suas áreas específicas e no encontro com o campo das relações raciais. Não é o foco deste trabalho questões relacionadas a lógica de produtivismo acadêmico ou a

³⁸ As áreas de conhecimento são aqui utilizadas de acordo com a tabela disponibilizada pelo CNPq. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/>>.

comparação entre as trajetórias. As experiências e carreiras acadêmicas das docentes foram construídas em diferentes temporalidades e, por consequência, diferentes contextos universitários. Os dados nos auxiliam a contextualizar a interdisciplinaridade como característica do campo das relações étnico-raciais. Para além, a produção permite observar que diálogo com as demandas caras ao Movimento Negro marca a trajetória do NEAB/UFSCar e das professoras que compõem sua história.

Quadro 1 - Informações profissionais de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

| | |
|---------------------------|---|
| Linhas de pesquisa | Relações étnico-raciais e Educação Práticas sociais e processos educativos |
| Áreas | Educação Antropologia |
| Subáreas | Antropologia das Populações Afro-Brasileiras Currículo Ensino-Aprendizagem Planejamento e Avaliação Educacional Tópicos Específicos de Educação |
| Temas | Relações étnico-raciais Práticas sociais e processos educativos Políticas curriculares e direitos humanos |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (26 ago. 2022).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Fez a graduação em Letras (Português-Francês) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) entre os anos de 1960 e 1964. Se especializou em Planejamento e Administração da Educação em 1977, pelo Instituto Internacional de Planejamento da UNESCO. Realizou o mestrado em Educação entre os anos de 1976 e 1979, na área de Planejamento de Sistemas de Ensino. A dissertação teve como título *Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional - um estudo de caso*. Entre os anos de 1983 e 1987 cursou o doutorado em Educação, a tese teve como título *Educação e Identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. O mestrado e o doutorado foram realizados dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS (PPGE/UFRGS). Nas palavras de Petronilha, a entrada no Doutorado marca o “momento em que militância e vida acadêmica passam [para ela] a ter um único curso” (SILVA, 2011, p. 70).

A trajetória de Petronilha, uma mulher negra-professora-pesquisadora, como a professora se autodefine, inclui a experiência de pós-doutorado na Universidade da África do Sul (UNISA) em 1996, na área de Teoria da Educação. Como professora visitante, também esteve em universidades no México (2003), Estados Unidos (2008 e 2015) e Moçambique

(2019). O ingresso da docente na UFSCar tem relação com o convite que recebeu para participar do Seminário Raça Negra e Educação promovido pela Fundação Carlos Chagas. Sua vinda para o seminário levou ao convite para conhecer o Movimento Negro de São Carlos, seguido pela indicação de que haveria um concurso para a universidade, ao qual os militantes consideravam que a professora deveria tentar. Desta maneira, em 1989, a docente passa a integrar o quadro docente da UFSCar. Já em 1991, participa da criação do NEAB/UFSCar, por ela coordenado desde o ano de sua fundação até o ano 2007:

[...] organizamos e participamos de estudos e atividades em busca de reconhecimento e reparações para negras e negros. Nos primeiros anos promovíamos anualmente um seminário e um curso sobre história e sociologia dos negros, sobre relações étnico-raciais. A partir do final dos anos 1990, fomos nos dedicando mais a cursos para a formação de professores, focalizando direitos humanos, combate ao racismo e discriminações, ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana; neste âmbito de atuação, vimos exercendo militância contra o racismo e contra as discriminações, no seio de nossas tarefas docentes e de pesquisadores (SILVA, 2011, p. 105).

A professora foi conselheira por indicação do Movimento Negro na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, entre os anos de 2002-2006, neste âmbito, foi a relatora do Parecer CNE/CP 3/2004³⁹, responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Integrou a comissão de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia, participando da relatoria da mesma, em 2005. Entre os anos de 2007-2011, coordenou o Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, tendo participado no ano de 2006 da Comissão de Ações Afirmativas, responsável por redigir a proposta aprovada em 2007 e implementada nos vestibulares em 2008. Integra o Grupo Internacional de Pesquisa em Epistemologia de Raízes Africanas e Educação - permanências e recriações de raízes (International Research Group on Epistemology of African Roots and Education). Integrou o conselho da Associação Mundial de Pesquisa em Educação (World Education Research Association (WERA)), representando a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, entre os anos de 2009 e 2016. Em 2012, Petronilha recebeu em sessão solene, o título de Professora Emérita da UFSCar. Foi conselheira do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial, entre os anos de 2015-2016.

Quadro 2 - Informações profissionais de Lúcia Maria de Assunção Barbosa

³⁹ Trabalharam como conselheiros juntos a professora: Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. O parecer está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

| | |
|---------------------------|---|
| Linhas de pesquisa | Língua e Cultura Interculturalidade Diversidade linguístico-cultural Diversidade étnico-racial |
| Áreas | Educação Letras Linguística |
| Subáreas | Linguística Aplicada; Ensino-Aprendizagem |
| Temas | Português para Estrangeiros (PLE) Português Língua de Acolhimento (PLAc) Formação de Professores Migrações Internacionais Contemporâneas Plurilinguismo Cultura e ensino de línguas Lexicultura Interculturalidade Crítica Educação para as relações étnico-raciais |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (26 ago. 2022).

Lúcia Maria de Assunção Barbosa nasceu em Cuiabá, Mato Grosso. Fez sua graduação em Letras na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), entre os anos de 1980-1984. Obteve uma especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição em 1988. Fez mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada, concluído em 1995, pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). A dissertação teve como título *Vozes de liberdade em voz de prisão de Manoel Ferreira: as conquistas de um narrador moderno*. Tornou-se doutora em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica pela mesma instituição, em 2005. A tese teve como título *Opacidade e transparência do léxico-cultural na aprendizagem do português como língua estrangeira no Brasil: letras de músicas, instrumentos de mediação linguística e cultural*⁴⁰. Realizou o estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2016-2017. No ano de 1993, Lúcia passou a integrar o corpo docente da UFSCar como professora voluntária, sua inserção como servidora concursada foi em 1994, no Departamento de Letras (DL). No mesmo ano, iniciou sua aproximação com o NEAB/UFSCar, o qual coordenou entre os anos de 1995 e 2010:

Devido ao meu percurso no Movimento Negro do Mato Grosso, Cuiabá especialmente, eu fazia parte de um grupo do Mato Grosso, um grupo de estudos afro-brasileiros e eu imediatamente me aproximei do NEAB. Particpei de um evento grande que a professora Petronilha na época organizou. O NEAB estava no começo mesmo, por isso, a Petronilha me considera uma das fundadoras do NEAB. Éramos nós três na época e os estudantes que se engajaram nessa questão. Éramos eu, professora Petronilha e o professor Valter e a partir daí, claro, eu não me

⁴⁰ Opacité et transparence lexico-culturelle dans l'apprentissage du portugais langue étrangère au Brésil: les paroles de chansons, instruments de médiation linguistique et culturelle.

desvinculei mais dessa questão também. Continuava fazendo meu trabalho no departamento de letras e ao mesmo tempo atuando de forma bastante significativa no NEAB (Profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa em trecho da entrevista concedida à autora em ago. 2022).

Em 2012, ingressou como professora na Universidade de Brasília (UnB) como parte do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). Lúcia foi professora visitante em universidades da França (2016) e Espanha (2022). É membro do Conselho Nacional de Imigrações (CNIg) e da Comissão Técnico Científica do Celpe-Bras, o certificado brasileiro de proficiência em português. Coordena a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, do Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refúgio - ACNUR, integra a rede de pesquisa Réseau International d'Études Romanes (RIeR) e coordena o Projeto PROACOLHER: Português como Língua de Acolhimento. Durante os anos de 2005 e 2006 participou, como representante do NEAB/UFSCar, da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA)⁴¹.

Quadro 3 - Informações profissionais de Tatiane Cosentino Rodrigues

| | |
|---------------------------|---|
| Linhas de pesquisa | Educação e relações étnico-raciais |
| Áreas | Educação Sociologia |
| Subáreas | Ensino-Aprendizagem |
| Temas | Políticas educacionais Relações raciais Diversidade Diferença Movimento Negro Currículo Formação de professores |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (26 ago. 2022).

Tatiane Cosentino Rodrigues nasceu na cidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela UFSCar em 2003, tendo realizado mestrado e doutorado pela mesma instituição. O mestrado foi em Ciências Sociais, defendido em 2005, a dissertação teve como título *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990*. O doutorado foi na área da Educação, a tese teve como título *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*, defendida em 2011. Entre os anos de 2019 e 2020, realizou o pós-doutorado na França, pela Université Paris-Ouest Nanterre la Défense. Como docente, ingressou na Universidade Federal de

⁴¹ A CADARA foi instituída em dezembro de 2005. Foi uma comissão composta por 34 membros, representantes da SECAD/MEC e de órgãos de administração federal, estadual e municipal. Também compuseram a comissão representantes do Movimento Negro e da sociedade civil.

Pernambuco (UFPE) em 2011, seu ingresso na UFSCar foi em 2013, onde integra o Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e coordenou o NEAB entre os anos de 2013 e 2020.

A inserção da professora no NEAB/UFSCar se dá em conjunto a uma série de experiências vividas em seu processo de formação na educação básica. Inicialmente, sua entrada em um Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), em São Paulo, seguido de seu ingresso na graduação em Pedagogia. A graduação inclui o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o trabalho no programa Brasil Alfabetizado e a aproximação com o Núcleo, como poderemos ver abaixo:

Eu diria que foi fazendo muito sentido todas essas atividades que eu participava, as conexões... O Valter me apresenta o NEAB, eu começo a fazer parte do grupo de estudos do NEAB, começo a conhecer outros estudantes, de outros cursos e aí eu diria que estar na universidade passou a fazer sentido, enfim, eu era uma estudante totalmente integrada e dedicada. Me lembro desse sentimento de descoberta, sabe? De “nossa, é aqui que eu quero estar, é aqui que eu quero ficar, isso aqui é muito bom!”, cada leitura que eu realizava era um mundo que se abria, de compreensão da realidade social e o trabalho com os alunos [do EJA] me fortalecia também, porque eram senhoras, senhores que não tinham tido acesso à escola e que tinham tido experiências muito negativas. [...] Para mim, era muito desafiador e eu estabeleci uma relação de muita conexão com eles, eu participava de churrasco com eles, comecei a conhecer as famílias, o bairro... Foi assim, foram essas conexões de sentido, de observar que o que eu estava fazendo fazia sentido para outras pessoas também. Mudava a vida das pessoas, sabe? Eu acho que foi isso que foi me trazendo para a trajetória da educação, para a UFSCar, para o NEAB (Trecho da entrevista concedida à autora em jul. 2022).

Em sua trajetória profissional, Tatiane compôs uma das primeiras formações continuadas para professores da educação básica (em escolas de São Paulo) desenvolvidas pelo NEAB. Entre os anos de 2004 e 2006, prestou consultoria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), entre os anos de 2004 e 2006. A experiência no Ministério da Educação foi a de participação na Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. Coordenou a participação do NEAB/UFSCar no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (CAPES) e coordena o grupo de pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais.

Quadro 4 - Informações profissionais de Rosana Batista Monteiro

| | |
|---------------------------|--|
| Linhas de pesquisa | Desigualdades e Diferenças no Contemporâneo Educação, territórios negros e saúde Gestão escolar e políticas educacionais |
| Área | Educação |
| Subáreas | Educação para as relações étnico-raciais Administração Educacional |

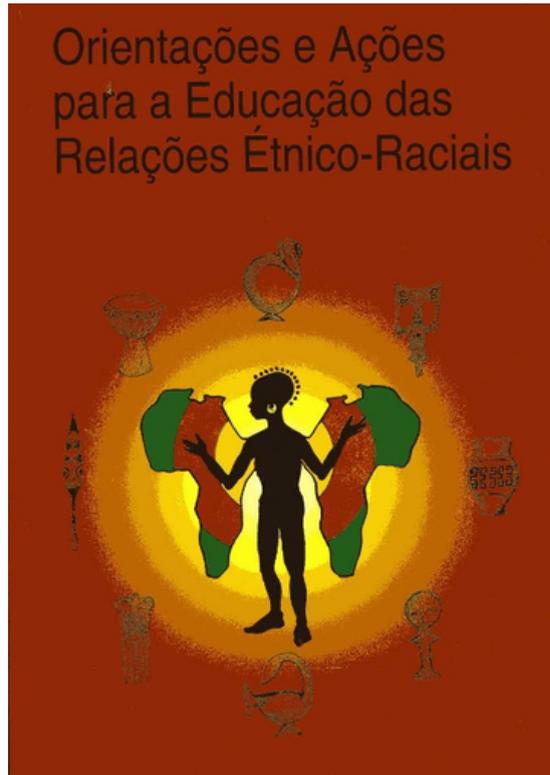
| | |
|--------------|---|
| | Educação e saúde da população negra |
| Temas | Políticas educacionais Formação de profissionais da educação para as relações étnico-raciais |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (26 ago. 2022).

Rosana Batista Monteiro nasceu na cidade de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) em 1992. cursou o mestrado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas, defendido em 1996. O título de sua dissertação é *Resgatando o passado: o ciclo básico e a reforma do ensino primário de 1967*. O doutorado em Educação foi concluído em 2010 pela UFSCar e intitulado *A educação para as relações étnico-raciais e o curso de Pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da Res. CNE/CP 01/2004*. Entre os anos de 2019 e 2020, realizou o pós-doutorado no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Em instituições federais, lecionou pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) entre os anos de 2011 e 2013, ingressando como docente na UFSCar em 2013 pelo Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE-So) no campus de Sorocaba.

A professora compõe a coordenação colegiada do NEAB/UFSCar, coordena o grupo de pesquisa em Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS), integra o Grupo Temático Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, a ABRASCO e o GT 21 Educação e Relações étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Durante os anos de 2016 e 2019 integrou a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), nos anos de 2016 e 2017 como coordenadora de Relações Étnico Raciais (CoRE) e entre os anos de 2017 e 2019 como representante do CoRE no campus de Sorocaba. Dentre as consultorias prestadas pela professora, menciono a participação da SECAD/MEC que teve como fruto o livro *Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais*, publicado em 2006. A docente foi responsável pela organização da seção de Licenciaturas presente na obra.

Figura 3 - Capa do livro Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais



Fonte: UNESDOC Biblioteca Digital (2022).

A aproximação da professora com o NEAB se deu em meados de 2006 e é contada pela mesma da seguinte forma:

A minha aproximação inicial, lá pra 2006, ela era muito de passagem, sem uma constância, eu não me entendia do NEAB, mas eu ia tentando me aproximar e beber um pouco das referências e das discussões que o NEAB produzia. Nesse período, ela foi uma aproximação meio que a distância, não tão próxima, participando de uma ou outra atividade. Quando eu termino o doutorado eu tenho uma aproximação atuando nos cursos que o NEAB estava promovendo. [...] Logo depois que eu termino meu doutorado, fico quase dois anos como professora substituta e aí essa aproximação vai acontecer. Vou trazer a discussão das relações raciais para dentro das minhas disciplinas [...]. Me lembro agora de uma atividade de discussão para a construção, a elaboração do Plano Nacional de Educação, em que acontece dois ou três dias de trabalho que foram organizados com a Nilma, com o Valter, com Petronilha e eles me convidam para participar e isso vai ser interessante porque a Petrô vai dizer assim pra mim: “você tem que vir porque você é do NEAB”, eu ainda não me sentia do NEAB, mas ela falava: “você é do NEAB”, e que por isso, era importante eu estar lá com eles também (Profª. Rosana Batista Monteiro em trecho da entrevista concedida à autora em jul. 2022).

Quadro 5 - Informações profissionais de Natália Sevilha Stofel

| | |
|-----------------|---|
| Áreas | Enfermagem Saúde Coletiva |
| Subáreas | Enfermagem em Saúde Coletiva Saúde da Mulher |
| Temas | Atenção à saúde de mulheres na Atenção Primária à Saúde |

| | |
|--|--|
| | Aleitamento Relações étnico-raciais e Saúde |
|--|--|

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (26 ago. 2022).

Natália Sevilha Stofel nasceu na cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo. Graduou-se no bacharelado em Enfermagem pela UFSCar em 2008. Seu currículo inclui uma especialização em Gestão em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) concluída em 2010, com o título *Avaliação do Modelo de Assistência à Saúde Indígena*. cursou o mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP) com período sanduíche na Universidade do Minho (Portugal), concluído em 2013. A dissertação teve como título “*O que está destinado a reunir*”: cuidado infantil entre os Guarani Mbya. O doutorado em Enfermagem foi realizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), concluído em 2019 com o título *Qualidade da Atenção Puerperal da Atenção Básica do Brasil*. Atuou como docente na UFPEL, no ano de 2014, no Instituto Federal do Paraná (IFPR) entre os anos de 2015 e 2017, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), entre os anos de 2017 e 2019. Ingressou como docente na UFSCar em 2019, no Departamento de Enfermagem (DEnf). Atualmente, a docente integra a coordenação colegiada no NEAB/UFSCar e atua como secretária geral na Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da UFSCar. O primeiro contato da professora com o NEAB foi em meados de 2007, quando era aluna do curso de Enfermagem e participou de um curso de formação sobre as políticas de ação afirmativa.

Quadro 6 - Informações profissionais de Ana Cristina Juvenal da Cruz

| | |
|---------------------------|--|
| Linhas de pesquisa | Educação e relações étnico-raciais Ensino de História |
| Área | Educação História |
| Subáreas | Relações Raciais História Afro-Brasileira e Africana |
| Temas | Educação com ênfase em relações étnico-raciais Estudo e ensino das histórias africanas e afro-brasileiras e da diáspora negra |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (26 ago. 2022).

Ana Cristina Juvenal da Cruz nasceu na cidade de São Paulo. Se graduou em História pela UNESP em 2006, concluiu o mestrado em Educação pelo PPGE/UFSCar em 2010, a dissertação teve como título *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira*. O doutorado em Educação foi na mesma instituição,

com período sanduíche em École des hautes études en sciences sociales, concluído em 2014. A tese defendida teve como título *Antirracismo e Educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO*. Realizou o pós-doutorado na UFSCar entre os anos de 2015-2016. Ingressou como docente na UFSCar em 2015, no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP).

A docente compõe o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, no qual coordenou, em conjunto a Tatiane Cosentino Rodrigues a participação no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Coordena o GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED na gestão de 2021 a 2023. A entrada no NEAB/UFSCar se deu com a sua entrada na instituição para a realização do mestrado. Para a professora, a chegada ao Núcleo representa a continuidade do laço com um grupo de pesquisadoras/es interessados em estabelecer uma relação de formação profissional, intelectual, mas também na qual se cultivou a construção de conhecimento acadêmico com um olhar voltado para as possíveis redes de afeto a serem criadas. Redes estas capazes de auxiliar na permanência estudantil. Mais informações sobre a dimensão do afeto serão tratadas no capítulo seguinte. Por fim, em 2020, a professora Ana Cristina assumiu a direção do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar, a gestão é quadrienal, de 2020 a 2024.

Quadro 7 - Informações profissionais de Diléia Aparecida Martins

| | |
|---------------------------|---|
| Linhas de pesquisa | Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa Formação de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa Educação das relações étnico-raciais e movimentos surdos (negro-surdo intérprete negro) Processos de qualificação profissional (educação continuada - educação permanente) Políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior. |
| Área | Educação Linguística |
| Subáreas | Tradução/Interpretação da Língua Brasileira de Sinais Educação de Surdos Planejamento e Avaliação Educacional |
| Temas | Ensino e tradução/interpretação da LIBRAS Acessibilidade no acesso ao Ensino Superior Políticas públicas para pessoas surdas |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (26 ago. 2022).

Diléia Aparecida Martins se graduou em Pedagogia com formação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica (PUC Campinas) em 2003. Possui duas especializações, uma em Educação Especial, na área de deficiência auditiva pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), concluída em 2010, com o título *Visão de autores nacionais acerca da atuação do intérprete de libras na educação básica: um estudo documental-bibliográfico*. A segunda em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP, concluída em 2011 e com o título *O uso de novas tecnologias na educação: desafios, alternativas e avanços no campo da educação bilíngue para surdos*. cursou o mestrado em Educação pela PUC Campinas, entre os anos de 2007 e 2009, a dissertação tem como título *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*. Seu doutorado foi em Educação Especial pela UFSCar, concluído em 2017, a tese tem como título *O Enem como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro*. Em 2018, Diléia realizou o pós-doutorado em Letras, concentração em Sociolinguística, pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

A inserção da professora no NEAB/UFSCar se deu a partir do ingresso no doutorado e também da entrada para a docência na instituição:

A minha aproximação ao NEAB, ela se deu dessa forma, em atividades que se voltavam a um elemento do tripé que formam a universidade que é o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Foi justamente pela extensão que me aproximei do NEAB. Diferente de muitos docentes que constituíram carreira e que estão no NEAB há muitos anos, que vão pela linha do ensino e da pesquisa... Do ensino porque ministram disciplinas específicas dessa área e na pesquisa porque também construíram projetos nessa linha. No meu caso, a [inserção] vem pela extensão universitária. Isso porque eu atuo em cursos que formam profissionais do campo da Tradução e da Interpretação em Libras, mas nas propostas de extensão, trabalho com essa interdisciplinaridade que me proporciona um deslocamento em termos de abordagem sobre o que é ser tradutor e intérprete de língua de sinais e ser também uma pessoa preta no Brasil. E fazer também uma discussão que passa por uma linha de pesquisa que me permite, então, discutir essa formação para ser um tradutor e a visão que se tem sobre o surdo que é membro do Movimento Negro. Eu faço essa discussão em um primeiro momento, sobre ser negro-surdo, negro-surdo dentro da UFSCar, porque naquele momento eu tinha um estudante de graduação surdo, negro e que estava desenvolvendo um projeto comigo de pesquisa e ali eu fui expandindo, fazendo uma discussão mais próxima daquilo que me insere inclusive como mulher preta em alguém que trabalhou com tradução e interpretação da língua de sinais em eventos, em espaços governamentais... Fui trazendo mais da minha vivência ocupando um corpo preto e vivendo o racismo no dia a dia. Tanto o silenciamento, quanto à denúncia (Trecho da entrevista concedida à autora em nov. 2022).

A também docente compõe o Grupo de Estudos, Análise e Reflexão sobre Maternidade e Ciência - Gestar (*Parent in Science*), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e é sócia-fundadora da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais

(FEBRAPILS). Durante sua trajetória, integrou o Programa de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência (PROACES), considerado pioneiro no fornecimento de condições para acesso ao ensino superior, desenvolveu o projeto Enem Vestibular Surdo, curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde 2020 coordena o Núcleo Ubuntu-Libras de Estudos e Pesquisas em Tradução, Interpretação e Educação para o Antirracismo em contextos sociolinguísticos de línguas de sinais.

2.2.1 Um panorama sobre publicações e orientações

Abaixo serão apresentadas informações que complementam a discussão sobre a trajetória profissional das docentes que consta no tópico anterior. A Tabela 1 disponível abaixo apresenta: (a) a quantidade de artigos publicados em periódicos; (b) os livros publicados / organizados; e (c) os capítulos de livros publicados durante a trajetória acadêmica. As produções que integram a contagem constam no currículo lattes das docentes. Ao todo, são 326 publicações. O somatório inclui publicações individuais e em conjunto.

Tabela 1 - Distribuição de publicações por docente

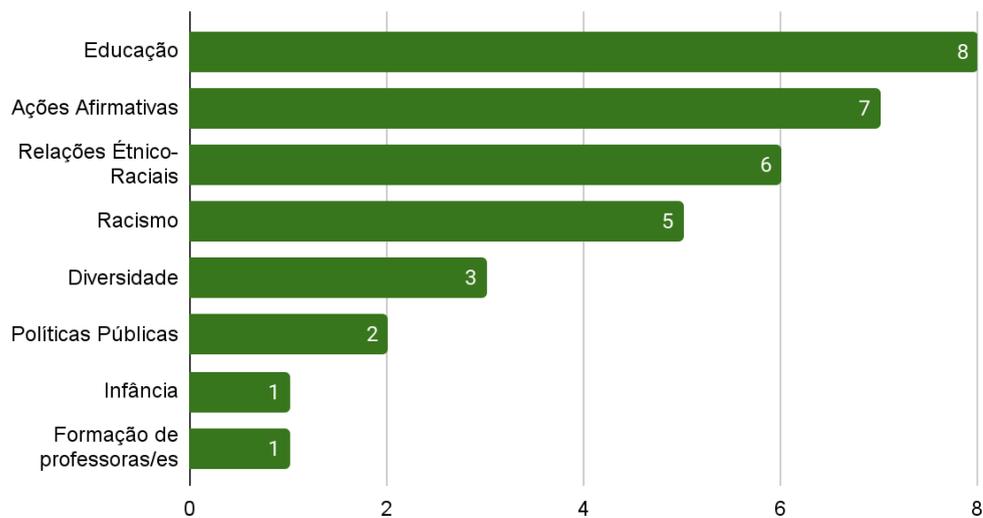
| Professoras | Artigos publicados em periódicos | Livros publicados / organizados | Capítulos de livros publicados |
|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Petronilha Beatriz G. e Silva | 28 | 13 | 48 |
| Lúcia Maria de Assunção Barbosa | 25 | 8 | 44 |
| Tatiane Cosentino Rodrigues | 31 | 2 | 22 |
| Rosana Batista Monteiro | 12 | 3 | 14 |
| Natália Sevilha Stofel | 12 | 2 | 2 |
| Ana Cristina Juvenal da Cruz | 19 | 2 | 14 |
| Diléia Aparecida Martins | 12 | 6 | 7 |
| Total | 139 | 36 | 151 |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (16 jul. 2022).

Para possibilitar uma discussão preliminar, contabilizei e agrupei as palavras-chave utilizadas nos artigos completos publicados em periódicos. Após a contabilização dos artigos a partir do currículo lattes, a etapa seguinte foi a de busca pelos textos nas plataformas em que foram publicados. Das 139 publicações, 118 foram encontradas. As 21 publicações restantes incluem 12 disponíveis em plataformas virtuais, mas sem palavras-chave (em geral, tratam-se de textos antigos digitalizados que foram publicados em um período que o uso de

palavras-chave não era obrigatório) e 9 são de modalidade impressa, sem a versão digitalizada disponível e por esta razão não consultadas. Dessa maneira, das 118 publicações localizadas, 106 possuíam palavras-chave. Ao total, 364 palavras-chave foram contabilizadas, a fim de viabilizar a análise, as palavras foram agrupadas por similaridade e relação com a proposta dos artigos. O passo seguinte foi dar nome a esse agrupamento, como por exemplo, “Educação” ou “Estudos sobre infância”, como veremos nos gráficos a seguir.

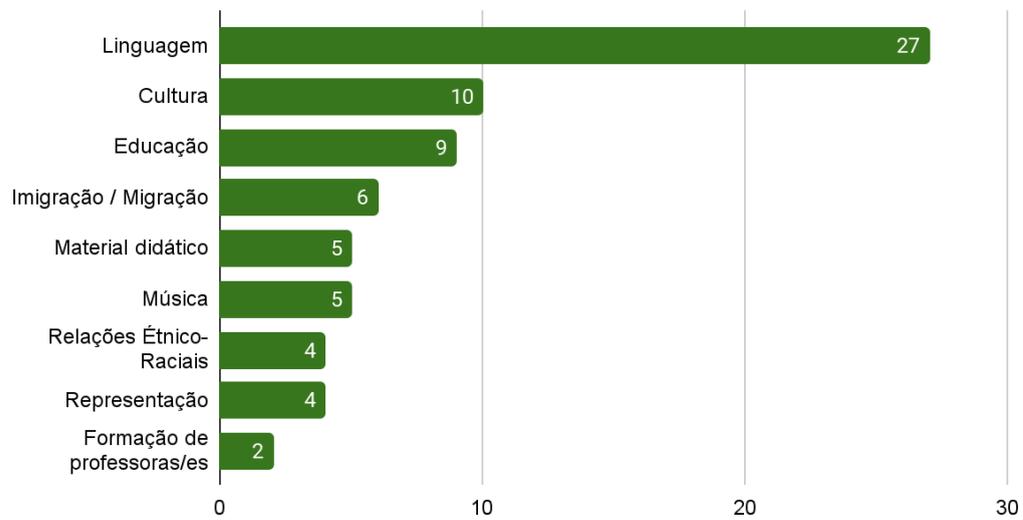
**Gráfico 1 - Distribuição de palavras-chave (artigos publicados em periódicos)
Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (25 jul. 2022).

O Gráfico 1 apresenta as palavras-chave utilizadas em publicações da Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Foram consultados 10 artigos e localizadas 33 palavras-chave. A fim de viabilizar a discussão, como dito anteriormente, os dados foram agrupados. Nesse caso, em 8 grupos. São eles: Educação (8), Ações Afirmativas (7), Relações Étnico-Raciais (6), Racismo (6), Diversidade (3), Políticas Públicas (2), Infância (1) e Formação de professoras/es (1).

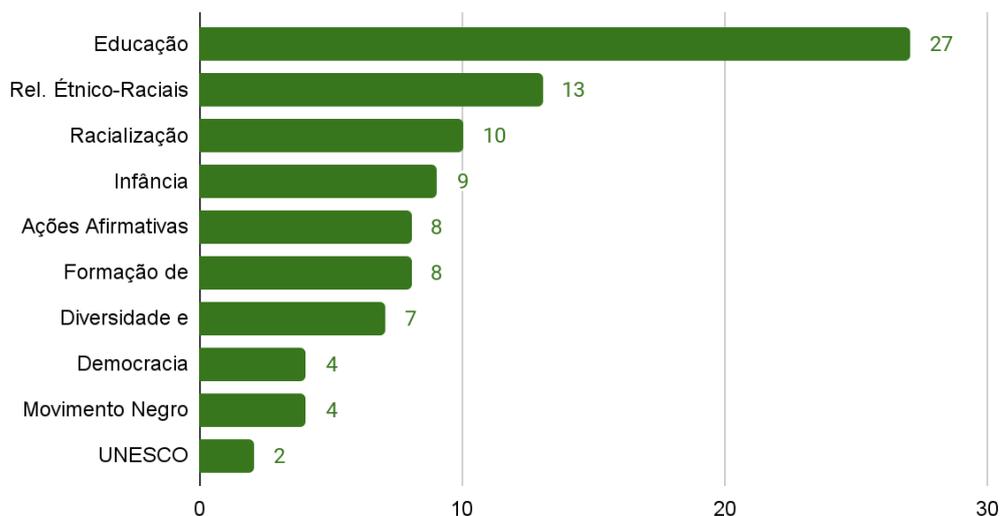
**Gráfico 2 - Distribuição de palavras-chave (artigos publicados em periódicos)
Profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa**



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (25 jul. 2022).

O Gráfico 2 apresenta as palavras-chave utilizadas em publicações da Profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa. Foram consultados 21 artigos e localizadas 72 palavras-chave. Foram constituídos 9 grupos. São eles: Linguagem (27), Cultura (10), Educação (9), Imigração/Migração (6), Material didático (5), Música (5), Relações Étnico-Raciais (4), Representação (4) e Formação de professoras/es (2).

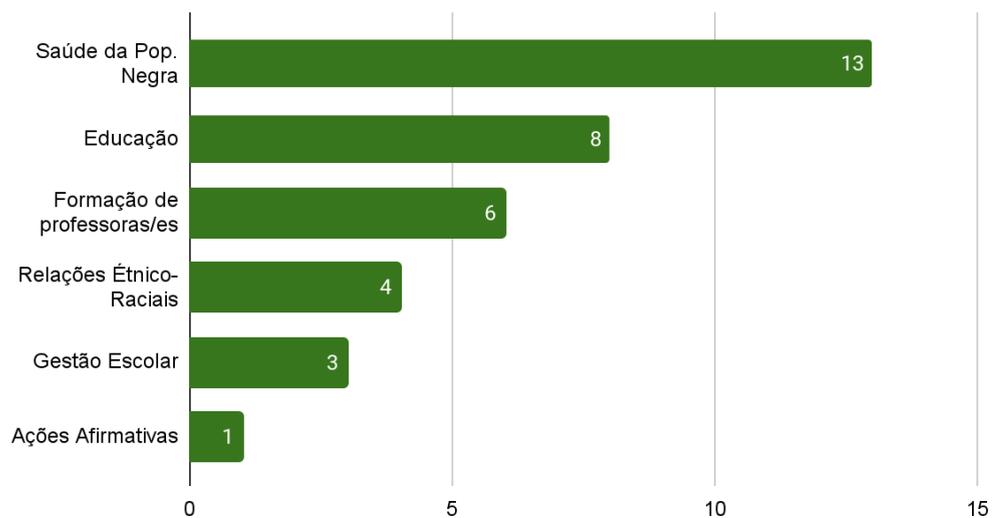
**Gráfico 3 - Distribuição de palavras-chave (artigos publicados em periódicos)
Profa. Tatiane Cosentino Rodrigues**



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no currículo lattes (2022).

O Gráfico 3 apresenta as palavras-chave utilizadas em publicações da Profa. Tatiane Cosentino Rodrigues. Foram consultados 26 artigos e localizadas 72 palavras-chave. Foram constituídos 10 grupos. São eles: Educação (27), Relações Étnico-Raciais (13), Racialização (10), Infância (9), Ações Afirmativas (8), Formação de professoras/es (8), Diversidade e Diferença (7), Democracia (4), Movimento Negro (4) e UNESCO (2).

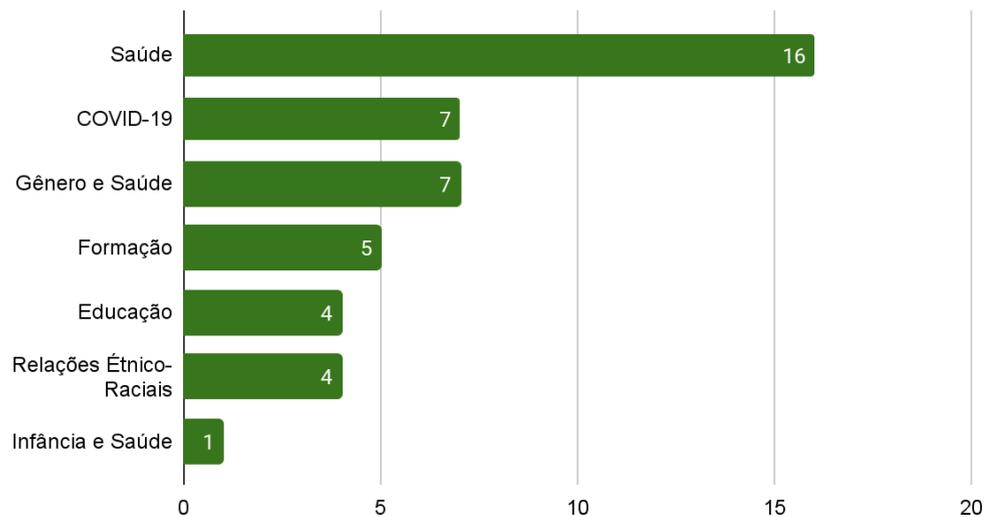
**Gráfico 4 - Distribuição de palavras-chave (artigos publicados em periódicos)
Profa. Rosana Batista Monteiro**



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (25 jul. 2022).

O Gráfico 4 apresenta as palavras-chave utilizadas em publicações da Profa. Rosana Batista Monteiro. Foram consultados 9 artigos e localizadas 35 palavras-chave. Foram constituídos 6 grupos. São eles: Saúde da população negra (13), Educação (8), Formação de professoras/es (6), Relações Étnico-Raciais (4), Gestão democrática (3) e Ações Afirmativas (1).

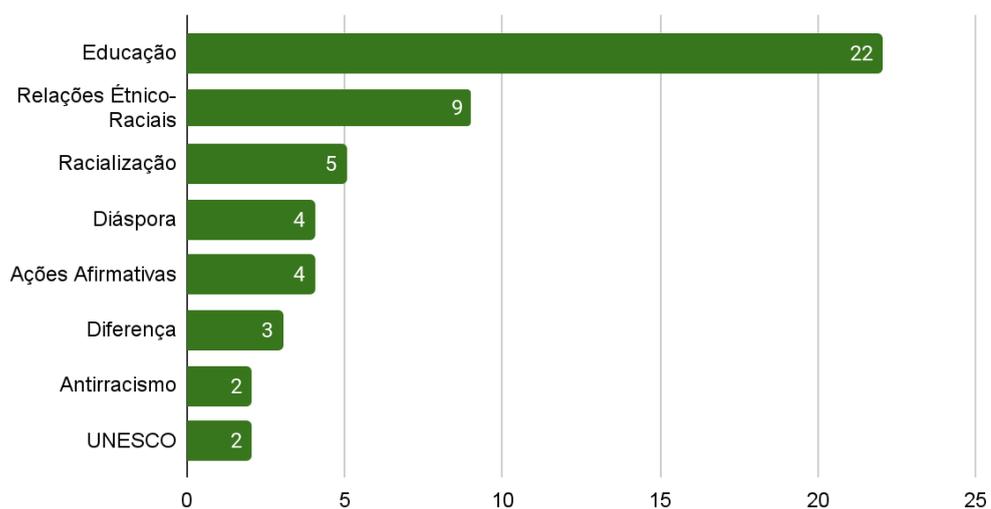
**Gráfico 5 - Distribuição de palavras-chave (artigos publicados em periódicos)
Profa. Natália Sevilha Stofel**



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (25 jul. 2022).

O Gráfico 5 apresenta as palavras-chave utilizadas em publicações da Profa. Natália Sevilha Stofel. Foram consultados 12 artigos e localizadas 44 palavras-chave. Foram constituídos 7 grupos. São eles: Saúde (16), COVID-19 (7), Gênero e saúde (7), Formação (5), Educação (4), Relações Étnico-Raciais (4) e Infância e saúde (1).

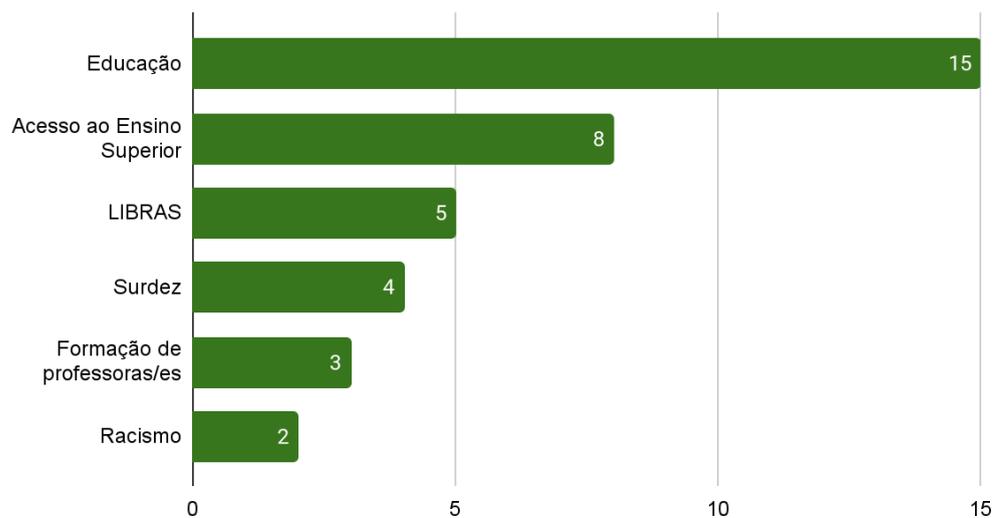
**Gráfico 6 - Distribuição de palavras-chave (artigos publicados em periódicos)
Profa. Ana Cristina Juvenal da Cruz**



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (25 jul. 2022).

O Gráfico 6 apresenta as palavras-chave utilizadas em publicações da Profa. Ana Cristina Juvenal da Cruz. Foram consultados 17 artigos e localizadas 51 palavras-chave. Foram constituídos 8 grupos. São eles: Educação (22), Relações Étnico-Raciais (9), Racialização (5), Diáspora (4), Ações Afirmativas (4), Diferença (3), Antirracismo (2) e UNESCO (2).

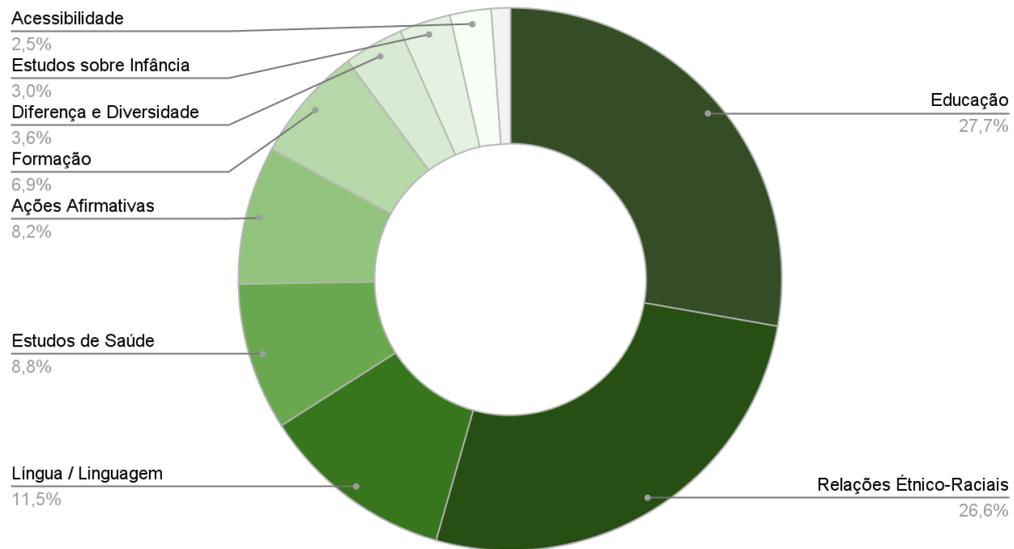
**Gráfico 7 - Distribuição de palavras-chave (artigos publicados em periódicos)
Profa. Diléia Aparecida Martins**



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (25 jul. 2022).

O Gráfico 7 apresenta as palavras-chave utilizadas em publicações da Profa. Diléia Aparecida Martins. Foram consultados 11 artigos e localizadas 37 palavras-chave. Foram constituídos 6 grupos. São eles: Educação (15), Acesso ao Ensino Superior (8), LIBRAS (5), Surdez (4), Formação de professoras/es (3) e Racismo (2).

Gráfico 8 - Distribuição do total de palavras-chaves



Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (25 jul. 2022).

O objetivo em produzir esses gráficos é o de apresentar um panorama da produção acadêmica das docentes que compõem esse estudo. É importante sinalizar que essa categorização é realizada apenas para fins analíticos e também um exercício para complexificar o perfil das docentes apresentadas. O passo seguinte foi o de agrupar as informações apresentadas nos gráficos de 1 a 7. O agrupamento foi realizado da mesma forma que nos gráficos anteriores, a partir de similaridades. Como podemos observar, o total das produções foi dividida em 10 partes, são elas: Educação (27,7%), Relações Étnico-Raciais (26,6%), Língua/Linguagem (11,5%), Estudos de Saúde (8,8%), Ações Afirmativas (8,2%), Formação (6,9%), Diferença e Diversidade (3,6%), Estudos sobre Infância (3,0%), Acessibilidade (2,5%) e Diáspora (1,1%).

Na Tabela 2 foram distribuídas informações sobre as orientações realizadas durante a trajetória profissional. Ao total foram contabilizadas 241 orientações, são elas em cursos de doutorado, mestrado, mestrado profissional, especialização e graduação. Na contagem constam orientações concluídas e em andamento. São orientações em andamento, de acordo com a ordem da tabela: duas pesquisas de doutorado, três de mestrado e uma especialização da profa. Lúcia M. A. Barbosa; quatro pesquisas de doutorado e duas de mestrado da profa. Tatiane C. Rodrigues; quatro pesquisas de mestrado e três trabalhos monográficos da profa. Rosana B. Monteiro; duas pesquisas de doutorado e quatro de mestrado da profa. Ana C. J. da Cruz. A partir do Currículo Lattes é possível verificar também as supervisões de

pós-doutorado, estas não foram incluídas na tabela, mas totalizam 4. Três realizadas pela profa. Lúcia M. A. Barbosa e uma em andamento com supervisão da profa. Tatiane C. Rodrigues.

Tabela 2 - Distribuição das orientações ao longo da trajetória profissional

| Professoras | Doutorado | Mestrado | Especialização | Graduação |
|---------------------------------|-----------|----------|----------------|-----------|
| Petronilha Beatriz G. e Silva | 13 | 45 | - | 7 |
| Lúcia Maria de Assunção Barbosa | 8 | 27 | 6 | 1 |
| Tatiane Cosentino Rodrigues | 8 | 17 | 6 | 17 |
| Rosana Batista Monteiro | - | 5 | 16 | 33 |
| Natália Sevilha Stofel | - | 1 | - | 4 |
| Ana Cristina Juvenal da Cruz | 2 | 7 | 7 | 4 |
| Diléia Aparecida Martins | - | - | 1 | 6 |
| Total | 31 | 102 | 36 | 72 |

Fonte: produzido pela autora com informações consultadas no Currículo Lattes (5 ago. 2022).

As orientações realizadas pela Profa. Petronilha B. G.e Silva compreendem o período de 1989 a 2013. São elas: graduação em Pedagogia (7), mestrado em Educação (45) - 40 pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) e 5 pelo programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS). Quanto às orientações de doutorado (13) em Educação: 11 foram pelo PPGE/UFSCar, 1 pelo PPGE/USP e 41 pelo PPGE/PUC/RS.

As orientações realizadas pela Profa. Lúcia Maria A. Barbosa compreendem o período de 2005 a 2022. São elas nas seguintes áreas: graduação em Letras (1), especializações em Migrações e Refúgio (1) e Educação Infantil (5), mestrado em Linguística (27), mestrado profissional em Linguística (1), doutorado em Linguística (8).

As orientações realizadas pela Profa. Tatiane Cosentino Rodrigues compreendem o período de 2010 a 2022. São elas: graduação em Pedagogia (16) e em Ciências Sociais (1), especialização em Educação Infantil (6), mestrado (17) e doutorado (8) em Educação.

As orientações realizadas pela Profa. Rosana Batista Monteiro compreendem o período de 2000 a 2022. São elas: graduação em Pedagogia (33), especializações em Direito Educacional (10) pela Universidade Iguazu, em Diversidade Étnica e Educação Superior

Brasileira (2) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Escola de Gestores (2) pela UFSCar e em Saúde da Mulher Negra (2) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os cursos de mestrado são em Estudos da Condição Humana (4) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH/UFSCar) e em Educação (1).

As orientações realizadas pela Profa. Natália Sevilha Stofel compreendem o período de 2016 a 2022. São elas: graduação em Enfermagem (4) e mestrado em Enfermagem (1).

As orientações realizadas pela Profa. Ana Cristina Juvenal da Cruz compreendem o período de 2012 a 2022. As graduações (4) foram em Pedagogia, as especializações em Educação Infantil (5), Educação das Relações Étnico-Raciais (1) e Sociologia da Infância (1). Os cursos de mestrado (7) e doutorado (4) em Educação.

As orientações realizadas pela Profa. Diléia Aparecida Martins compreendem o período de 2014 a 2021. As graduações em Educação Especial (1), Psicologia (1) e Tradução e Interpretação LIBRAS/Língua Portuguesa (4). A especialização foi em Tradução e Interpretação LIBRAS/Língua (1).

CAPÍTULO TERCEIRO - “ESSA É A MINHA TRAJETÓRIA, ESSA *MÉLANGE*, ESSA MISTURA”⁴²: DOCÊNCIA E INTELLECTUALIDADE DE MULHERES NEGRAS

Em *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945*, Jerry Dávila analisa a relação entre as políticas públicas e as relações raciais no período da Primeira República e Era Vargas. A pesquisa possibilitou, em uma de suas etapas, observar como professores negros(as) perderam terreno diante das reformas educacionais eugenistas, como a de Fernando de Azevedo iniciada em 1927. A implementação destas reformas levaram a profunda tecnicização e profissionalização que estabeleceram, por consequência, uma série de impeditivos de maneira que professoras/es negras/os não pudessem dar continuidade a formação e pleitear vagas:

Escrevendo códigos sociais em linguagem técnica e científica, educadores e administradores evitaram falar em raça. [...] O resultado pernicioso dessa fé acrítica na ciência e no profissionalismo foi o desenvolvimento de um sistema escolar cada vez mais excludente em suas práticas de treinamento e contratação, e cada vez mais discriminatório em seu modo de tratar os alunos. Digno de nota nessas práticas era a ausência de linguagem explicitamente racial contra a qual pudesse se formar uma oposição: a marginalização era encoberta sob um verniz de profissionalismo e tecnicismo (2006, p. 193).

A análise de Dávila leva em consideração o magistério e cargos no campo da educação para homens e mulheres e evidencia como o processo de seleção e treinamento para o exercício docente implicou na escolha de um grupo específico, representado quase exclusivamente por mulheres brancas de classe média.

No caso do magistério feminino, Müller (2014) demonstra como a prática eugenista estimulada e desenvolvida na Primeira República (1889-1930) retirou mulheres negras do magistério público, em particular do Rio de Janeiro. Muller argumenta que a permanência e consolidação de um consenso acerca da inferioridade intelectual de mulheres negras não contou apenas com as teorias produzidas por médicos eugenistas, mas também com a contribuição discursiva de outros grupos intelectuais e pelo papel da imprensa na divulgação de estudos eugenistas.

Assim como Dávila (2006), a tese de doutorado de Muller, publicada em 1999, retoma as medidas apresentadas na reforma de Fernando de Azevedo. Para a autora, a reforma apresenta ideias de hierarquização racial ao estabelecer parâmetros para a entrada no magistério público. São algumas delas: a preferência pelo sexo feminino, a exigência de cinco

⁴² Fala transcrita da profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa em entrevista concedida à mim.

anos de ensino primário e ser natural do então Distrito Federal, a cidade do Rio de Janeiro. A reforma data de 1927, como posto anteriormente, contudo, em 1932 novas regras são impostas, são estas: ter a idade entre 18 e 28 anos e possuir “hábitos higiênicos” e de personalidade, ou seja, “boa conduta” e histórico individual e familiar no magistério. Tais medidas, claramente, dificultam a continuação na participação de professoras negras no magistério público.

O desaparecimento de professoras não-brancas do magistério é também verificado pela autora nos estados de Minas Gerais e Mato Grosso. As práticas eugenistas presentes nas reformas educacionais, branquearam a percepção sobre o magistério e criaram a falsa ideia de que a entrada de mulheres negras no magistério se deu a partir da década de 1960, com a ampliação do Ensino Normal (MULLER, 2006; 2014). Tais mudanças no perfil do magistério, para Muller, também possuem relação com a construção de um ideário de nação branco, ideário este que não poderia ter como principal expoente profissionais negras(os):

posso afirmar que os debates sobre a construção da nação brasileira terminaram por definir a escola primária pública como espaço privilegiado para a modelagem da população que aqui vivia. Essa modelagem tinha um conteúdo fortemente civilizatório, principalmente no que se referia aos aspectos morais e éticos, privilegiando uma nova ética do trabalho. A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A difusão dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos assim como dos mitos de origem e dos heróis a serem reverenciados e imitados foram realizados através da escola. No espaço escolar, foi a professora primária quem deu vida a todos esses processos. Ela foi a verdadeira “construtora da nação”. Colocada no papel de protagonista dessa epopéia, verdadeira heroína da “civilização” brasileira, ela fez por merecer a tarefa que lhe fora atribuída. Submeteu-se aos processos disciplinarizadores, adequou-se ao modelo, transvestiu-se de vestal da pátria. Ocupou todas as brechas, inventou e reinventou-se e, graças à sua inserção profissional, pôde usufruir uma autonomia penosamente conquistada e limitada, embora maior que a que era concedida às mulheres de sua época (MULLER, 2006, p. 188).

A reinserção de professoras negras no magistério a partir de 1960 é marcada pelo encontro com uma nova estrutura educacional. Para Gomes (2000), neste período, a escolha pelo magistério simbolizou o rompimento como um histórico de exclusão de classe, raça e gênero vivenciado por mulheres negras. Marca-se, então, a busca pela continuidade dos estudos, “a busca por uma profissão que lhe garanta espaço no mercado de trabalho” (2000, s/n) e a mudança de status social.

As pesquisas que tratam da relação entre o magistério e mulheres negras nos auxiliam a construir o cenário vivido no século XXI em relação à presença de professoras negras na educação básica. No caso do ensino superior, a presença de discentes e docentes negras(os) tem sido tratada em pesquisas acadêmicas, em sua maioria, a partir de 1990. O período guarda

estreita relação com a ampliação da discussão sobre a implementação das PAA no Brasil e marca também a continuidade nas denúncias de desigualdades raciais e no acesso à educação (QUEIROZ; SANTOS, 2015; MACHADO, 2019)⁴³.

Queiroz (2000), ao pesquisar as desigualdades raciais no ensino superior, dá foco à experiência discente no caso da Universidade Federal da Bahia antes da implementação de PAA em 2005. Para a autora, a escolha ou a restrição na escolha da carreira tem relação com a “procedência social”, tal procedência incorpora em si a autodeclaração de raça/cor, ou seja, ser branco ou não-branco e o gênero. Assim, nota-se que ser mulher e negra tem diferentes e profundas implicações no imaginário do que é possível ou impossível de ser realizado profissionalmente. Sendo que as implicações no imaginário social também são refletidas em termos objetivos, de maneira que gênero e raça venham a definir a presença ou ausência, respectivamente, em cursos de baixo e alto prestígio social⁴⁴:

Como a raça, também o gênero opera como código de acesso à carreira, determinando para a mulher as carreiras menos prestigiadas. A articulação entre cor e gênero aprofunda as desigualdades aí verificadas, na medida em que, além de determinar uma educação básica mais precária, que impõe barreiras de acesso às carreiras mais disputadas, ao segmento negro como um todo, para a mulher negra, em particular, o acesso à carreira está ainda balizado pelo critério de “boa aparência” (QUEIROZ, 2000, s/n).

Os impactos da escolha pela carreira acadêmica também trazem à tona a discussão sobre profissões de baixo, médio e alto prestígio. Embora, dados comprovem a maior escolarização de mulheres em comparação aos homens, a participação efetiva em cargos de alto prestígio e por consequência maiores salários, é um desafio a ser enfrentado e que se intensifica ao considerarmos a difícil inserção em outras áreas do conhecimento que não as Ciências Humanas e da Saúde. Apesar dos avanços quanto a presença de discentes negras(os), fruto das políticas de ação afirmativas implementadas nas IES, ao analisar as desigualdades

⁴³ Vale ressaltar que trabalhos como os de Silva (2010), Sotero (2013), Queiroz (2001; 2016) fazem uso da teoria bourdieusiana o espaço escolar como espaço formado por campos de disputa, nos quais a lógica operada é a de seleção ao filtrar e/ou estabelecer barreiras para o acesso a outras “etapas”, como o Ensino Superior. A teoria bourdieusiana também é mobilizada para discussões sobre a entrada e permanência na carreira docente (OLIVEIRA, 2006).

⁴⁴ As definições de alto, médio e baixo prestígio estabelecidos pela autora:

“A atribuição de níveis de prestígio aos cursos baseou-se numa consulta a empresas de consultoria em RH, que atuam em Salvador, a respeito do prestígio desfrutado pelas carreiras no mercado de trabalho, e da qual resultou a seguinte escala de prestígio: Alto – Medicina, Direito, Odontologia, Administração, Processamento de Dados, Engenharia Elétrica, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Engenharia Química; Médio-Alto – Ciências Econômicas, Jornalismo, Medicina Veterinária, Engenharia Sanitária, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição, Química Industrial, Engenharia de Minas; Médio – Secretariado, Farmácia, Agronomia, Química lic. e bac., Educação Física, Desenho industrial, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Letras, Matemática; Médio Baixo – Filosofia, Ciências Biológicas, Música, Geologia, Geofísica, Composição e Regência, Estatística, Artes Cênicas, Dança, História; Baixo – Desenho e Plástica, Instrumento, Biblioteconomia, Canto, Licenciatura em Ciências do 1º Grau, Geografia, Museologia” (QUEIROZ, 2000, s/n).

no ensino superior, a concentração de mulheres e pessoas negras nos cursos de menor prestígio se mantém⁴⁵ (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013; ARTES; RICOLDI, 2015).

Em relação à dimensão de gênero, se o espaço e participação no ambiente acadêmico está garantido, como afirmam Artes e Ricoldi (2016), os desafios em relação à divisão sexual do trabalho⁴⁶ permanecem, marcando a experiência feminina com o ensino superior e o mercado de trabalho pela intensa jornada de trabalho e responsabilidade atribuída ao cuidado. Uma demonstração desta realidade está nos dados sobre a tripla jornada vivida por estudantes, entre o estudo, trabalhos formais e/ou informais e o trabalho doméstico (LÁZARO; MONTECHIARE, 2014). E também cabe resgatar a fala professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, interlocutora desta pesquisa, que, ao comentar sobre a implementação das políticas de cotas na UFSCar, prontamente destacou que mesmo com a suma importância de suas lutas, foi um período também de extremo cansaço e trabalho excessivo, o qual demandou muita energia.

Em *Mulher Negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidades* (2006), obra fruto de sua tese de doutorado, Oliveira discute a construção da identidade de professoras negras considerando como a experiência docente é moldada pela interação social com a família, a escola, a formação profissional e intelectual, participação nos movimentos sociais e possibilidades de mobilidade social.

Oliveira propõe uma análise da trajetória de mulheres negras professoras universitárias a fim de compreender as dificuldades enfrentadas no processo de construção da identidade e ação pedagógica e parte da compreensão de que esse processo é vivido enquanto se nada entre duas águas profundas: as relações de gênero e as relações raciais. Dentre as dificuldades enfrentadas pelas docentes e identificadas pela autora, estão:

[a] desconfiança de sua capacidade profissional ou intelectual; espanto ou surpresa de aluno(a)s ao se depararem pela primeira vez com uma professora negra na sala de aula; desigualdade salarial comparativamente à do(a)s colegas branco(a)s de formação igual e ocupando posições iguais; desigualdade de oportunidades de financiamento das pesquisas e de mobilidade na carreira (2006, p. 8).

⁴⁵ Para Artes e Unbehaum, a definição de maior ou menor prestígio “pode ser associada à concorrência nos vestibulares/concursos, remuneração futura da carreira ou prestígio social” (2021, p. 9). Desta forma, podem ser considerados de menor prestígio cursos nas áreas de educação e saúde e de maior prestígio aqueles de ciências exatas e tecnologias.

⁴⁶ “A noção de Divisão Sexual do Trabalho orienta a compreensão sobre a concentração de mulheres em profissões ligadas ao cuidado, relações humanas e, de alguma forma, com o universo das emoções (reprodução) e de homens em áreas das exatas, ligadas ao raciocínio lógico, à produção econômica, extremamente competitivas (produção)” (ARTES; RICOLDI, 2016, p. 153).

Um dos aspectos que marca a trajetória das docentes inclui os conflitos relacionados à diferença salarial, porém, mesmo em uma profissão com padronização salarial, as docentes pontuam que pesquisadoras/es da temática racial continuam a ser penalizados pela falta de reconhecimento. A falta de reconhecimento sentida pelas docentes reverbera nos projetos financiados pelas agências de fomento. Quanto a prática cotidiana, a discussão evidencia as desqualificações/desconfianças acerca dos dados coletados por profissionais negros que atuam na temática das relações étnico-raciais. Essas desconfianças apresentam-se através de dúvidas quanto à veracidade, queixas relacionadas a relação subjetiva de pesquisador/pesquisado e a suposta ausência de um rigor acadêmico (OLIVEIRA, 2006).

A pesquisa da qual resulta este livro foi concluída em 2004 e uma série de mudanças foram experienciadas por aquelas/es que integram o campo das relações étnico-raciais, contudo, alguns elementos trazidos na obra persistem. O primeiro é o reducionismo de pesquisas realizadas nesse campo de conhecimento a trabalhos com pouco ou nenhum rigor científico. O segundo, é a manutenção de comportamentos, abordagens e comentários racistas que possuem como plano de fundo o não reconhecimento do pertencimento de pessoas negras a espaços de produção de conhecimento. O terceiro, o racismo vivido nas relações interpessoais no ambiente universitário.

Durante as entrevistas que realizei, estes aspectos se fizeram presentes na fala de docentes ao serem questionadas sobre os desafios de ser uma profissional negra em ambientes acadêmicos.

A primeira fala aborda a dificuldade ao se deparar com a falsa dualidade entre o fazer acadêmico e a militância política:

Desafio é o que não falta, mas acho que um deles é trabalhar em um coletivo que não entende o que a gente faz como ciência, mas como militância. [...] Agora a gente vive um momento em que a universidade está convencida sobre a política de ação afirmativa. Então, todo mundo diz: “ah, não... nós somos uma universidade histórica, que tem uma política de ação afirmativa histórica”; “nossa, os cortes do governo, eles colocam em risco a política de ação afirmativa”, todo mundo fala sobre política de ação afirmativa, mas quando você vai discutir a vaga do departamento, pra onde ela vai, isso não aparece. [As falas são] “ah, não, nós já temos quem dá aula sobre esse tema, a gente não precisa”. [...] A universidade, o fazer científico com os alunos [para mim] não é só uma atividade acadêmica, é um projeto de vida, de mundo, então [...] esse é o desafio de convencer do fazer acadêmico cotidiano e político com os colegas que não trabalham com esse tema (Prof. Tatiane Cosentino Rodrigues em trecho de entrevista concedida à autora em Julho de 2022).

A segunda aborda os conflitos que ganham evidência na interação entre pesquisadoras/es brancas/os e negras/os:

É sempre um desafio porque na maioria das vezes, a gente é visto como secundário, [isso] quando não é visto como uma pessoa que vai ali pra fazer outra coisa que não seja a pesquisa, como você é visto como não-pesquisador, não-pesquisadora, então, você chega num lugar de reunião, pesquisadores, pesquisadoras e tal, mas alguém te trata como uma recepcionista. É ela que tá secretariando, cuidando aqui. Ou então me perguntam: “conhece a professora Lúcia? Sabe onde ela...”, porque as pessoas não me conhecem. É sempre um desafio, sempre um desafio. E certamente em muitos momentos, inúmeros deles, tem esse racismo arraigado que a gente tem que combater todos os dias, tem que discutir, também desmontar. É um desafio constante e um aprendizado também. A gente precisa se fortalecer todos os dias para enfrentar essas situações, mas já demos grandes passos, fizemos grandes caminhadas. Não podemos negar isso, isso tem que ficar bem evidente na pesquisa que você está fazendo. Os passos que nós demos foram grandes, tem sido visibilizados, não neste momento especificamente, tem ganhado visibilidade em pesquisas, eu percebo isso no próprio lugar de trabalho, na própria universidade. E repito, as cotas vieram, elas foram implantadas para fazer essa diferença na universidade. Eu acho que de uma certa forma está aí. Colocada, posta, como uma das possibilidades nossas de ação sócio-educacional nesse mundo (Profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa em trecho da entrevista concedida à autora em Agosto de 2022).

O terceiro elemento aborda as relações interpessoais e o pequeno número de profissionais negros no ambiente universitário:

Há lógicas racistas que se diferenciam de instituição para instituição, é claro que ainda que sejam todas universidades ou espaços de formação de ensino superior, há suas localidades e suas especificidades, mas há também uma estrutura racista que está no interior do modo de funcionamento. [...] Nós temos ainda um número muito diminuto de professores e professoras negros e negras, de servidores técnicos-administrativos negros e negras. Nós precisaríamos avançar, ainda que a gente já tenha legislação, isso ainda não se efetiva, sobretudo nos concursos docentes. [...] Quanto mais nos estratos superiores você vai avaliando, menos diversidade você encontra, então acho que a gente tem um longo caminho ainda de efetivar [a reserva de vagas em concursos públicos], para além, é claro, das relações, das microformas racistas que exigem no nosso cotidiano. Não só individualmente alguém é racista, mas você tem um ambiente que favorece determinadas práticas e que se revela de modo, como se diz no campo popular, velado no caso do Brasil, mas que no caso pra quem estuda as relações étnico-raciais é muito explícito. A gente sabe perfeitamente quando o racismo se expressa da sua maneira mais perversa e mais explícita, então pra gente que tá nesse mundo a bastante tempo, com esse corpo, a gente sabe como é que funciona. A gente vai tocando, não é? (Profa. Ana Cristina Juvenal da Cruz em trecho de entrevista concedida à autora em Julho de 2022).

Eu venho desse lugar e estou neste lugar de uma mulher negra que não pode [e] não tenho motivos para me afastar da luta contra o racismo, pelo contrário, cada vez mais nós somos chamados. Eu participo de um departamento que talvez seja o maior Departamento de Letras da UnB. Aqui nós temos três departamentos grandes, enormes, dentro do Instituto de Letras e o meu departamento é o maior desses três. Nós somos, eu acho que mais de cem, se não somos, estamos chegando a esse número, somos muitos professores e desses, nós somos, negros e negras, talvez quatro, cinco pessoas, professoras, então, não é fácil. Não é fácil, mas é o que temos, a gente precisa se fortalecer cada vez mais para estar nesses lugares, saber da nossa motivação, do nosso compromisso (Profa. Lúcia Maria de Assunção Barbosa em trecho de entrevista concedida à autora em Agosto de 2022).

Ademais, para Oliveira (2006) outros elementos também devem ser levados em consideração: a dificuldade seguida do cerceamento das profissionais quando denunciam casos de racismo; a infantilização por parte dos colegas de profissão; e a descredibilização em sala de aula por parte dos discentes. A docência de mulheres negras é, então, marcada por experiências de profundo racismo, machismo e sexismo.

Em termos quantitativos, Silva (2010), a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) de 2005, apresenta que dos 63.234 professoras e professores universitários, 251 tratavam de mulheres *pretas*⁴⁷, ao serem agregados os dados colhidos da categoria *parda*, o número sobe para 1.563 docentes *negras*. Os dados foram colhidos a partir da autodeclaração. Vale destacar que na divisão regional (do total de 251 docentes destacadas pela autora): 90 docentes estavam localizadas na região Nordeste, 86 na região Sudeste, 31 na região Sul, 22 na região Norte e 20 na região Centro-Oeste.

Na tentativa de atualizar os dados quantitativos, algumas considerações no que concerne as professoras são necessárias: Os dados em relação a docência (assim como das(os) discentes) no ensino superior podem ser consultados no Censo da Educação Superior, publicado anualmente pelo INEP com o objetivo de sistematizar informações sobre as IES, seus discentes, docentes e técnicos administrativos. O Censo inclui, desde 2005, o quesito cor/raça nas questões a serem respondidas, contudo, a baixa taxa de responder acerca dessa classificação, seja pelo não recolhimento destas informações por parte das IES ou pela não respostas das/dos discentes e docentes, dificulta que os dados sejam considerados confiáveis (BARRETO, 2014; ARTES; RICOLDI, 2015).

A título de exemplo, Silva (2008) já sinalizava a negativa surpresa de perceber que trabalhos como *Mulher na Educação Superior Brasileira: 1991-2005* não tratavam da variável cor/raça. Indo além, 58% das respostas no quesito raça/cor do Censo da Educação Superior de 2013 constavam como “não declarada” ou “não dispõe da informação” (LÁZARO; MONTECHIARE, 2014). Sobre docentes, o Censo de 2021 dispõe dos dados sobre cor/raça, porém, mais uma vez, os altos números de respostas enquadradas na categoria “não dispõe da informação” impedem uma apresentação confiável dos dados. A ausência de dados completos, para além de dificultar a discussão quantitativa sobre o exercício docente de mulheres negras, também demonstra a continuidade, mesmo que de forma mais “sútil” de

⁴⁷ Os dados encontrados por Silva (2010) no Sinaes desagregam a categoria cor/raça **negra** em **preta** e **parda**.

questões já expostas por intelectuais negras, como Sueli Carneiro e Thereza Santos na década de 1980. Se a ausência de dados, naquele período, interferia na discussão sobre como a desigualdade socioeconômica afetava a vida de mulheres negras, atualmente, estão postas como empecilho na produção de discussões sobre o posicionamento no ambiente universitário, o que nos possibilitaria discutir a continuidade ou descontinuidade em relação às carreiras de menor e maior prestígio, dentre outros elementos no exercício da profissão docente. Mais que isso, “estes dados se fazem imprescindíveis, pois assim se pode pensar em políticas públicas que possam contribuir para com a erradicação do racismo” (SILVA, 2007, p. 150).

Esta análise não significa que não existem razões para celebração no que diz respeito à mudança no perfil do público universitário e seu corpo docente. Dentre as mudanças no ambiente universitário que impactaram numericamente o público discente e docentes, está o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 2007 (BRASIL, 2010). O programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi desenvolvido em três etapas: 1) interiorização o ensino superior público federal entre os anos de 2003 e 2007, nesta etapa previa-se o aumento de vagas, criação de cursos noturnos e combate às altas taxas de evasão universitária; 2) reestruturação das universidades e expansão das matrículas entre os anos de 2008 a 2010; 3) continuidade da expansão, mas agora com foco no desenvolvimento regional entre os anos de 2012 a 2014 (TROMBINI; ROCHA; LIMA, 2020). O Programa previa também a criação de novas vagas para docentes. No caso da UFSCar, a implementação do REUNI previa o crescimento em 76,6% das vagas para a graduação e a contratação de 305 docentes. Até 2013, deste total, 261 foram contratados (HENRIQUES, 2016).

Outra política com impacto e apontada no capítulo anterior é a Lei 12.711/2012. A partir de dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), o Consórcio de Acompanhamento de Ação Afirmativa (CAA2022) apresenta os seguintes dados sobre o ingresso de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades públicas: Em 2001, a porcentagem de graduandos era de 31% no Ensino Superior Público, em 2020 os discentes passaram a representar 52%.

Silva (2010) pontua que racismo e sexismo atuam em conjunto como mecanismo de exclusão de doutoras negras das cátedras acadêmicas e enxerga como uma das possibilidades de solução do problema a implementação de políticas de ação afirmativas nos concursos

públicos. Efetivamente, essa política se concretizou em 2014 com a aprovação da Lei 12.990/2014. A lei reserva às pessoas negras (pretas e pardas) 20% das vagas oferecidas em concursos públicos em âmbito federal (BRASIL, 2014).

Apesar do impacto positivo que a aprovação das leis 12.711 e 12.990, assim como da implementação de ações afirmativas em um número considerável de PPGs, alguns estudos como o de Mello e Resende (2019), apontam para a importância de estarmos atentos ao real cumprimento das leis. Isto porque existe um número considerável de denúncias, desde sua promulgação, em relação ao descumprimento da lei. A análise realizada por Palma (2019) demonstrou como as instituições fracionam os editais e a distribuição das vagas de forma que não seja aplicada a reserva prevista por lei:

Outro fator limitador da efetividade da lei de cotas raciais em concursos públicos para docente, verificado nos editais, é o fracionamento de editais e vagas. Ao publicarem um edital contendo apenas uma vaga para cada área ou subárea, as universidades tiram a chance do cotista concorrer. Amparados na lei n. 12.990/2014, em seu parágrafo 1, do artigo 1º, que delimita a reserva de vagas para candidato/a negro/a sempre que o número de vagas oferecidas nos concursos públicos for igual ou superior a três, as universidades fracionam o edital com apenas uma vaga por área para não abrir vagas para candidatos cotistas (PALMA, 2019, p. 234).

A UFSCar, instituição na qual estão ou estiveram em algum período alocadas as interlocutoras desta pesquisa, por exemplo, publicou 26 editais contendo apenas uma vaga em 2015, 36 editais com apenas uma vaga em 2016 e 4 editais com apenas uma vaga em 2017, infringindo claramente a política que visa o aumento da diversidade nos cargos públicos.

Além do fracionamento das vagas e dos editais, Palma (2019) sinaliza três outros limitadores do cumprimento da lei, a saber: a) a falta de clareza quanto ao texto dos editais, na perspectiva da autora, falta transparência nos critérios adotados para a reserva de vagas; b) a redistribuição e remoção de docentes no aproveitamento dos concursos; c) a fragilidade na regulamentação e fiscalização das comissões de heteroidentificação.

Mesmo diante de desafios relacionados a aplicação das leis, as possibilidades advindas da entrada de jovens negras e negros no ambiente universitário, o aumento na implementação de ações afirmativas para ingresso na pós-graduação e a promulgação da lei 12.990/2014 colocam em nosso horizonte a perspectiva do surgimento de novas(os) pesquisadoras(es) com real chance de inserção acadêmica.

As inscrições de candidaturas de jovens estudantes negras e negros também são impulsionadas por iniciativas anteriores a aprovação da PAA em âmbito federal, como a de

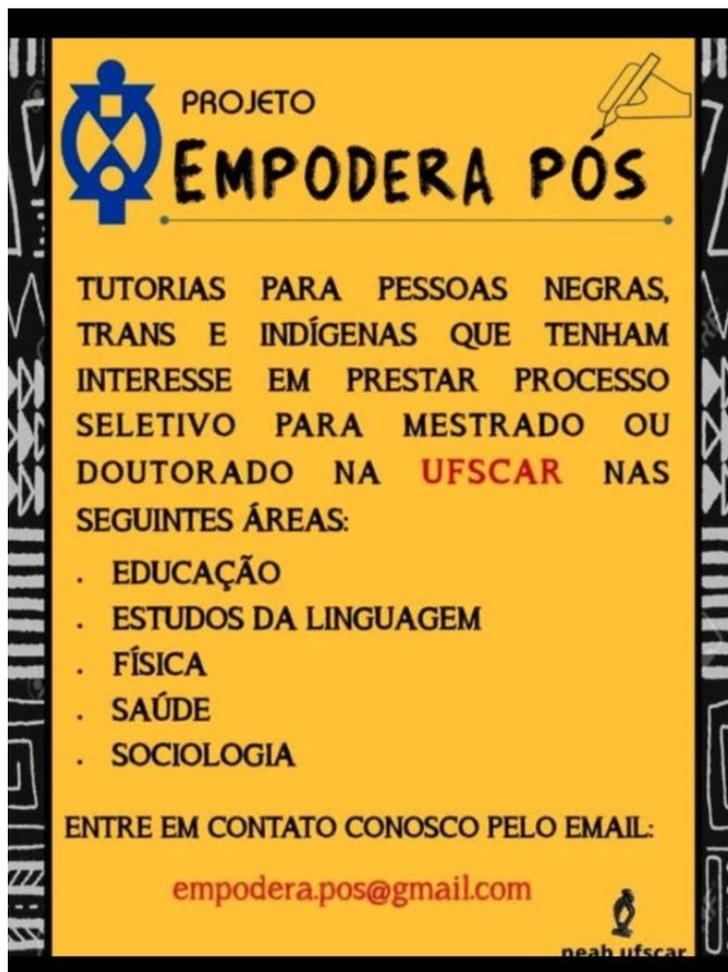
pré-vestibulares sociais. Por exemplo, o Núcleo de Consciência Negra da USP, fundado em 1987. A professora Ana Cristina é uma de suas ex-alunas e situa a experiência como importante não só para a entrada na universidade, mas por proporcionar uma formação com compromisso político de combate ao racismo:

Eu tenho verificado, não só a partir da minha trajetória, mas de muitos colegas e muitas colegas a importância dos coletivos e dos grupos. Não só os grupos de pesquisa, mas os grupos os quais a gente participa nesse período da formação acadêmica. Isso se deu pra mim anteriormente até a própria entrada na graduação. Eu fiz um cursinho pra negros e negras, chamado Núcleo de Consciência Negra na USP e ali a gente estava na mesma situação, todo mundo fazendo cursinho, tentando entrar na universidade, em um período também muito importante... Eu fiz em 2001, 2002, então, é a efervescência do debate sobre a aplicação das ações afirmativas. A gente tinha também uma formação, não apenas instrumental, para passar no vestibular, mas uma formação política. O núcleo tinha essa tarefa política de formação para nós, de que a gente desse continuidade a esse trabalho depois que a gente entrasse na universidade, que era que nós estabelecessemos um compromisso político com a questão da luta contra o racismo, não que nós tínhamos obrigatoriamente que estudar isso, mas isso se constitui como um compromisso político por aquilo que havíamos recebido (trecho de entrevista concedida à autora em julho de 2022).

O Núcleo de Consciência Negra da USP não é a única iniciativa, ao observarmos iniciativas mais recentes, podemos ver na UnB o curso preparatório para ingresso na pós-graduação em Antropologia, realizado pelo Coletivo Zora Hurston, coletivo de estudantes negras/os do PPGAS/UnB. A primeira edição do preparatório foi em 2020. O Coletivo Negro Guerreiro Ramos, coletivo de discentes negros e negras do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ realizou a primeira oficina preparatória em 2022. Estas iniciativas marcam em diferentes períodos a criação de plataformas autônomas para o ingresso de negros e negras no Ensino Superior e sua permanência ao pleitear vagas no mestrado e no doutorado.

As iniciativas para preparação, realização de tutorias e auxílio na construção/revisão de projetos de pesquisas estão espalhadas nas universidades brasileiras, em núcleos, coletivos e instituições externas que incentivam o ingresso universitário. Dentre tais iniciativas, está o Empodera Pós, projeto de extensão elaborado por integrantes do NEAB/UFSCar para a realização de tutorias individuais e coletivas focadas no ingresso na pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento.

Figura 4 - Cartaz de divulgação do Projeto Empodera Pós nas redes sociais



Fonte: Página do NEAB/UFSCar no Instagram (2022).

O Empodera Pós foi criado em 2020, a iniciativa foi realizada à distância, tendo em vista a caracterização da pandemia do Coronavírus (COVID-19) pela OMS em março do mesmo ano. O projeto contou com a coordenação das professoras Diléia Aparecida Martins, Natália Sevilha Stofel e Camila Simões Rosa (UFNT). As tutorias individuais foram possíveis através da inscrição voluntária de discentes e docentes da instituição, com vínculos diretos ou não com o NEAB. A tutoria, como apresentado na Figura 4, tinha por objetivo auxiliar interessados pelo ingresso na pós-graduação em cinco áreas do conhecimento: Educação, Estudos da linguagem, Física, Saúde e Sociologia. A seleção dos tutorandos se deu via formulário e o primeiro contato foi através de uma live no YouTube onde foram repassadas as informações sobre o número de participantes (coordenadoras/es, tutoras/es e tutorandas/os) e a organização pretendida.

Descrevo estas informações porque fui uma das estudantes selecionadas e participei integralmente da tutoria. A iniciativa buscou combinar tutoras/es com os temas de interesse das e dos inscritos. Apesar de parecer uma informação óbvia, a escolha da tutora que me

acompanhou em todo o processo seletivo fez total diferença⁴⁸. Vindo de uma universidade com características tão marcantes e diferenças tão nítidas em termos de estrutura física e no quadro teórico, o suporte que encontrei para a escrita do pré-projeto, assim como retirada de dúvidas e treino para as etapas seguintes foram parte importante para o meu ingresso e para que esta pesquisa fosse realizada. Mais uma vez, destaco que como apontado no primeiro capítulo, a abertura de caminhos propiciada pela criação do núcleo e atividades por ele desenvolvidas, são, parte importante responsável por possibilitar a minha inserção nesta universidade.

O Empodera Pós marcou o início da minha relação direta com o NEAB/UFSCar e com os NEABs de forma geral. A universidade na qual me graduei não possuía um núcleo ou grupos correlatos. Para a professora Natália Stofel, em entrevista concedida a mim, o Empodera Pós tem início com a percepção das dificuldades enfrentadas por um grupo específico de estudantes, não só com a construção de projetos de pesquisa, mas também em relação as outras partes do processo, como a prova de proficiência, considerada pela docente um grande dificultador do ingresso de discentes negras e negros, particularmente nos casos em que a proficiência é eliminatória. Outro ponto observado pela docente é a dificuldade em compreender elementos apresentados nos editais de seleção, na maioria das vezes, sua redação pouco clara dificulta a entrega dos documentos. Vale lembrar que a questão da falta de clareza nos itens presentes em editais de seleção também se apresenta, como visto anteriormente, em relação aos editais de seleção para docentes do Ensino Superior.

A professora Diléia Aparecida Martins relatou durante entrevista, em novembro de 2022, sua visão sobre a criação do Projeto. A professora alerta para o papel docente de pensar formas de ingresso no ensino superior e criar mecanismos para reverter mecanismos de exclusão de um grupo específicos de estudantes:

O Empodera surgiu em um momento que já era o pandêmico propriamente dito e a intenção veio justamente, do meu ponto de vista, da linha que eu trabalho, de ingresso no ensino superior. Tenho muito disso na minha formação acadêmica. Já na graduação, eu trabalhava com um programa que era de permanência na universidade, o Programa de Acessibilidade (PROACES / PUC Campinas). De lá venho com essa coisa da permanência no ensino superior que vira meu tema de mestrado. No doutorado eu olho pro ingresso, vou colocar uma lente lá para a prova para ver como o exame foi preparado, as questões e como foram elaboradas. Quando eu olhei pro surdo e por quê era tão baixo o acesso de surdos, também quis saber porque que para o preto era tão difícil estar na universidade, porque tinha tão pouquinho gente e isso faz com que eu analise dados dos programas implantados pela gestão Lula. Eu trabalho com uma categoria de análise que é o lulismo e discuto

⁴⁸ Registro aqui meu agradecimento a Patrícia Amorim Weber, que além de tutora, se transformou em um importante par acadêmico durante todo o mestrado.

porque esses programas implantados durante a gestão Lula foram tão importantes para reverter esse processo de exclusão na universidade. O Empodera Pós é uma parte dessa minha visão, dessa minha perspectiva teórica-analítica. [...] trabalho com vertentes que interseccionam a deficiência, como um aspecto que está relacionado a um fator de exclusão, ser membro de uma comunidade, uma minoria linguística que é o caso do surdo e ser preto e pobre em um país racista. Aí tem uma ligação direta com o racismo estrutural. Está aí o Empodera Pós. Eu estou partindo do pressuposto que houve investimento de um programa do governo federal para garantir a ampliação do número de vagas, mas em decorrência do racismo estrutural, boa parte da população não vai saber como chegar até lá. O Empodera é uma forma de garantir que essas pessoas que querem entrar na universidade e que uma vez lá dentro querem permanecer, [tenham] uma orientação direcionada para construir um projeto de pesquisa. Nem todas as pessoas aprendem durante a graduação o que é necessário fazer para ingressar em um curso de pós. [...] Em uma sala de trinta alunos, você ter três ou quatro alunos pretos e você ter um na pós-graduação é indício de que o racismo estrutural atua de forma muito preponderante na seleção de quem vai ser esse estudante. Olhando para as pesquisas em que se interseccionam surdez, tradução e interpretação da língua de sinais e etnia, a gente consegue perceber que ter um programa, um projeto que injeta conhecimento para esse grupo de interessados é o suficiente para que você de alguma maneira reverta esse índice estatístico. Se você tinha estudantes de graduação interessados em dar seguimento, em continuar na universidade, em permanecer aqui e você oferece para ele qualificação, a tendência é que ele permaneça. O Empodera Pós é um braço que nos permite olhar nessa direção e realmente, confirmar que se a universidade se dedicar ao aluno, ele permanece. A gente trabalha com essa dimensão macro, de ter um programa governamental que injeta recurso financeiro e uma dimensão micro que é a que a gente constrói no dia a dia quando a gente assume a nossa função social e nosso papel da universidade que é o de dispor da nossa carga horária como professor, independente da área que você atue, você tem condições de desenvolver um projeto que de alguma maneira beneficie o estudante que quer ingressar em um curso de mestrado e doutorado.

A discussão sobre a importância da criação e/ou participação em redes e conexões de estudo e pesquisa será aprofundada no próximo capítulo, contudo, é relevante apontar como o caráter coletivo dessas e de outras iniciativas garantem sua realização:

O número de interessados foi absurdo e muita gente entrou [em cursos de mestrado e doutorado] por receber uma tutoria e eu fico muito feliz de ouvir você falar que também passou por esse processo, acho que só reforça isso. [...] E se você olhar para aquela equipe do Empodera Pós, você vai ver que é uma equipe gigante, de muita gente que abraçou a ideia, [...] pessoas de outros departamentos que não necessariamente atuam nas ciências humanas e que também concordavam com a gente que havia um problema para ser resolvido e que dependia da intervenção de servidores da UFSCar. Deu certo por causa disso. A gente tem muito que agradecer a essas pessoas que entenderam que independente de estarmos em áreas díspares, nós éramos responsáveis de alguma maneira por reverter esse processo de exclusão social e que abraçaram a ideia. Foi muita gente trabalhando. [...] A gente não tem condições de fazer nada sem essa rede grande de gente comprometida e interessada (Profª. Diléia Aparecida Martins, novembro de 2022).

Não tive acesso aos dados do Projeto, por isso, não posso apresentar números concretos sobre as e os tutores, assim como os inscritos e respectivos aprovados. Contudo, tendo eu participado como tutorada, acompanhei outras e outros alunos sendo aprovados nos processos seletivos não só da UFSCar, como de outras instituições.

O grande número de voluntários, como descrito pela docente, foi importante para a concretização do projeto. Porém, o fato da iniciativa ser totalmente voluntária, contar com a participação de discentes em diferentes níveis de formação e sem nenhuma remuneração, merece consideração. Isto porque, na minha avaliação, demonstra a preocupação de um grupo específico de docentes e discente, não necessariamente negras/os, mas no mínimo, sensíveis aos dilemas relativos ao ingresso de estudantes negras, negros, indígenas, transexuais e travestis na pós-graduação. Aponta também para as claras e muito presentes dificuldades no ingresso, mesmo diante dos avanços e aprovação de importantes políticas públicas, como visto neste e nos capítulos anteriores.

Mesmo que não haja espaço para sanar a discussão nesta dissertação, encerro este tópico, que aborda diferentes elementos da docência de mulheres negras, assim como questões relacionadas a acesso e permanência, pontuando como o gerenciamento entre as funções de docentes e a construção de iniciativas que garantam ou tentem viabilizar o ingresso de estudantes também nos encaminha para o desafio da sobrecarga de, mais uma vez, um grupo específico de docentes e discentes. Estou de acordo com a fala da professora Diléia em relação ao importante papel docente em reconhecer uma dificuldade/problema a ser enfrentado, nesse caso, o acesso aos cursos de pós-graduação. Entretanto, mesmo que brevemente, gostaria de sinalizar como a vigilância com questões de acesso que deveriam no mínimo ser de grande preocupação e busca por soluções das próprias IES em sua estrutura administrativa podem, efetivamente, interferir na experiência vivida por diferentes níveis do público universitário, em específico, as professoras-pesquisadoras negras.

3.1 Intelectualidade negra engajada: novas formas e espaços para a produção de conhecimento

Para o crítico cultural e literário Edward Said (2017), a perspectiva de intelectual apresentada por Antonio Gramsci é a mais próxima da realidade, ao tratar o intelectual como “uma pessoa que preenche um conjunto particular de funções na sociedade” (2017, p. 23). Embora, como sinaliza Hall (2013), Gramsci não tenha tratado diretamente de temas como o racismo, a discussão proposta pelo filósofo fornece “linhas teóricas e intelectuais de uma ligação mais profunda” (p. 335) e frutífera para os temas contemporâneos. Em linhas gerais, o tratamento dado à discussão sobre ideologia por Gramsci se distingue de outras discussões ao se preocupar com o pensamento popular (HALL, 2013).

Segundo Gramsci (2001), a intelectualidade é inerente a qualquer humano, a partir da necessidade de exercer funções, das mais básicas às mais complexas. “Ele [Gramsci] insiste que todos somos filósofos ou intelectuais, na medida em que pensamos, pois todo pensamento, ação e linguagem são reflexivos, contêm uma linha consciente de conduta moral, e dessa forma, incluem uma concepção particular de mundo” (HALL, 2013, p. 357). Porém, o filósofo distingue a *atividade intelectual* das *funções intelectuais*. A primeira, trata de qualquer exercício humano, não sendo restrita a um segmento. Na análise gramsciana, “toda ação humana é uma atividade intelectual, ou seja, resulta de elaborações criativas do pensamento” (SANTIAGO, 2019, p. 53). Já a segunda, é exercida por grupos especializados.

Dentre esses grupos especializados, as duas mais importantes categorias de intelectuais são: os tradicionais e os orgânicos. Em uma breve explicação, os intelectuais tradicionais representam uma continuidade histórica, se alinhando “às disposições existentes das forças sociais e intelectuais” (HALL, 2013, p. 359) e se consideram, na perspectiva do autor, independentes de grupos dominantes, são exemplo primordial dessa categoria os eclesiásticos, “que monopolizaram durante muito tempo [...] alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc” (GRAMSCI, 2001, p. 16). Já os intelectuais orgânicos são aqueles com “capacidade dirigente e técnica”, especialistas que se renovam a cada período histórico. São os intelectuais orgânicos, então, organizadores, educadores e dirigentes ligados a grupos sociais com a função de produzir consciência dos papéis a serem exercidos econômica, social e politicamente; alinhados à forças políticas emergentes e a elaboração de novas ideias (BERNARDINO-COSTA, 2018; GRAMSCI, 2001; HALL, 2013).

No diálogo que Said (2017) realiza com a análise gramsciana, o crítico explicita a importância de insistir no fato de:

o intelectual ser um indivíduo com um papel público na sociedade, que não pode ser reduzido simplesmente a um profissional sem rosto, um membro competente de uma classe, que só quer cuidar de suas coisas e seus interesses. A questão central para mim, penso, é o fato de o intelectual ser um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público. E esse papel encerra uma certa agudeza, pois não pode ser desempenhado sem a consciência de se ser alguém cuja função é levantar publicamente questões embaraçosas, confrontar ortodoxias e dogmas (mais do que produzi-los); [...] Assim, o intelectual age com base em princípios universais: que todos os seres humanos têm direito de contar com padrões de comportamento decentes quanto à liberdade e à justiça da parte dos poderes ou nações do mundo, e que as violações deliberadas ou inadvertidas desses padrões têm de ser corajosamente denunciadas e combatidas (SAID, 2017, p. 26).

Essa função pública, dota a intelectualidade de certa complexidade que se imbrica com valores e experiências próprias e pessoais que serão inseridas na esfera pública, a partir das discussões e provocações realizadas pelas e pelos intelectuais. Said, ao discutir sobre intelectuais e a intelectualidade, considera a compreensão de que os intelectuais “pertencem ao seu tempo”, por esta razão, não é possível, nem desejoso, alcançar uma objetividade desinteressada. A complexidade é parte importante e não deve ser interpretada como um aspecto negativo. A exemplo, na perspectiva da teoria feminista negra, a relação entre as experiências vividas e a produção intelectual são de fundamental importância para a construção de uma teoria crítica capaz de dialogar com a realidade histórico-social vivida por mulheres negras. Ainda para Said (2017), “há sempre uma inflexão pessoal e a sensibilidade de cada indivíduo que dão sentido ao que está sendo dito e escrito” (2017, p. 26).

Neste sentido, Joaze Bernardino-Costa (2018) parte da compreensão de que as/os intelectuais negros, para além de intelectuais orgânicos, produzem contradiscursos sobre a modernidade ocidental, de maneira a evidenciar a agência das e dos sujeitos negros, e por consequência, sua humanidade. Em sua definição do intelectual negro, Bernardino-Costa entende os mesmos como: “ativistas, professores, músicos, artistas, lideranças religiosas, poetas, enfim, todas aquelas pessoas capazes de construir [...] [e] apontar os caminhos da resistência e da reexistência” (2018, p. 120). Mais uma vez, a experiência vivida ganha destaque, “para a tradição do pensamento negro esta evocação [...] torna-se um dos critérios de validade do conhecimento, bem como uma estratégia de construção de solidariedade” (ibid., p. 126).

O sociólogo também põe em evidência o que considera ser o desafio para as novas gerações de pesquisadoras e pesquisadores negros:

[...] trazer não apenas os diversos registros orais e artísticos da população negra para o primeiro plano da interpretação sócio-histórica da sociedade brasileira, mas também os próprios trabalhos escritos por intelectuais brasileiros, que foram marginalizados pela produção hegemônica do conhecimento no país. Podemos dizer que na busca dos registros orais e dos escritos de intelectuais, bem como no diálogo com os atuais intelectuais negros, deparamo-nos com uma produção a partir da corpo-geopolítica do conhecimento, ou seja, uma produção intelectual que traz para a análise as experiências vividas do intelectual negro (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 132).

Gomes (2013) aponta a importância de redes de legitimação e apoio a intelectualidade negra que se mantém fora da universidade. Para a antropóloga, as redes são importantes por permitirem o reconhecimento do trabalho intelectual e auxiliarem em sua consolidação. A pesquisa realizada por Gomes discute a história de Virgínia Bicudo, sua importante

participação na criação do campo das relações raciais e os efeitos de ter sido relegada ao esquecimento enquanto intelectual negra. Neste percurso, a autora nos leva a questionar quais mecanismos operam e dificultam o acesso à memória de quem foram as e os intelectuais negros que participaram da construção de diferentes áreas da ciência brasileira:

Operações de legitimação e deslegitimação que vão além de questões teóricas e são acionadas também a partir de interpretação e disputas de hegemonia. [...] Quem deve ser deixado na memória da disciplina? Esse certo descaso com os “trabalhos menores”, com “sujeitos menos”, pode se refletir na produção contemporânea, que não consegue notar as matizes de pensamento existentes anteriormente, vendo o campo a partir apenas daqueles que se fizeram hegemônicos (GOMES, 2013, p. 150).

Para a professora Diléia Aparecida Martins, dentre as especificidades que marcam ser intelectual negra, esta ter de driblar a invisibilidade e ser tratada no mesmo nível de trabalho que professoras/es brancas/os. Ao mesmo tempo, a professora-pesquisadora fala sobre como a construção de parcerias é importante para suavizar, na medida do possível, os enfrentamentos que marcam a experiência:

Sou também uma pessoa muito grata, grata pelo reconhecimento que eu já tenho no momento, tanto por parte dos estudantes, quanto dos colegas de trabalho na pós-graduação, acredito que haja muito dessa valorização na intelectualidade porque os projetos que eu desenvolvo contam com uma rede de parceria considerável. [...] Sinto que de alguma maneira há reconhecimento e há valorização, mas a gente também precisa pensar na linha de manutenção desses projetos. [...] Do mesmo jeito que vem pancada para toda pessoa preta que ocupa um cargo público e que está na posição de ser professor pesquisador, a gente também tem muita parceria, muita coisa boa sendo feita em decorrência dessas parcerias e desse reconhecimento. Por vezes, talvez, a chave seja não esperar só carinho o tempo todo. A gente sabe que vai vir muita pancada, mas você precisa estar atento às parcerias boas que podem ser construídas ao longo desse caminho. Ser vista pela professora Ana Cristina, para mim, foi algo que representa muito disso. Ter na UFSCar uma mulher preta, professora, ocupando uma cadeira de gestão é importante. A figura da professora Ana Cristina, da Tatiane Cosentino também é muito importante, alguém que tem construído carreira nessa área e que é uma pessoa importante pro NEAB, a professora Natália Stofel que está na SAADE hoje é importante e ser mencionada por ela para falar do Empodera Pós, isso é reconhecimento.

Para Otair Fernandes (2016), falar de intelectualidade negra significa discutir “a produção de conhecimentos sistematizados que traduzem não apenas reflexões, mas formas de atuação capazes de reverter a situação dos afrodescendentes no interior da sociedade brasileira marcado por uma lógica perversa de um sistema social estratificado e estruturalmente racializado” (p. 107). Essas reflexões e formas de atuação, traduzem-se para Matta e Machado (2021) no desafio contemporâneo de construção de um novo olhar científico e da construção do diálogo com “os diferentes perfis intelectuais de origem negra, oriundos de filiações teóricas e políticas diferenciadas, entre jovens negros de diferentes gerações, desde os que adentram na universidade aos militantes políticos” (2021, p. 39). Em diálogo com

Fernandes e Matta e Machado, a professora Petronilha B. Gonçalves e Silva apresenta sua percepção sobre a relação entre a produção científica e militância política:

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

Tanto Bernardino-Costa quanto Fernandes sinalizam, e nesse sentido vão de acordo a Gomes (2010), que existem diferentes formas de ser intelectual negra e negro:

Nem todos são partícipes de pensamentos e produções emancipatórias. Há aqueles que se nutrem de idéias conservadoras e outros não. Há aqueles que possuem uma relação mais orgânica com o Movimento Negro e outros não. Alguns produzem conhecimento mais ampliado e de maior reconhecimento acadêmico e outros nem tanto. Há diferenças de gênero entre ser homem e mulher negra e localizar-se no terreno da intelectualidade. Admitir as diferentes possibilidades e posicionamentos de tais sujeitos no campo científico é considerar a liberdade de expressão e a pluralidade de idéias que marca o lugar da universidade como locus privilegiado de produção do conhecimento (GOMES, 2010, p. 424).

A definição de intelectual negro defendida por Gomes é a de um profissional que tem sua carreira construída em uma trajetória de “produção, reflexão e intervenção”, além disso, é aquele capaz de indagar a ciência por dentro, problematizando “conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam raça em mera categoria analítica retirando-lhe o seu caráter de construção social, cultural e política” (2010, p. 426). O pilar principal de sua definição é a responsabilidade de promover diálogo entre o conhecimento científico e os conhecimentos produzidos na vivência da comunidade negra.

Anteriormente, foram discutidas as significativas mudanças que ocorreram no Movimento Negro a partir dos anos de 1970. Junto a elas, está o deslocamento de pessoas negras do papel de informante para o de ensaístas e intelectuais (RIOS, 2009). Há uma clara articulação entre a militância dentro do movimento negro e a formação e produção acadêmica. A existência dessa articulação não significa, entretanto, que havia um grande número de negras e negros nas universidades.

Em consonância com Rios (2009; 2012), outros autores apontam o surgimento de um movimento negro de base acadêmica, que “se sintoniza com as outras organizações no enunciado da existência do racismo no Brasil, no repensar a nação em plena ditadura militar, e

pela busca de uma narrativa própria, de histórias e memórias negras” (RATTS, 2009; 2011) e de uma nova categoria de intelectuais: as/os intelectuais negras/os engajadas/os (SANTOS, 2011; GOMES, 2009; 2019).

A intelectualidade engajada ganha maiores contornos com a entrada dessas/es intelectuais nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em que puderam, mesmo diante de restrições, realizar pesquisas focadas nas relações raciais. Para Santos (2011), o engajamento de intelectuais negras e negros é o responsável por produzir um “*ethos* acadêmico-científico ativo” que orienta as pesquisas e ações realizadas em âmbito profissional:

Tal conduta acadêmica leva-os(as) a pesquisar as relações raciais brasileiras, o racismo, o preconceito, a discriminação, as desigualdades raciais e suas consequências virulentas para a população negra, a partir de um ponto de vista que recusa a colonização intelectual eurocêntrica. Mais ainda: tal conduta os induz a pensarem sobremaneira na necessidade de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, visando não só a eliminar as desigualdades raciais entre os vários grupos étnico-raciais no Brasil, especialmente entre negros e brancos, mas também banir o racismo da sociedade brasileira (SANTOS, 2011, p. 122).

Patricia Hill Collins, ao discutir a categoria dos intelectuais públicos negros (*black public intellectuals*), situa como a experiência da produção intelectual de pessoas negras é constantemente marcada pela luta para a criação de “condições que tornam possível nossa própria expressão intelectual” (2005, p. 22, tradução minha). Dentre os dilemas que constituem o fazer intelectual de pessoas negras estão os de: negociar o não reconhecimento de suas capacidades intelectuais por “pares” acadêmicos; combater representações racializadas de si e outros grupos de pessoas negras; e lidar com as acusações de ser incapaz de ver além dos próprios interesses.

Para Collins (2005; 2019) e hooks (1995), as intelectuais negras contribuem para a discussão apontando as problemáticas entre produção de conhecimento e políticas de gênero e a relação entre público e privado presentes nessa relação. Na percepção das autoras, as políticas de gênero estabelecem uma relação entre os papéis públicos e privados exercidos na intelectualidade. Assim, restringe-se às mulheres negras funções de suporte ao fazer intelectual masculino.

Outro dilema posto é o princípio que orienta a atividade intelectual: o isolamento para a produção e reflexão. Para a autora, não é possível ignorar que a criação das circunstâncias para a produção intelectual afeta de forma distinta homens e mulheres. Fato este, mais uma vez atrelado aos papéis públicos e privados:

[...] acadêmicas e intelectuais negras muitas vezes não podem exigir o tempo necessário para exercer sozinhas seu trabalho. Discutindo o problema com alunas e colegas negras não me surpreendeu descobrir que a maioria tinha pouca experiência de ficar sozinha ou trabalhar sozinha. Isso se aplica sobretudo a negras de origens pobres e operárias, onde o espaço limitado e o simples número de pessoas numa determinada família tornam o tempo solitário uma impossibilidade (hooks, 1995, p. 473).

Essa perspectiva sobre intelectuais e a intelectualidade auxilia a expandir a compreensão de quem é e/ou quem pode vir a ser intelectual, em especial, ao compreendermos as/os intelectuais e a função da intelectualidade como algo que está além, ou melhor, que se conecta a produção realizada em âmbito acadêmico, potencializando e trazendo novas perspectivas e olhares para a produção de conhecimento.

O percurso vivido por intelectuais negras/os é marcado pela criação de estratégia e por movimentos de reinvenção da participação no magistério. Seja pela exclusão provocada por práticas eugênicas na educação básica, seja pela dificuldade de encontrar reconhecimento ao ingressar no ensino superior. Como enfatiza Sueli Carneiro, “historicamente, o movimento [negro] sempre produziu seus intelectuais; e rigorosamente, a academia nunca reconheceu essas pessoas” (PINTO; FREITAS, 2017, p. 219).

As intelectuais negras, a partir de um olhar opositor, posicionado, de resistência, heterogêneo (hooks, 2019) e enquanto agentes de conhecimento, formulam o pensamento feminista negro como teoria social crítica comprometida com a busca por justiça social. No bojo dessa teoria, está proposto o conceito de *outsider within*, um lugar social ou espaço fronteiro experienciado por mulheres negras. O conceito surge a partir das experiências vividas no trabalho doméstico, ao propiciar um “ponto de vista especial quanto ao *self*, à família e à sociedade” (COLLINS, 2016, p. 100) e “novos ângulos de visão sobre a opressão” (COLLINS, 2019, p. 46).

Quando voltado para a experiência de mulheres negras no ambiente acadêmico, o conceito nos possibilita ver que “muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero” (COLLINS, 2016, p. 100). A construção do conceito de *outsider within* guarda relação com o de *dupla consciência*, proposto por W. E. B. Du Bois, uma

[...] sensação peculiar, essa consciência dual, essa experiência de sempre enxergar a si mesma pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena. O indivíduo sente sua dualidade - é um norte-americano e um negro; duas almas, dois pensamentos, duas lutas

inconciliáveis; dois ideais em disputa em um corpo escuro, que dispõe apenas de sua força obstinada para não se partir ao meio (DU BOIS, 2021, p. 23).

A dupla consciência experienciada pelo negro norte-americano representa um conflito interno, “o processo de formação subjetiva racializada se dá tendo o polo branco como eixo orientador, o negro se vê como tal em função da perspectiva e forma de olhar branca. Trata-se de uma noção que retrata a luta em torno do pertencimento travada no interior do corpo negro (COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2020, p. 377). O espaço fronteiro a partir do qual se constrói o status de *outsider within*, assim como a dupla consciência, representa a experiência de viver em uma posição social contraditória. “A vida de mulheres negras consiste em uma série de negociações que visam conciliar as contradições que separam nossas próprias imagens internas [...] com nossa objetificação como o Outro” (COLLINS, 2019, p. 183).

Como contribuição para o campo sociológico, o status de *outsider within* proporciona equilíbrio, “a realidade vivenciada é usada como fonte válida de conhecimento para criticar fatos e teorias sociológicas, ao passo que o pensamento sociológico oferece novas formas de ver esta realidade” (COLLINS, 2016, p. 123). A experiência de viver entre “dois mundos” e obter conhecimento sobre os dois possibilita uma perspectiva singular e criativa que gera estratégias de resistência (que fazem uso de suas biografias pessoais e culturais como fonte de conhecimento):

O status de “outsider-within” no âmbito acadêmico possibilita para mulheres negras um ponto de vista único, que facilita a observação de padrões que dificilmente são percebidos por aqueles que estão inseridos plenamente no sistema de privilégios raciais que consubstanciam a academia. Para Patricia Hill Collins, o lugar marginalizado no qual estão as acadêmicas negras ensina a criatividade dessas mulheres, o que justifica que essas experiências estejam ao centro das análises, pois são capazes de apreciar questões da realidade social que são ocultadas pelas abordagens convencionais (BUENO, 2020, p. 152).

O papel empenhado por professoras-pesquisadoras negras, ancora-se, então, em compromisso com a produção do conhecimento científico dentro das universidades. Conhecimento este engajado, no qual se reiteram especificidades relacionadas a produzir academicamente como mulher negra e pautados no ato de reafirmar sua existência individual e coletiva (GAUDIO, 2021). Para a professora Ana Cristina, o papel de professora-pesquisa passa pela compreensão de que podemos construir novos modos de vida:

Acho que a nossa possibilidade, a escola, o espaço da universidade como espaço público, é a possibilidade que a gente tem de fornecer pros alunos e pras alunas outras perspectivas e perspectivas politicamente orientadas, no sentido de que eles e elas possam olhar onde estão e como estão. Como alguém que vem da história, eu penso o tempo. Como é que a gente chegou até aqui? O que nos trouxe até aqui? Quais foram os caminhos que nos trouxeram pra gente esteja desse jeito, aqui, hoje?

E identificando que a gente hoje está, ainda, numa sociedade desigual, não equitativa, com muitos problemas, é [pensar] como a gente possibilita que essas pessoas identifiquem esses problemas e ajam pra transformá-los, para mudá-los, acho que é essa a nossa função como professor e professora. Acho que é isso que o ensino, que a formação e que o pensamento faz, ele deve nos mobilizar para que a gente faça outra coisa e para que a gente reconheça que o modo como a gente vive, o mundo como a gente vive, ele está organizado de maneira errada porque ele foi construído de forma errada. É a possibilidade de construir uma outra coisa, que ainda não existe e que ainda não tem nome ou talvez já tenha algum nome, mas cuja base seja essa, seja justiça e igualdade (Trecho da entrevista com a professora Ana Cristina Juvenal da Cruz concedida à autora em Julho de 2022).

A atuação de intelectuais negras é aqui interpretada também como parte de um movimento de rompimento “com as certezas e estabilidade da racionalidade científica, problematizando e incorporando novos aspectos, reconhecendo a importância da corporeidade, das experiências, da musicalidade, das artes e das diferentes formas de viver, aprender e ensinar” (GAUDIO, 2021, p. 130). Como fruto deste rompimento, fica posta para intelectuais negras a possibilidade de desnaturalizar cânones acadêmicos, representantes de uma suposta universalidade acadêmica expressa a partir de uma perspectiva androcêntrica, adultocêntrica, branca e classista (GOMES, 2010).

Em relação ao rompimento com lógicas de produção de conhecimento hegemônicas, a professora Diléia Aparecida Martins, aponta durante a entrevista realizada em novembro de 2022, como superar a separação de áreas científicas em campos distante e exclusivos foi importante para a sua atuação como professora-pesquisadora:

[...] se eu tivesse trancada em uma categoria, pensando que na universidade tudo se separa em caixas, nessa visão positivista da ciência, não teria *transgredido* e feito a conexão a ponto de chegar no Empodera [Pós]. Eu só consegui chegar no Empodera Pós porque consegui ampliar minha visão de mundo e ver que o surdo também ocupava um corpo que passava pelo racismo e acolhi o meu aluno, o estudante, e fui para uma linha de análise que me possibilitou pensar que muitos queriam permanecer, mas que não encontravam formas porque além da questão linguística, havia ali uma questão racial que servia como barreira para a permanência.

Na relação entre o rompimento com determinadas formas de produzir conhecimento e os desafios que marcam a docência de mulheres negras, a professora Diléia destaca, em dois momentos, a dificuldade em lidar com a categorização em diferentes “caixinhas” para cada disciplina e/ou tema a ser pesquisado. Tal categorização faz com que por vezes sua atuação em diferentes áreas do conhecimento seja vista como um problema e não a realização de um trabalho interdisciplinar:

Tem muita coisa em termos de desafio que aparece ainda desse rompimento de uma visão de que por ser pesquisador do campo da Tradução e Interpretação em Língua de Sinais, não posso ser de Educação Especial e não posso ser de Africanidades. Desafios aparecem todos os dias nesse sentido. Fazer conexões com essas áreas rompendo categorias. Eu também não tenho a visão de que não vai ter desafio

nenhum, tipo isso, sabe? Transgredir envolve muitos desafios, já me acostumei a ter sempre um para encarar.

Trabalho no campo da Surdez, da Tradução e Interpretação da Língua de Sinais, da Acessibilidade e também da Racialidade. Em alguns momentos, é um pouco difícil estabelecer essa conexão entre os dois campos de saber, porque de certo modo também é difícil transgredir e burlar um pouco dessas categorias que são criadas na pesquisa científica, a depender da abordagem que se segue em um determinado curso ou área, você sofre um pouquinho pra fazer articulações, mas eu tenho encontrado desde o início da minha formação possibilidades de interlocução e que são importantes inclusive para que essa formação dê sequência. Foi o que aconteceu no nível do pós-doutorado em 2019. Fui para um pós-doutorado em Linguística e já com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que articulava as duas temáticas: a formação de tradutores e intérpretes de libras e o letramento racial. Eu consegui me qualificar de forma mais pontual no que tange a linguagem, a análise de discursos, a sociolinguística e as variações dialetais que envolvem línguas africanas, empréstimos linguísticos desses dialetos africanos para a língua de sinais brasileiras e é nesse caminho que eu tenho tentado me formar desde então.

Outro elemento presente na fala da professora Diléia trata-se do acolhimento às e aos estudantes com quem tem contato. O acolhimento também aparece nas falas das professoras Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal da Cruz, como veremos abaixo. Antes, é importante situar como a dimensão de gênero também marca o fazer intelectual destas docentes. Para a professora Tatiane, a intelectualidade exercida por mulheres se difere da exercida por homens ao considerar o afeto em sua dimensão política:

Eu aprendi a identificar essa especificidade como uma potência. [...] A gente acaba se dando conta de quanto o fazer acadêmico [entre homens e mulheres] é diferente e ocupa um outro espaço na vida para cada um. [...] É totalmente diferente, não é um fazer sem afeto. [...] *Tem um sentido político do afeto, que é atravessado por uma solidariedade, que é atravessado por um fazer mais coletivo, menos solitário* e o afeto até no sentido comemorativo, por que as coisas não se desvinculam, não é? Então, é também isso, um fazer que está atravessado... Fazer pesquisa também é ter esses momentos de socialização, do comer junto, do estar junto, eu diria. E eu acho que isso é diferente, eu acho que é uma especificidade de mulheres intelectuais (trecho de entrevista concedida à autora em Julho de 2022).

A docente continua sua fala tratando da compreensão de que a construção de uma relação afetuosa não significa ausência de conflito. No que concerne às relações de gênero:

Também não posso falar de tudo que é só positivo. Há também conflitos nesse fazer acadêmico entre mulheres [...]. O que eu acho que é diferente é que, talvez, a gente não tenha receio de dizer que ela [a disputa] existe e precisa ser enfrentada. Acho que os homens impulsionam as disputas e se utilizam das disputas, inclusive, para criar uma hierarquia no grupo. Acho que a gente tenta fazer um exercício de olhar para a disputa, identificar que ela existe, não negá-la, mas enfrentar, [para] então [dizer]: “vamos ver o que está acontecendo aqui?” (trecho de entrevista concedida à autora em Julho de 2022).

Como dito, no tocante ao afeto como dimensão política, conecta-se a importância de acolher as/os estudantes em sua chegada à universidade. Tal acolhimento parece, nas perspectivas das docentes, definidor da relação a ser estabelecida entre professora e alunas/os,

mas também é parte importante da própria chegada destas docentes à UFSCar e ao NEAB/UFSCar.

Ao falar sobre a sua trajetória acadêmica, a professora Ana Cristina Juvenal da Cruz sinaliza como estabelecer relações afetivas possibilitou a permanência no ambiente universitário:

Quando eu entrei na graduação eu fazia parte do Núcleo Negro da UNESP para pesquisa e extensão e que também é um grupo de pessoas aos quais a gente também estabeleceu vínculos e tem contato até hoje. O Núcleo era muito importante porque a gente tinha uma formação, *a gente sempre brincava que fazíamos duas graduações, a oficial, com toda a literatura e a bibliografia dos nossos cursos e a gente fazia uma graduação alternativa, a gente tentou ler tudo o que tinha na biblioteca sobre relações raciais*. A gente lia, se reunia, estudava, a gente tinha uma regularidade de encontros e foi muito importante essa formação no campo intelectual, mas também as relações afetivas. *Em todos os grupos a gente estabeleceu relações afetivas que eram muito importantes para que a gente pudesse se manter nos espaços, às vezes muito hostis e muito racistas, com o seu racismo próprio, institucional, das nossas instituições e em particular, da universidade*. Na sequência, quando eu fui pra UFSCar, eu entrei logo no NEAB que também tinha essa característica, além de ser um espaço de formação acadêmica, formação intelectual e de estabelecimento de parcerias a gente também tinha momentos de encontros afetivos, o que possibilitava também, perpassar por esses... pelos momentos da universidade, por esse contexto. Acho que os grupos são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, para o desenvolvimento intelectual das estudantes e dos estudantes, não apenas os espaços da formação mesmo, que a gente participa. Os encontros de grupo de estudo, com os professores e com as professoras, mas [também] dos espaços de sociabilidade, dos encontros, das festas, enfim, tudo aquilo que nos forja e nos molda.

A fala da professora Ana Cristina nos sinaliza, mais uma vez, como a recepção no espaço acadêmico, via acolhimento e construção de relações afetivas parece importante neste fazer acadêmico que considero próprio e específico de docentes negras. Me detenho em outro momento de sua fala, relacionado a bibliografia dita “oficial” versus a “não-oficial” buscado pela docente e outras/os estudantes durante a formação na graduação, finalizada em 2008.

Anos antes, outra professora-pesquisadora, Rosana Batista Monteiro, se questionava e preocupava sobre o currículo presente na graduação, desta vez no curso de Pedagogia, no qual se formou em 1992. Durante a realização de seu mestrado, finalizado em 1996, e a gravidez de seu filho, a docente estreitou sua relação com o campo das relações étnico-raciais e o tema da formação de professoras/es:

[...] eu pude me aproximar, também nesse período, de algumas discussões que estavam acontecendo sobre a saúde da mulher e entender um pouco mais da Saúde da Mulher Negra. [...] Com isso, fui percebendo o quão importante era refletir sobre a questão do racismo, do preconceito, que levava as crianças negras a abandonarem a escola, fazer com que mulheres negras não tivessem uma escolaridade que ajudassem elas a cuidar da sua própria saúde... [Nesse momento] meu bebê nasce e isso faz parte do meu processo de formação também, porque é uma criança negra que eu tenho no meu colo, então assim, por mais que eu possa dizer que eu me

afirme como uma mulher negra, eu sei que eu transito de uma forma diferente na sociedade, por ter uma pele clara, apesar do cabelo crespo, mas a pele clara ameniza em certa medida alguns processos de discriminação, algumas dores, mas com um bebê negro, pretinho no meu colo, eu ficava refletindo sobre o que que seria a formação dele, como é que seria ele chegar na escola, como seria a relação dele com crianças. E aí eu já tô falando de uma mãe que é de classe média, que tem mestrado, de um pai que agora também é funcionário público, então, os espaços que a gente convive, convivia... Os espaços que a gente vivia, que a gente transitava eram espaços de exceções e isso me preocupava. São várias entradas que vão me levando para estudar esse tema. [Dentre elas] a minha percepção de que essa discussão não estava no curso de formação de professores e de que isso era fundamental que os professores estudassem, porque eram eles que iam receber meu filho preto na escola e que recebiam todos os dias crianças negras na escola, não é? E isso vai, mais ou menos, coincidindo com o período de uma discussão que ganha força aqui no Brasil sobre relações étnico raciais, relações étnico-raciais e educação (Trecho da entrevista concedida à autora, em jul. 2022).

A maternidade é um tema importante e que modifica a experiência com a docência e a pesquisa. No caso da professora Rosana, é a partir da maternidade que se dá sua aproximação efetiva com o campo da formação de professoras/es. Durante a discussão sobre desafios postos às intelectuais negras, a professora Tatiane Cosentino Rodrigues também situa a experiência com maternidade.

Inicialmente, a docente aponta para o conflito relacionado à decisão de ter ou não filhos. Para ela, a tomada desta decisão por professoras universitárias é marcada pelo conflito, seguido do exercício de tentar compreender se há ou não espaço para a maternidade em consonância com a vida acadêmica. Muito além da busca pelo equilíbrio entre a maternidade, a profissão e outras atividades, está o dilema de se tornar-se mãe implicará em problemas para a construção e/ou consolidação da carreira.

Em um segundo momento, a docente situa como a sua experiência com a maternidade, em particular, a licença maternidade, foi fortemente marcada pelo acolhimento que recebeu de outras mulheres presentes no seu círculo social universitário. Isto porque, foi esse acolhimento, nas palavras da docente que auxiliaram a lidar com a preocupação acerca de como conciliar a maternidade e o retorno à vida acadêmica:

[...] quando eu vi qual é a dedicação, o tempo da amamentação, adaptação, eu me vi muito sozinha, muito desesperada [e pensando]: como é que eu vou conciliar? Acho que nunca mais vou pesquisar nada, nunca mais vou conseguir... [Foi] nesse momento que veio um coletivo de mulheres de novo dizendo: você agora vai ficar focada mais na maternidade e a gente vai tocar as tuas coisas (Profa. Tatiane Cosentino Rodrigues em trecho da entrevista concedida à autora, em Julho de 2022).

Na experiência com a maternidade vivida pela professora Diléia, o dilema acerca do momento socialmente considerado correto para tornar-se mãe também se apresenta:

Por vezes, a sociedade espera que a mulher seja mãe e ela cobra que a mulher seja mãe, mas ela tem que escolher a hora para ser. [...] Para nós, a maternidade aparece quando tem que ser vivida. No meu caso, eu passei por toda a formação acadêmica, esperei muito para viver a maternidade. Como você mesma acompanhou, eu saí do ensino médio menina de tudo, eu entrei na faculdade com 17 anos e eu engatei com o mestrado, depois fui para o doutorado, fiz concurso público, tive um cargo público na prefeitura de Campinas, vim para UFSCar para o segundo cargo público... Esperei muito até amadurecer essa ideia de ser mãe (Trecho da entrevista concedida à autora, em nov. 2022).

As experiências que atravessam o fazer intelectual destas docentes são construídas em torno de desafios e a criação de estratégias para enfrentá-los. Se por um lado a docência de mulheres negras está vinculada a uma alta escolarização, por outro, não significa a ausência de dificuldades. Como visto, são inúmeros os problemas enfrentados. A falta de reconhecimento da intelectualidade por pares acadêmicos, as dinâmicas de raça e gênero que tentam direcionar a atuação docente a uma esfera voltada ao cuidado e a maternidade vivida são alguns destes.

Das sete professoras-pesquisadoras que compõem este trabalho, seis tiveram experiências profissionais na educação básica. Considero este dado importante, pois, ao analisarem a trajetória de professoras neste nível de ensino, Silva e Santiago (2015), apontam que o reconhecimento e a afirmação do pertencimento étnico-racial, ou seja, compreender-se ou descobrir-se como negra “gera mudanças na prática docente” (SILVA; SANTIAGO, 2015, p. 24). Tais mudanças também são geradas, na percepção das autoras, ao reconhecerem como negras(os) suas alunas e seus alunos. Dentre as ações que passam a ser adotados, estão: a maior atenção às situações conflituosa e ações de combate ao preconceito e práticas racistas; a sensibilidade para perceber os alunos; o desenvolvimento de trabalho que ressalta a imagem positiva dos alunos e a afirmação da população negra; e o desenvolvimento de trabalhos que ressaltam imagens positivadas dos próprios alunos e da população negra.

A produção intelectual de professoras negras é, então, originada da experiência social e culminam em uma intelectualidade que se dá como recurso para garantir a sobrevivência. Neste contexto desafiador, é possível verificar como suas atuações culminam na criação de práticas de resistência, em um “engajamento político, pedagógico e epistêmico” (MACHADO, 2019) que se posiciona e ocupa o ambiente acadêmico a partir de outros termos e é permeado pela compreensão da importância da coletividade. Assim, a atuação dessas professoras-pesquisadoras passa a ser compreendida como responsável por desestabilizar fronteiras rigidamente estabelecidas e estruturar novas narrativas.

CAPÍTULO QUARTO - “CHEGOU A HORA DE DARMOS LUZ A NÓS MESMAS”: REDES E CONEXÕES DE ESTUDO E PESQUISA

O trecho que compõe o título deste capítulo faz referência ao artigo “‘Chegou a hora de darmos luz a nós mesmas’: situando-nos enquanto mulheres e negras” de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, publicado em 1998. O trecho em aspas faz alusão a fala da pastora Eliad D. Santos, durante a oficina “Teologia Negra Feminista Latino-Americana” realizada em 1997. O artigo, escrito com o objetivo de discutir o papel de mulheres negras na sociedade brasileira e a necessidade da criação de políticas públicas para este grupo, é finalizado com o seguinte parágrafo:

Mulheres negras vivendo, entre nós, as tensões dos confrontos de nossas diferenças de classe social, escolarização, faixa etária, entre outras, vivendo contraditórios sentimentos e discordâncias quanto a estratégias a adotarmos, vamos lutando por justiça para nós, para todos os que são marginalizados pela sociedade. Não admitimos as equivocadas análises que fazem de circunstâncias que nos são impostas, tampouco aceitamos limitadas definições do que sejam as mulheres negras. Somente nós mesmas podemos nos definir. Somos as fontes mais genuínas de conhecimento sobre nós; exigimos que estudos que nos tomem por temática tenham como centralidade nossos pontos de vista de mulheres negras (SILVA, 1998, n.p.).

Destaco esse trecho do artigo, pois as professoras-pesquisadoras que compõem esta pesquisa, guardam aproximações e distanciamentos em relação ao fazer intelectual e acadêmico. Para além de trabalharem com diferentes temas, a diferença geracional nos mostra, como visto no segundo capítulo, que a inserção na universidade se dá em diferentes momentos da sociedade brasileira. Por esta razão, a universidade que encontram no ingresso, como discentes e posteriormente, como docentes, apresenta modificações. A principal delas, já destacada e comentada, é a implementação de políticas de ação afirmativa, como medidas de reserva de vagas. A reserva possibilitou a maior participação de estudantes negras/os, diversificando e expandindo a produção de pesquisas, em diferentes campos do conhecimento. Também estão no bojo dessas políticas, a aprovação das Lei 10.639/03 e 11.645/08 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas no Brasil em todos os níveis de ensino. Após a promulgação da 10.639/03, importantes instrumentos legais para a orientação de instituições educacionais também foram elaborados, são eles o Parecer e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (2004) e o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, apresentado em 2009.

As Políticas de Ação Afirmativa (PAAs) têm por objetivo dar destaque a experiência vivida pela população negra, propiciar um novo lugar no imaginário social, fomentar a participação e usufruto dos espaços de formação, antes ocupados quase que integralmente por pessoas brancas. Como discutido anteriormente, uma série de articulações do Movimento Negro e de diferentes ativistas intelectuais foram necessárias até a chegada na aprovação de PAAs, dentre outras medidas, que marcam o início do século XXI.

As medidas comunicam a necessidade de se repensar *como* e *o que* o espaço universitário tem para oferecer para grupos que pouco o frequentaram no século anterior. Mais do que isso, o ingresso em diferentes níveis, representa a importância do movimento inverso, ao compreender quais as formas de produzir conhecimento podem ser introduzidas no ambiente universitário e a busca por reconhecimento aquelas já produzidas por intelectuais negras(os), negligenciadas ao longo das décadas ou utilizadas sem a devida referência. Em meio a estas transformações, a inserção de professoras/es negras/os gera tensionamentos, em maior ou menor grau, a partir da produção teórica e também da ocupação do espaço físico no interior das universidades, movimentos estes que exigem reconsideração no que se compreende por fazer científico.

Em contraponto às mudanças experienciadas no cenário universitário, está a continuidade da violência do racismo. As entrevistas realizadas nos permitiram ver como crenças sobre a falta de rigor científico ou não reconhecimento das docentes no exercício da profissão são práticas comuns dentro da universidade. Areladas ao gênero, as práticas visam também fixar as intelectuais negras a um lugar, quase que exclusivo de ativistas políticas, dando caráter negativo a esta adjetivação. Em conjunto, há um constante processo de desmerecimento na realização de pesquisas ou o trabalho que perpassem o campo das relações étnico-raciais. Mais uma vez, em maior ou menor grau, a experiência torna-se marcada por questionamentos em relação ao fazer acadêmico.

Este capítulo, tem por objetivo discutir como as intelectuais negras que compõem este estudo, estabelecem em sua carreira, redes e conexões de estudo e pesquisa. Para isto, serão apresentadas algumas das redes e conexões identificadas e a participação das professoras-pesquisadoras nelas. Tal aspecto me parece relevante por mostrar como a circulação das docentes leva a construção de novas possibilidades para o campo de pesquisa das relações étnico-raciais. No mais, as redes e conexões nos mostram como se construiu uma agenda de pesquisa de intelectuais negras, na qual existe espaço para a diferença e é marcada

pela disposição destas professoras-pesquisadoras em fomentar um projeto coletivo que objetiva dar continuidade e fortalecimento à participação de pesquisadoras/es negras/os na academia brasileira.

Para a professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, o início do estabelecimento de suas redes e conexões de pesquisa se deu com o seu trabalho na UFSCar, de forma voluntária, em 1993, ao mudar de Cuiabá (MT) para o interior de São Paulo. O ano de 1993 marca, para ela, o início de um trabalho no campo do Português para Estrangeiros. Na UFSCar, o Português para Estrangeiros foi estreado pela docente, fato importante, já que a instituição é reconhecida como um centro de referência no ensino da língua. No período, a iniciativa de lecionar para os estrangeiros que vieram estudar na UFSCar teve reflexo positivo, levando a mesma a coordenar por alguns anos o Centro de Português para Estrangeiros, proposto pelo Ministério da Educação.

Sendo uma professora de Português para Estrangeiros, a professora Lúcia encabeçou outros projetos, como é o caso do ProAcolher: Português como Língua de Acolhimento, criado em 2013. O ProAcolher surge da demanda de estudantes imigrantes em aprender o português a fim de pleitear vagas na universidade, mas também empregos no Brasil. Isto porque os cursos existentes em Brasília, onde a professora atualmente leciona, eram pagos. Ao todo, a iniciativa já passou da marca de 2 mil alunos e contou com a participação de mais de 200 voluntários na execução do projeto, que acontece no turno da noite e de forma gratuita. O português como língua de acolhimento é:

A prática de ensinar e de aprender no recente contexto de imigração no Brasil. São ações que reconheçam sentimentos de rejeição do aluno, que não escolheu essa nova língua. Diante disso, é necessário fazer uma constante revisão sobre o papel e a formação do professor que atua nesse meio. Os objetivos são norteados para amenizar o conflito inicial entre estudante e idioma, e promover ações para que essa aprendizagem seja compreendida como elemento mediador entre quem chega e quem recebe. Acolher é, portanto, não apenas verbo transitivo, mas uma ação multidirecional, tanto para quem aprende, como para quem ensina (PROACOLHER, 2019, n.p.).

O projeto foi uma das portas de entrada para a relação da docente com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio (ACNUR), na qual atualmente é coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Outra participação possibilitada foi a do ingresso no Conselho Nacional de Imigração (CNIg). Nos dois âmbitos, a atuação da docente está em pensar o papel do Português para Estrangeiros e em como tornar a chegada e contato com a língua portuguesa um momento menos conflituoso.

No mesmo período, iniciou sua aproximação com o NEAB/UFSCar e com a professora Petronilha, participando de cursos e formações que estavam sendo realizadas na cidade de São Carlos. Para a professora Lúcia:

O NEAB constituiu um lócus muito importante para minha carreira, para meus estudos e meus conhecimentos sobre essa questão racial. Um aprofundamento sobre alguns aspectos importantes por que a gente fazia reuniões de leitura de texto, livro, perspectivas, projetos, nós éramos bastante... A gente fazia muita coisa. Foi bem bacana essa trajetória junto ao NEAB. Agradeço muito à professora Petronilha e ao professor Valter por haverem, por terem me encaminhado, vamos dizer assim, nessa rota que até hoje faz parte da minha vida. Sempre fez. Bom, o que mais? Nós fazíamos tudo muito juntos. A Petronilha é uma pessoa extremamente agregadora, ela sempre, sempre, sempre, colocava a gente nos projetos. [...] Como eu te falei, eu venho do movimento negro desde muito jovem. Lá de Cuiabá, da minha cidade, no Mato Grosso. Então, desde lá eu iniciei uma formação para relações étnico-raciais. Claro que a UFSCar foi um ponto chave, um lócus chave na minha trajetória e nessa trajetória, nessa convivência eu aprendi bastante, aprendi muito. O NEAB da UFSCar com certeza foi um ponto, um elemento-chave nessa minha trajetória, porque a gente tinha contato com inúmeras pessoas, colegas, de outros estados que iam pra UFSCar participar de banca, participar de eventos e faziam palestra, minicursos, tudo. Tudo era um motivo, todo esse movimento era motivo para fazer uma alargamento, uma ampliação dos nossos conhecimentos, das nossas possíveis atuações. Foi sempre um lugar de aprendizagem. O professor Valter sempre levando essa... A visão da sociologia pra gente ampliar também as nossas visões, haviam historiadores, pedagogos, pedagogas, enfim, eu acho que a minha atuação no movimento negro de uma forma geral, não somente me ajudou a me fortalecer como pessoa negra nesse mundo extremamente racista, mas como pesquisadora, como profissional também. Foi importantíssimo e é importante na minha trajetória (Trecho da entrevista concedida à autora em Ago. 2022).

Para a professora Tatiane Cosentino Rodrigues, é a inserção em um dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), o responsável por apresentar a educação como possibilidade para uma formação política e participativa, definindo seu desejo de entrada no campo da Educação. Após a graduação em Pedagogia, foi durante o mestrado em Ciências Sociais que a docente realizou sua primeira experiência com a formação continuada. A experiência com a formação continuada marca, para a professora Tatiane, a construção de um *projeto coletivo* que proporciona aos integrantes do NEAB um processo de formação *intergeracional e interdisciplinar*. Projeto este que a docente busca dar continuidade em seus vínculos de orientação:

Eles encampam essa ideia [ao dizerem:] “então vamos trabalhar com formação continuada”. E a gente começa a escrever *coletivamente* textos para formação continuada. Sempre alguém mais experiente e alguém menos experiente. Eu lembro que eu escrevi um texto com a Anete [Abramowicz], a Lúcia [Maria de Assunção Barbosa] da Letras escreveu com a Ione [Jovino], que era orientanda da Anete. O que eu acho que é interessante é... Essa *experiência intergeracional* que se consolidou, que acho que o NEAB propiciou. Não como projeto, mas ao acaso, foram coisas que foram acontecendo e interdisciplinares, porque o Valter era meu orientador no mestrado, mas eu trabalhava com a Anete que era da Educação, a orientanda da Anete na Educação, a Ione, trabalhava com a Lúcia de Letras porque a Ione vinha da graduação em Letras, então, eu acho que a gente não se prendeu e eu

tento fazer isso com os orientandos, acho que é uma experiência positiva, que orientando não pode trabalhar só com você, só com orientador. Ele tem que ter experiências formativas com outros docentes. Eu tenho como prática, essa experiência de formação que possibilitou que a gente trabalhasse com outros professores, esse diálogo intergeracional, essa confiança... Acho que tinha uma relação de confiança e uma aposta nos estudantes. [...] *Tinha essa troca formativa importante, o diálogo intergeracional e interdisciplinar.* É uma rede formativa, não é uma relação orientando-orientador e eu acho que é isso que vai te dando a experiência de rede de formação (Trecho da entrevista concedida à autora em Jul. 2022).

A professora trabalhou na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em sua visão, a ida à Brasília, contribuiu para a sua formação profissional e possibilitou a criação de uma outra rede de pesquisa e estudo. Isto porque, seu trabalho também incluiu a participação na Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA) e o contato com outras importantes intelectuais e ativistas negras, como Eliane Cavalleiro, Denise Botelho e Zélia Amador de Deus.

A circulação na SECAD também marca a trajetória da professora Rosana Batista Monteiro. Sua chegada à Secretaria é marcada pelo crescente interesse na formação de professoras/es e relações étnico-raciais. Em sua fala, a docente destaca como em meados dos anos 2000, iniciou um trabalho com este tema na Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde lecionou por alguns anos:

Ali eu encontro com outras pessoas que vão me ajudando a pensar como trazer essa discussão sobre relações raciais para dentro da formação de professores e professoras, essas pessoas eram principalmente meus estudantes, alunos e alunas da graduação. [Também] começam uma série de atividades do CEERT, da Ação Educativa e eu começo a ir atrás de todas essas formações, de todas essas possibilidades, vou me aproximando de pessoas como Analu Souza Silva, que vão me trazendo bibliografia e me ajudando a entender tudo isso. A gente não tem lei 10.639 ainda. Eu tô falando de 2000, 2001, 2002. Estou falando de uma mobilização, de uma movimentação que vai resultar ainda na lei (Trecho da entrevista concedida à autora em Jul. 2022).

O trabalho no campo da formação de professoras/es realizado pela docente ganhou reconhecimento e culminou no convite para integrar um dos projetos realizados dentro da SECAD:

E aí, em dia que eu estou em um evento do CEERT aqui em São Paulo, no SESC Vila Mariana e uma pessoa chamada Eliane Cavalleiro chega até mim, se apresenta e fala: “eu conheço você, porque fulano já falou de você para mim, que você está fazendo um trabalho lá no Mackenzie...” e eu falo: “ah, mas é uma coisa muito incipiente, é uma coisa que eu preciso estudar, preciso aprender”, ela falou assim: “Daqui a pouco a gente vai começar a precisar de você”. Bom, e aí a gente tem o primeiro governo Lula, a aprovação da lei 10.639, criação da SEPPIR, criação da SECAD e aí eu tô um dia em casa e a tal da Eliane, que eu não sabia ainda da importância, me manda uma mensagem dizendo: “olha... nós vamos começar a fazer

uma série de conversas aqui pela SECAD e eu tô te convidando pra entrar nessa equipe”. Eu diria que eu, muito desavisada, disse sim e fui. Com o pouquíssimo que eu sabia, com as coisas que eu vinha aprendendo com os meus alunos, com as coisas que eu vinha aprendendo com as pessoas desse círculo do qual eu fui me aproximando e de repente eu tava no meio de uma equipe que tinha Eliane Cavalleiro, Denise Botelho, enfim, um grupo de pessoas que estavam fazendo um trabalho, começando um trabalho na SECAD, né? Para discutir como é que a gente poderia implementar a lei 10.639 e logo em sequência as Diretrizes das Relações Étnico-raciais que foram aprovadas, então, também coincide com esse período que Petronilha vai pro Conselho Nacional de Educação. Isso vai fazendo com que eu mergulhe nesse tema e aí eu vou ler tudo o que cair na minha mão e pedir socorro para todas as pessoas próximas, para me ajudar a entender essa dinâmica (Trecho da entrevista concedida à autora em Jul. 2022).

O projeto no qual a docente estava incluída culminou na publicação, em 2007, do livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. O livro tem por objetivo ser um instrumento auxiliador na implementação da Lei 10.639/03 e se divide em partes focadas em diferentes níveis de ensino/formação, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Quilombola, Sugestão de Atividades, Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas. A edição também acompanha a Resolução CNE/CP 001/2004 e a Lei 10.639/03.

A docente coordenou a escrita do capítulo focado nas Licenciaturas, participação esta que simboliza a sua inserção no campo da educação das relações étnico-raciais e da formação de professoras/es, onde estão localizadas a maior parte de suas produções:

Esse trabalho, eu falo que ele foi muito formativo para todo mundo que trabalhou nele. A tarefa era escrever um texto, minha responsabilidade era o capítulo sobre a licenciatura que era um texto discutindo como os cursos de licenciatura poderiam implementar as Diretrizes de Relações Étnico-raciais e para isso, na verdade, meu papel era de escriba, era de organizar essa escrita. Para isso a gente teve uma metodologia, que a gente organizou fóruns e rodas de conversa em quatro regiões do país. Então a gente se deslocou para quatro regiões do país, em cada uma dessas regiões a SECAD acionava professores e professoras que já trabalhavam com essa temática, o movimento negro e a gente fazia, então, rodas de conversa com pessoas que poderiam contribuir com as suas experiências, com seus estudos para cada uma das frentes.

Nos anos seguintes ao trabalho na SECAD, a docente aprofunda seu vínculo com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras, ingressa como servidora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde coordena o Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros Leafro (NEABI da UFRRJ). É a trajetória como professora e mãe que leva ao retorno para o estado de São Paulo, em 2013, desta vez para o campus da UFSCar em Sorocaba. O retorno a UFSCar levou a criação do grupo de pesquisa que Rosana coordena, o ETNS, Educação, Territórios Negros e Saúde. O grupo nasce da relação entre integrantes do Movimento Negro da cidade de Sorocaba, seu trânsito na universidade e a

compreensão da importância de um grupo no qual a temática fosse tratada. Outro importante elemento que se apresenta com o retorno a UFSCar, é a necessidade de pensar um funcionamento multicampi para o NEAB/UFSCar:

Eu queria muito que a gente tivesse um Núcleo do NEAB em Sorocaba. Então, durante a minha aproximação, eu penso que a gente precisa se fortalecer, eu preciso estar dentro, participar desse grupo também. Fazer coisas juntos, trazer atividades para Sorocaba e pros outros campi. É essa a minha insistência. Bom, e aí acho que a coisa foi indo meio que, não vou dizer naturalmente, mas a participação e a participação nas reuniões, a partir do momento que eu tô na UFSCar, ela passa a ser constante.

A interlocução com a área da Saúde levou ao ingresso da professora no GT Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) que por sua vez levou a orientações de temas voltados para a saúde da população negra. Outro aspecto relevante é que foi a relação entre as professoras Rosana e Natália, levaram ao convite para compor o GT de Racismo e Saúde:

Eu tenho pensado nas questões da maternidade da pessoa negra, algumas questões da população LGBTQIA+ e a intersecção com raça e me preocupado com a formação, dentro da área da saúde onde eu acabo atuando mais. [...] E eu sempre tive vontade de me candidatar ao GT, mas nunca tinha feito. Aí eu fiquei muito feliz, fiquei bem feliz mesmo! Eu fiquei lisonjeada, na verdade, porque aí quando você entra no GT, você entra em um grupo que tem a Fernanda Lopes, tem o Luís, tem a Diana, tem a Rosana. Fico olhando esse grupo que eu participo e tem eu. Fico bastante lisonjeada. O GT tem uma participação muito importante política dentro do cenário da saúde da população negra e você consegue ter contato com muita pesquisa, muitas ideias, é muito importante (Trecho da entrevista com a professora Natália Stofel, concedida à autora em Jun. 2022).

Para a docente, o ingresso no GT foi importante para aprofundar seus conhecimentos e a relação com outros pesquisadores do campo. Mais que isso, o ingresso deu certeza aos dilemas e dificuldades na publicação de trabalhos na área da saúde:

Quando eu comecei a estudar, eu achava que não tinha produção, que não existia material. Mas existe. A gente tem dificuldade para publicar porque quando as revistas recebem a palavra raça, as revistas falam: “ah, mas isso não é do escopo da revista”. O GT defende que toda pesquisa tem que olhar raça. Toda pesquisa. Porque ser uma pessoa branca e ser uma pessoa negra é diferente em qualquer área do conhecimento, é diferente se eu tô pesquisando criança, se eu to fazendo uma pesquisa dos impactos da COVID... Eu vou falar sempre da saúde... É diferente. O racismo está lá. É uma nuvem no mundo que a gente não consegue dissipar. Mas as revistas, elas recusam, recusam na primeira edição, no primeiro editor. [...] As humanidades têm mais abertura porque historicamente são os cursos que mais recebem e mais pesquisam sobre isso. Na saúde é muito incipiente... O debate é muito incipiente em tudo (Trecho da entrevista com a professora Natália Sevilha Stofel, concedida à autora em Jun. 2022).

Atualmente, a docente é Secretária Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE). Ao falar sobre seu trabalho na SAADE, sinaliza como teve medo de assumir a posição e ser apontada como muito jovem e, por consequência, inexperiente para a

ocupação do posto. O aceite ao convite veio após a conversa com outras docentes, a professora Petronilha e a professora Maria Waldenez de Oliveira (secretária geral da SAADE em 2016).

A SAADE foi criada em 2015, a secretaria trata-se de um órgão de apoio administrativo, vinculado à reitoria da UFSCar. A secretaria é dividida em três coordenadorias, são elas: a Gênero e Diversidade; Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH); e Relações Étnico-Raciais (CoRE) e tem como responsabilidade monitorar e gerenciar o estabelecimento e a implementação de PAAs e a criação de mecanismos de acompanhamento e consulta à comunidade universitária (SAADE, online). Em conjunto a gestão das PAAs dentro da instituição, a secretaria organiza e realiza as bancas de heteroidentificação de pessoas com deficiência (PcD).

Em relação ao trabalho realizado pela secretaria, a docente aponta a dificuldade no acesso de dados de raça/cor:

O que a gente tem, o que a gente recebe da DIGRA (Divisão de Gestão e Registro Acadêmico) é uma planilha, a UFSCar ainda não trabalha com sistemas integrados, então, a gente recebe uma planilha de excel de todos os estudantes e das estudantes. Por exemplo, eu sou co-orientadora de uma pesquisa de iniciação científica da medicina, que está avaliando o ingresso de pessoas negras desde a criação do curso, em 2007, 34% dos preenchimentos não estão preenchidos. Tivemos que tirar 34% dos estudantes que entraram porque não tem registro de raça e cor. A universidade não exige que essas pessoas façam o preenchimento. Outras instituições, quando você vai fazer a matrícula, você coloca ali se você é preta, parda, branco, indígena, amarelo e outras universidades também fazem coleta de orientação sexual e de gênero. A UFSCar não faz e quando a gente vai fazer um balanço da política, a gente não tem dado. O que me dificulta para eu falar se essas pessoas estão entrando, se elas estão se formando, se elas não estão... Se elas estão reprovando em disciplina... Porque eu não tenho esses dados. [...] A política dentro da UFSCar tem mais de 10 anos. O relatório [de 10 anos do Programa de Ações Afirmativas] foi muito bem construído, só que ele aponta isso... Essa necessidade da gente não só contar, mas também não só olhar pras questões raciais, que a gente precisa olhar pras outras questões interseccionalizadas. Porque se não a gente não vê a população LGBT, não vê nem as pessoas com deficiência, porque tem muita gente com deficiência que não entra na universidade pela reserva. Eles entram e depois conversam com a gente. A mesma coisa as pessoas trans. Quem já fez a ressignificação do nome não pede nome social, então, eu não sei quantas pessoas trans tem na universidade (Profa. Natália Sevilha Stofel em trecho da entrevista concedida à autora em Julho de 2022).

A fala da professora corrobora com as problemáticas apresentadas no terceiro capítulo. A dificuldade no acesso a dados, implica, por exemplo, na elaboração dos planos de acompanhamento das políticas. Mais que os planos, implica na produção de estratégias para diminuir a evasão e garantir a permanência das e dos estudantes.

As professoras Rosana e Tatiane também têm experiência de atuação na secretaria, as duas docentes fizeram parte, em diferentes momentos, da Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CoRe). A professora Rosana fez parte do primeiro grupo de coordenadores da secretaria, para a docente, o período foi marcado pelo desafio de construir a secretaria estando em outro campus universitário (Sorocaba) e lidando com os problemas de estrutura de um campus recém criado.

[...] o nosso principal trabalho nesse comecinho da SAADE, ele foi menos de ação junto da comunidade, para discutir relações raciais, dar o suporte e etc. Foi muito mais de montagem da secretaria e de definição, de construção da sua política e isso foi muito bacana. A gente construiu junto com a Waldenez, com o Djalma, a gente construiu da forma como eu estava contando um pouco sobre o trabalho na SECAD. Na SAADE a gente também fez esse movimento de discutir: O que precisava? Quais eram as expectativas? O que era necessário? Como a gente podia desenhar uma política para cada uma das coordenadorias que constituem a SAADE, mas ouvindo as pessoas, os professores, os estudantes, os TAs, os servidores, enfim, ouvindo a comunidade da própria cidade. Os encontros que a gente fez, as rodas que a gente fez em Sorocaba, a gente teve o movimento negro participando, movimento LGBTQIA+ participando. Fizemos uma roda de conversa com pessoas trans, dizendo quem eles eram, como eles se sentiam. Por que eles não chegavam na universidade? Porque eles não eram respeitados. Também conversamos com pessoas com deficiência, então, assim, foi um movimento muito rico, inclusive de deslocamento, do meu deslocamento de pensar mais e de forma mais concentrada as relações raciais, pensar outras diferenças e como elas se articulam. Como é que a gente tem uma articulação que precisa ser vista, que precisa ser discutida também. Ah, a pessoa é negra, mas é uma pessoa negra e trans, negra e trans com deficiência, então, como cada uma dessas coordenadorias elas tem uma especificidade e tem que lidar com elas, mas como era importante ter espaços de articulação porque elas também tinham questões em comum ou que iam se articulando mesmo. [...] E isso não significa que nessas articulações, que essas rodas e essa construção coletiva da política não tivessem também divergências, mas [era o espaço para] ter a escuta e procurar construir um caminho que favorecesse a todas as pessoas, isso foi bem bacana (Trecho da entrevista com a professora Rosana Batista Monteiro, concedida à autora em Jul. 2022).

Para a docente, outro aspecto que se desdobra com a sua participação na SAADE é o de pensar na distinção do papel e nas responsabilidades da secretaria e do NEAB:

A denúncia de racismo, acolhimento, era tudo no NEAB e agora a gente tem um órgão institucional para acolher os estudantes, para acompanhar, desenvolver as políticas de ações afirmativas, para garantir permanência. Isso também foi interessante porque eu fui me dando conta de que era importante a gente distinguir muito bem o que era a SAADE, a coordenadoria e o que era o NEAB. E o papel que o NEAB passava a ter diante dessa nova conjuntura, dessa nova estrutura da universidade, a necessidade da SAADE assumir compromissos que passaram a ser delas e que não poderiam mais ser cobrados do NEAB (Trecho da entrevista com a professora Rosana Batista Monteiro, concedida à autora em Jul. 2022).

A observação feita pela docente ajuda a pensar nesta distinção como uma das medidas para diminuir a sobrecarga de profissionais que compõem o Núcleo. Em especial, se pensarmos em como a instituição passa a assumir o papel de lidar com denúncias de racismo e de criação de estratégias para o ingresso e permanência estudantil. O dilema permanece, na

medida em que, como avaliado pela professora Natália Stofel, mesmo com a criação da secretaria e de seu regimento, os dados fornecidos pela instituição dificultem a execução de parte das propostas da SAADE.

Para a professora Diléia, estabelecer redes durante a construção de sua carreira docente foi importante para o exercício da interdisciplinaridade. Suas pesquisas passam pela discussão sobre o trabalho da/do tradutor e intérprete de libras negra/o, em particular, olhar para a experiência de tradução e interpretação além das questões fonéticas. Para isso, a docente buscou observar como a vestimenta exigida e o código de ética se relacionam com a experiência vivida por estas e estes intérpretes. Este trabalho deu suporte a estudos sobre a ausência de discentes surdos nos cursos de graduação, momento no qual a docente passou a pensar os desafios do ingresso na universidade e a experiência vivida após o ingresso.

Suas pesquisas desaguam em ações de extensão, como é o caso do Enem Vestibular Surdo, curso bilíngue preparatório:

O Enem Vestibular Surdo ele surgiu no ápice da minha pesquisa de doutorado. No meu doutorado, eu trabalhei com dados do Exame Nacional do Ensino Médio. Por quê? Durante a minha pesquisa de mestrado, olhando a trajetória dos intérpretes, nós descobrimos, a professora Kátia Caiado e eu, que foi minha orientadora, que boa parte dos intérpretes havia se qualificado na vida. Então, o espaço de formação para aqueles que obtiveram a proficiência em língua brasileira de sinais tanto pro ensino quanto para a tradução, de alguma maneira pelo Movimento Surdo, pelo ativismo resumidamente. É como se você olhasse para quem atua no Movimento Negro na universidade e visse que a maior parte da formação recebida pela pessoa se deu no ativismo. [...] No mestrado eu não tinha tempo de olhar muito a fundo. Tinha dois anos para fazer a pesquisa, já tinha escolhido uma metodologia que era aplicar um questionário, intérpretes do Brasil inteiro responderam e esses dados foram analisados e geraram um relatório final que era a dissertação. No doutorado, eu quis ampliar envolvendo os surdos e quando eu comecei a olhar para o surdo que tinha chegado na universidade, no ensino superior, eu fiz um outro recorte que foi olhar só pro ensino superior público. Passei a olhar para os surdos que ingressavam na universidade pública porque eram raríssimos naquele momento. Hoje é baixo esse índice estatístico? É baixo, mas antes era pior. Então, eu queria olhar para esse número de surdos que fizeram a matrícula em um curso de graduação em um período de dez anos. Eu também limitei o tempo de análise e eu quis olhar para a forma de ingresso. Tentar entender por que tão pouco? Por que é tão baixo esse número? Será que a peneira é muito rígida a ponto de ninguém passar? E aí, nesse momento é que eu faço a escolha de criar esse projeto que é o Enem Vestibular Surdo. A intenção era, de alguma maneira, olhar para as dificuldades que incidem em quem estaria se preparando para fazer uma prova que daria a ele a oportunidade de entrar em um curso de graduação. E a resposta foi muito boa, em um sentido de que tanto o número de interessados, pessoas da própria cidade de São Carlos, gente que veio de São Paulo e estava morando em São Carlos a pouco tempo, por exemplo, até o ponto de vista para ajudar a entender a minha pesquisa e analisar os dados (Trecho da entrevista com a professora Diléia Aparecida Martins concedida à autora em Nov. 2022).

O movimento seguinte, após o término do doutorado e amadurecimento em relação a experiência de extensão, foi a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação,

Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais/Língua Portuguesa (GEPETILSP) e a construção do Núcleo Ubuntu-Libras de Estudos e Pesquisas em Tradução, Interpretação e Educação para o Antirracismo em contextos sociolinguísticos de línguas de sinais. O Núcleo tem por objetivo tratar da história da África e Cultura Africana e Afro-brasileira de línguas orais para a língua de sinais. Para isso, estudantes de graduação e pós-graduação, junto a docentes da UFSCar, UFLA, UFJF e profissionais da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, tem como foco a produção de “materiais bilíngues, tradução de contos, histórias e narrativas embasadas na filosofia africana, apresenta a importância do cuidado do Ori (saúde mental e espiritual), bem como da natureza e da vida. Se dedica aos valores que promovem a humanização, a empatia e o respeito” (TILSP/UFSCar, online).

Nas redes e conexões de pesquisa em que a docente se faz presente, também é dado o destaque ao Grupo de Estudos, Análise e Reflexão sobre Maternidade e Ciência (GESTAR)⁴⁹, iniciado em 2021 e que, em suas palavras, representa *acolhimento*:

O GESTAR representa essa figura da mulher cientista que concilia ciência e maternidade. [...] Eu pude caminhar por uma outra visão do que é a universidade, do que é ser professora nessa universidade sendo mãe. Ali eu consegui produzir ciência olhando para a rede de apoio que a mulher negra não tem por ser negra e não tem porque o racismo estrutural impactam o quanto essa mulher é ou não é acolhida pelo seu grupo (Trecho da entrevista com a professora Diléia Aparecida Martins, concedida à autora em Nov. 2022).

O grupo reúne alunas, docentes e técnicas-administrativas dos quatro campi da UFSCar (São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino), é vinculado ao Movimento *Parent in Science*⁵⁰, formado por mães e pais cientistas que buscam produzir análises sobre os significados e as implicações da parentalidade no ambiente acadêmico e tem como objetivo:

[...] promover espaços de reflexão sobre como a UFSCar tem acolhido as mães; dar maior visibilidade à questão da maternidade dentro da academia por meio de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento; buscar empreender políticas de apoio e ações afirmativas às mães dentro da Universidade e mudar as relações sociais na Instituição, tendo como foco a equidade de gênero (SACI/UFSCar, online).

A docente destaca como a proposta de pensar a parentalidade é essencial:

Pai e mãe pesquisadores sofrem, de alguma maneira, com esse modelo de universidade que não contempla a paternidade com uma carga horária que ele precisaria estar com a mulher. Ele não tem possibilidade de estar porque não é contemplado com um período de licença que nós mulheres temos, de seis meses no setor público. A paternidade também é foco do Gestar, do movimento maior, internacional, digamos que nesse movimento maior aparece mais a figura do homem e dessa masculinidade que pode ser desconstruída pensando que a mulher não é a

⁴⁹ Mais informações: <<https://sites.google.com/ufscar.br/gestar/>>.

⁵⁰ Mais informações: <<https://www.parentinscience.com/>>.

única responsável pelo cuidado daquele sujeito a quem ela dá a vida. Mas, trabalhar com essa linha de raciocínio, de discussão, não é tão simples quanto parece. O Gestar é, digamos, um pontapé inicial pra gente começar a desconstruir ideias equivocadas sobre a maternidade e a paternidade no meio acadêmico e científico. Muita coisa de machismo e sexismo está presente no nosso cotidiano e o Gestar tem um potencial absurdo para ajudar a desconstruir essas ideias e a formar a mentalidade das pessoas que estão na universidade pública para garantir que nós possamos seguir com a nossa carreira acadêmica sendo mães, sem sermos tratadas de forma tão discriminatória, com tanto preconceito por termos optado gerar uma criança, estando em um cargo público. Ao contrário do que se pensa, nem sempre a maternidade é bem vista. Se pensa que em ciências humanas ter um filho é bem aceito, é legal, mas às vezes, na realidade, não é tão simples assim. Gestar é um projeto importante nesse sentido, de ajudar a pensar naquilo que a universidade tem como compromisso diante de famílias que se constituem porque a universidade é vida (Trecho da entrevista com a professora Diléia Aparecida Martins, concedida à autora em Nov. 2022).

Pensar em como construir uma relação com a maternidade que não exclua mulheres da convivência no espaço universitária, sejam elas alunas, professoras ou técnicas-administrativas, se apresenta como um passo a ser dado e cada vez mais discutido em grupos para além de iniciativas como o GESTAR.

A participação das docentes em redes e conexões de estudo e pesquisa é múltipla, e incluem sua relação com o campo das relações étnico-raciais, como visto ao longo deste trabalho, e outros importantes campos do conhecimento são discutidos e pesquisados, o que nos mostra a densidade da atuação das professoras-pesquisadoras e a clara articulação do tripé universitário, apontado no artigo 207 da Constituição Federal, obedecendo “o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

As entrevistas possibilitam observar como, em termos geracionais, a presença da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva marca as atividades desempenhadas, em especial, a atuação dentro do NEAB/UFSCar. Isto porque, a docente é um referencial em diferentes aspectos para as professoras-pesquisadoras. Por exemplo, ao discutirmos o papel de intelectuais negras no rumo das pautas antirracistas no Brasil, a professora Ana Cristina destaca:

Eu acho um papel fundamental, se a gente for pegar um exemplo, a professora Petronilha escreveu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ela foi a relatora e responsável por um trabalho metodológico muito importante, porque teve um trabalho de consulta amplo. As diretrizes, elas constituem um documento que é um divisor de águas, não apenas porque ele agrega as demandas da população negra, que desde o período da escravidão exigiam educação e lutaram por educação. A educação sempre foi uma pauta da luta antirracista, do movimento negro, das associações negras. Ela não apenas traz esse passado, esse legado, mas como ela abre a possibilidade para uma outra coisa, na medida em que as diretrizes orientam o que deve ser feito, os conteúdos, as bibliografias e acho que elas sedimentam o passo seguinte que a gente precisa dar,

para além das ações afirmativas, que é a formação com conteúdos das relações étnico-raciais em todos os cursos, em todas as áreas. Isso a gente ainda não tem. A gente tem algumas instituições que têm isso, mas isso ainda não se concretizou e é claro que os trabalhos das colegas vêm na esteira desses temas todos. Esses temas foram sendo desenvolvidos também a partir dessas demandas, sempre houve uma correlação muito forte das pesquisas, dos temas escolhidos pelas pesquisadoras e também pelos pesquisadores, a partir de demandas que vinham do movimento negro, que vinham do movimento social negro, que vinham das associações, que vinham das problemáticas que essas entidades identificavam e que as pessoas que entravam na universidade faziam um pouco esse trabalho, de uma intelectualidade pública, que era se vincular e se comprometer a responder essas perguntas. Se a gente olhar, por exemplo, os trabalhos nos anos 80, anos 90 e até início dos anos 2000. O próprio trabalho da Eliane Cavalleiro, que fazia uma denúncia, fizeram o trabalho de fazer uma denuncia muito forte do tipo de racismo que se tinha nas escolas. Do tipo de racismo que aparecia na literatura, do tipo de racismo impresso nas políticas públicas que não atendiam e ainda hoje atendem muito mal a população negra que, portanto, precisa ter uma especificidade. Essa relação entre os problemas e a luta política das associações, junto com os intelectuais ou de pessoas que saíam desses espaços e foram para universidade produzir coisas é seminal. Acho que essa mistura que é uma mistura explosiva. Essa é a razão pela qual tanto os movimentos quanto as universidades estão sendo tão atacadas numa atmosfera autoritária como nessa que nós estamos (Profª. Ana Cristina Juvenal da Cruz em trecho da entrevista concedida à autora em Julho de 2022).

Estar viva, com um corpo negro nesse país, dentro da universidade pública, produzindo, criando e sendo referência para quem vem depois já é legado. E para além disso, os próprios trabalhos, os temas que elas apresentaram constituem um legado para o campo das relações étnico-raciais do Brasil e também da diáspora, se a gente for pensar nessa articulação de temas em outros países também, que vão pensar suas localidades. Aqui a gente também tá pensando nossos problemas locais. [...] Acho que tem um investimento, tem uma intelectualidade, tem um pensamento, negro, negra, da diáspora africana que perpassa todos esses trabalhos. Eu destacaria esses dois legados: primeiro a gente estar vivo, falando e criando e produzindo. E a própria criação que é aquilo que a gente consegue fazer, entregar... E estar também nos espaços, é importante que os alunos e as alunas possam ver que a gente estando nesses lugares, esses lugares também serão para eles e para elas. Que eles tem que se dedicar, esforçar, estudar, mas aquilo se torna possível. Acho que é isso que a gente precisa fazer. É dizer que esses lugares são possíveis e que a gente tá trabalhando para que vocês cheguem depois e sentem nessas cadeiras que a gente está, que pra vocês seja mais fácil e que vocês trabalhem pra quem vai vir depois (Profª. Ana Cristina Juvenal da Cruz em trecho da entrevista concedida à autora em Julho de 2022).

Para a professora Tatiane, dentre outros aspectos, ser formada em contato com outras mulheres foi importante, pois, deu à ela a dimensão de que a formação estava restrita ao acadêmico. Havendo, inclusive, a busca pelo seu fortalecimento subjetivo enquanto aluna e sujeito atravessado por outros ambientes que não só o acadêmico. Mais que isso, a docente sinaliza como o que aprendeu foi a importância da criação e desenvolvimento de *um projeto coletivo político de formação*, projeto este que se pauta em trocas acadêmicas e também afetuosas. A docente aponta a professora Petronilha como referência de intelectual negra em sua formação, em especial, pelos aprendizados relacionados ao fazer política dentro da universidade.

A docente destaca a importância de intelectuais negras na proposição de mudanças:

Eu vejo dessa forma, elas têm um papel importantíssimo na proposição de mudanças, na proposição de novas epistemologias, de novas práticas, eu vejo muito a Petrô, tudo o que a Petrô conseguiu construir na UFSCar e nunca esteve em espaço decisório, central, nunca teve o devido reconhecimento da universidade. Esse reconhecimento foi depois, depois que ela virou professora emérita, mas o NEAB não tinha sala, o NEAB nunca teve existência institucional, nunca teve orçamento, são todos orçamentos conquistados individualmente pelos professores e trazidos para o coletivo. [...] Eu vejo esse papel *inventivo, criativo, propositivo*, mas a dificuldade é sempre da não ocupação desses espaços que são centrais (Trecho da entrevista concedida à autora em Jul. 2022).

Para a professora Lúcia, a relação com a professora Petronilha, entre os aprendizados e trabalhos conjuntos evoca respeito e admiração:

Eu quero deixar aqui essa minha admiração, respeito e sobretudo, agradecimento a professora Petronilha, por tudo que ela representa e pelas transformações, invenções, porque a gente precisava e precisa, às vezes, se reinventar e reinventar pessoas. Uma pessoa que chega, com várias histórias de preconceito, de racismo, na sua vida, na sua trajetória, ela precisa de uma de implantar uma outra caminhada na sua vida e eu acho que o NEAB UFSCar faz isso.

Por fim, os encontros vividos, as redes e as conexões aqui apresentadas, nos ajudam a ver e também refletir sobre o importante papel de professoras-pesquisadoras negras, não só na UFSCar, mas nos diferentes lugares nos quais puderam estar e compartilhar suas experiências. Gaudio (2021) discute, em seu trabalho, como o protagonismo de mulheres negras na profissão docente é, por vezes, negligenciado. Contudo, a autora aponta e esta pesquisa busca corroborar, que intelectuais negras sempre estiveram presentes, questionando e alçando espaço para a proposição de políticas que pensem a população negra. Mais do que isso, é a partir das ações desenvolvidas por estas e muitas outras docentes, que possibilitam profundas mudanças no cenário educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos quatro capítulos desta dissertação, procurei identificar, para então responder, quais elementos caracterizam a intelectualidade *construída* e *experienciada* por professoras-pesquisadoras negras do NEAB/UFSCar. Para isso, dediquei meu olhar a seus trabalhos intelectuais, as definições sobre intelectualidade de mulheres negras e as redes e conexões de estudo e pesquisa por elas estabelecidas. Durante este trajeto, houveram muitas transformações e novas percepções foram criadas sobre a atuação de cada uma destas professoras-pesquisadoras. Pude verificar como as experiências das sete docentes se comunicam com a construção e consolidação do campo das relações étnico-raciais e a história do NEAB/UFSCar, também foi possível compreender aspectos relevantes que atravessam a experiência racializada e de gênero vivida pelas docentes.

Nas palavras da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), a produção acadêmica é um dos instrumentos na luta contra as desigualdades, o racismo e na luta pelo direito à diferença. Foi possível observar como a presença de intelectuais negras e negros, combinada com a ação dentro do Movimento Negro, foi e é importante na busca e garantia de direito para a população negra. Por vezes, estas e estes intelectuais produziram conhecimentos em contextos históricos que invisibilizaram suas contribuições, tendo seus trabalhos reconhecidos décadas depois, como é o caso da professora Virgínia Leone Bicudo.

Outra importante observação é a de que as articulações realizadas durante o século XX surtiram efeito, levando a criação de políticas públicas responsáveis por mudar parte do cenário da educação brasileira, em seu quadro docente e discente. A principal destas ações, como visto ao decorrer da dissertação, é a reserva de vagas nas instituições de ensino brasileiras. Obviamente, não sem enfrentar tentativas de boicote. A reserva contribuiu para o aumento de estudantes negras e negros. Contudo, a mudança no cenário não significa a garantia da permanência após o ingresso, mas representa uma mudança drástica na entrada e participação de não-brancos, se comparado ao fim dos anos de 1990.

A chegada de um novo grupo de pesquisadoras/es nos possibilita ver um cenário de *mudanças* e *tensionamentos* do fazer científico considerado universal, isto porque, novas experiências e perspectivas dão maior complexidade e densidade a este fazer. Este momento também é marcado pela criação e fortalecimento de redes de interlocução transnacional por parte das e dos pesquisadores negras e negros.

A ampliação das redes também reverbera na expansão das temáticas sobre as relações raciais no Brasil. Tais redes possibilitam, inclusive, o devido destaque às narrativas que evidenciam que o Brasil jamais foi um paraíso racial. Mais que isso, as redes e conexões de estudo e pesquisa servem também, para a construção de um espaço de reconhecimento do empenho e do papel criativo dos trabalhos desenvolvidos por intelectuais negras, deixando claro para nós a importância do desenvolvimento de conhecimentos politicamente posicionados.

Como parte ativa neste processo estão as professoras-pesquisadoras negras Ana Cristina Juvenal da Cruz, Diléia Aparecida Martins, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Natália Sevilha Stofel, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Rosana Batista Monteiro e Tatiane Cosentino Rodrigues.

A realização desta pesquisa me possibilitou analisar como estas professoras-pesquisadoras desestabilizam fronteiras rigidamente estabelecidas criando novas narrativas quanto ao lugar social de pessoas negras, aos seus próprios fazer docente e intelectual e a relação para com a universidade e em espaços além dela. Ficam evidentes ao longo da dissertação alguns elementos que caracterizam a intelectualidade destas professoras-pesquisadoras negras:

Primeiro, há um grande foco no estabelecimento de *perspectivas interdisciplinares*. Como afirmado pela professora Ana Cristina Juvenal da Cruz, o campo das relações étnico-raciais trata-se de um campo interdisciplinar por excelência. Porém, essa interdisciplinaridade não se constrói e/ou se mantém sem que sejam travadas discussões em relação à produção de conhecimento. Isto fica evidente na fala da professora Diléia Aparecida Martins e nos dilemas postos as tentativas de “enquadramento” em departamentos universitários e programas de pós-graduação. Mesmo diante dos entraves, a interdisciplinaridade se mantém, ao meu ver, como importante caminho a ser seguido, por possibilitar tratar com o devido cuidado os diferentes agenciamentos, complexidades, formas de ser, estar e aprender no mundo contemporâneo que marcam a experiência de sujeitos negros.

Em segundo, o *afeto como uma dimensão política*, também caracteriza esta experiência intelectual de professoras-pesquisadoras. Isto porque o afeto marca suas experiências como docentes, mas em alguns dos casos, também como discentes e porque permite que sejam estabelecidas outras formas de laço/vínculo no ambiente universitário, por

vezes hostil e racista. Assim, planejam estratégias de permanência e continuidade para jovens pesquisadoras e pesquisadores. Mais que isso, a construção de relações afetivas põe em cheque a contínua ideia da experiência acadêmica como solitária, abrindo portas para outras alternativas do fazer acadêmico e nos dá abertura para pensar em como essa dimensão se vincula a criação de *laços de solidariedade*. Opto por não tratá-lo como mais uma dimensão, por ver íntima relação com o *afeto como dimensão política*. Interpreto como elemento que caracteriza a experiência e construção da intelectualidades destas professoras-pesquisadoras, o desenvolvimento de projetos e trabalhos que dão continuidade (não sem mudanças e reestruturações) do trabalho realizados por intelectuais negras/os em outros períodos. O *afeto* e a *solidariedade* aparecem em ações mais claras, como a própria criação do NEAB, mas também em ações consideradas mais “discretas” através de encontros, a troca de olhares, expressões corporais e acenos entre os corredores ou fora da universidade, como descrito durante as entrevistas.

A terceira dimensão se trata do caráter *intergeracional*. A participação no NEAB/UFSCar, em outros espaços de produção de conhecimento e na atuação política é marcada pela encruzilhada. As entrevistas e leituras mostram como a circulação possibilita o encontro entre diferentes gerações. Tal circulação oportuniza novos aprendizados e a criação de uma estrutura menos rígida de aprendizados com diferentes orientações, contato com diferentes áreas de conhecimento e atuações práticas.

A quarta e última dimensão, mas que de certa maneira condensa em si as três anteriores, é a de um *projeto coletivo*. Inserida na experiência interdisciplinar, politicamente afetuosa e intergeracional, está a disposição para construir um projeto coletivo e político voltado para o campo das relações étnico-raciais, mas especialmente, para a formação de estudantes negras e negros em diferentes níveis de conhecimento. Para a professora Tatiane Consentido Rodrigues, trata-se de uma rede formativa que impacta positivamente a experiência universitária, auxiliando nas trocas e na construção da confiança para a participação neste espaço. Vale destacar que a construção desse importante projeto coletivo, político, intergeracional e interdisciplinar, não é isento de tensões e disputas. Nele, estão postas diferentes perspectivas e posicionamentos em relação ao futuro dos debates públicos sobre temas voltados à população negra.

Dito tudo isto, vale destacar que alguns temas ainda exigem aprofundamento e ampliação da discussão. São eles: o debate sobre a maternidade, paternidade e parentalidade,

em especial, como essa relação se dá no âmbito universitário e quais suas implicações; o afeto como dimensão política, a ser mais explorada e discutida como estratégia para a permanência simbólica das e dos estudantes; novas formas de se pensar a corporalidade negra no espaço universitário, considerando outras dimensões e formas de compreensão do mundo; e as perspectivas e caracterizações deste espaço por professoras negras de outras áreas do conhecimento. Como foi possível ver, este trabalho dá foco a seis profissionais das Ciências Humanas e uma das Ciências da Saúde, havendo então, um importante campo a ser estudado.

Ao fim deste trabalho, espero ter conseguido realizar o exercício intelectual de garantir o direito a um pequeno registro, uma pequena memória e em alguns momentos, o resgate de um processo histórico ainda em construção. Fazem parte deste processo as sete docentes com as quais faço interlocução, mas também as professoras Virgínia Leone Bicudo, importante professora e pesquisa, felizmente resgatada, lida e analisada em sua complexidade por Damaceno (2013) e a bailarina, coreógrafa e professora Mercedes Baptista, profissional pioneira no mundo da dança. Ao final da escrita deste trabalho, encerro, por sugestão da professora Dyane Brito Reis, não mais com sete professoras, mas sim nove. As nove apresentam, para mim, em diferentes momentos, um universo de possibilidades, estratégias e agenciamentos que podem ser observados, analisados e que reverberam nas gerações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. As Organizações Negras em São Carlos: Política e Identidade Cultural. 1998. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

ALVES, J. A. L. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. *Rev. bras. polít. int.* [online], v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.

ARTES, A.; MENA-CHALCO, J. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, p. 1.221-1.238, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s15179702201702152528>.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.

ARTES, Amélia e UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. *Educação e Pesquisa* [online]. 2021, v. 47. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228335>>. Epub 02 Jul 2021. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228335>.

BACK, Les et al. A cor da imaginação sociológica: W. E. B. Du Bois, Stuart Hall e a Sociologia De-segregante. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 623-648, ago. 2020.

BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. De preto a afro-descendente: a pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. 1 ed. 1 reimp. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do Movimento Negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, v. 3, n. 6, p. 3-46, 2014.

BARRETO, P. C. da S.; RIOS, F.; NEVES, P. S. da C.; SANTOS, D. B. R. A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, [S. l.], n. 94, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/191>.

BARRETO, Paula; LIMA, Márcia; VIEIRA, Andréa Lopes; SOTERO, Edilza. Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 5, n. 11, set./dez., p. 114-141, 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 117-135, 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. “Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União”. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>.

BUENO, Winnie. *Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins*. Porto Alegre: Zouk, 2020. 179 p.

CAMPOS, Luiz Augusto. *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo: a história de uma edição*. *Revista Estudos Políticos*, v. 6, n. 12, 2016.

CARDOSO, Ivanilma Amado. *Intelectuais Insurgentes no Campo da Formação de Professores/as*. 2020. 236 f. Tese (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. *Black public intellectuals: from Du Bois to the present*. *Contexts*, vol. 4, p. 22-27, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.

COLLINS, Patricia Hill Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRUZ, A. C. J.; MEDEIROS, P. M.; RODRIGUES, T. C. Produção de Conhecimento e Comunidade: A experiência do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFSCar. In: Liza Brasília; Karina Sousa; Andre Demarchi; Odilon Moraes. (Org.). *Direitos Humanos e Diversidades*. 1 ed. Palmas: EDUFT, 2018, v. 1, p. 89-112.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945*. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: UNESP, 2006.

DEUS, Zélia Amador de. *Caminhos trilhados na luta antirracista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 111 p.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, n. 23, 2007.

EDWARDS, Brent Hayes. Os usos da diáspora. *Translatio*, Porto Alegre, n. 13, p. 40-71, jun. 2017.

FERNANDES, Otair. Intelectualidade negra e produção do conhecimento na educação brasileira. *REPECULT - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 106-118, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/585>>.

FERNANDES, Otair. O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABs. *Caderno do Centro de Estudos Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [SYN]THESIS*, Rio de Janeiro, Vol 7, n.2, 2014, p.191-204. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19669>

FERREIRA, A. de M. S.; COELHO, W. de N. B. Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) no período de 2006 a 2017. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1106>.

FIGUEIREDO, Angela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 365 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

FIGUEIREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1.080-1.099, jun. 2018.

GAUDIO, Eduarda Souza. Perspectiva negra decolonial: PPGE a insurgência de intelectuais negros/as em Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. 2021. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GOMES, Flávio; VIANA, Elizabeth Personagens, história intelectual e relações raciais no Brasil: notas sobre pesquisas biográficas. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-Raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010, 1 ed. 2. reimpressão.

GOMES, Janaína Damaceno. Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955). 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: MENESES, M. P.; SANTOS, B. S. S. (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres Negras e Educação: Trajetórias de Vida, Histórias de Luta. In: O Desafio da Diferença, Salvador, 2000. Disponível em: <<http://www.desafio.ufba.br/gt6-008.html>>.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 365 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2. 2 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Grupo da UFSCar realiza pesquisa sobre Maternidade e Ciência. Disponível em: <https://www.saci.ufscar.br/servico_release?id=128435&pro=3>.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. (Humanitas).

HENRIQUES, Franciele Lagni. Políticas públicas de expansão universitária: uma análise do Programa REUNI na UFSCar no período de 2007 a 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

hooks, bell. Intelectuais Negras. Revista Estudos Feministas, Santa Catarina, n. 2, v. 3, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>.

hooks, bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019. 356 p.

JACCOUD, L. B; BEGHIN, N. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160706_desigualdades_raciais_brasil.pdf.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulado gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.). Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013.

LORDE, Audre. Irmã Outsider: Ensaio e Conferências. Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACHADO, Raimunda N. da S. . Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: memórias culturais. In: MACHADO, Raimunda N. da S.; SILVA, Sirlene M. P. da. (Org.). Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2019, v. 1, p. 23-34.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 14, n. 41. out., 1999.

MATTA, Betânia de A. R.; MACHADO, Rita de C. F. A intelectualidade negra e a produção científica: um olhar decolonial. Cadernos de Ética e Filosofia Política, v. 39, n. 2, p. 33-44, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/191686>>.

MEDEIROS, Priscila Martins. Raça e Estado democrático: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. Sociedade e Estado [online]. 2019, v. 34, n. 1 [Acessado 6 Fevereiro 2023], pp. 161-184. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>>. Epub 06 Maio 2019. ISSN 1980-5462. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/pens-parametros-curriculares-nacionais/>>. Acesso em 29 jul 2022.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na primeira república. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 68-81, 2014.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. E “a ditadora ciência d’hipóteses negou em absoluto para as funções do entendimento artístico da palavra escrita”. In: OLIVEIRA, Iolanda. Cor e magistério (Org.). Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUFF, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos Avançados/USP, v. 18, n. 50, 2004.

NEGREIROS, D.F. Africanidades e Uniafro: experiências inconclusas. In: Educação das relações étnicorraciais: avaliação da formação de docentes [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp. 93-141. ISBN: 978-85-68576-94-6. <https://doi.org/10.7476/9788568576946.0004>.

OLIVEIRA, Eliana de. Mulher negra, professora universitária: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 124p.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da. Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PEREIRA, B. C. J. A Produção intelectual de mulheres negras como teoria social crítica. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 36, n. 03, p. 1115–1121, 2021. DOI: 10.1590/s0102-6992-202136030012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/35372>.

PINTO, A. F. M.; FREITAS, F. da S. Luiza Bairros – uma “bem lembrada” entre nós, 1953-2016. Afro-Ásia, Salvador, n. 55, 2017. DOI: 10.9771/aa.v0i55.24316. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/24316>.

PINTO, Ana Flávia Magalhães; CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação. Revista ABPN, v. 1, n. 1, p. 1-6. 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/301/280>.

PROACOLHER. Português como Língua de Acolhimento. Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher>.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira dos. A política de cotas e as mulheres negras no Ensino Superior. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. Niterói: Alternativa, 2015.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Carlinda Moreira dos. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 71-87, jan/abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2286>>.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. Novos Toques, n. 4, p. 11-44, 2000.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. O Desafio da Diferença, Salvador, UFBA, 2000. Disponível em: <http://www.desafio.ufba.br/gt6-002.html#_ftn1>.

RATTS, Alex. Corpos Negros Educados: notas acerca do Movimento Negro de base acadêmica. Nguzu, Revista Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ano 1, n. 1, p. 28-39, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf.

RATTS, Alex. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Org.). Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte-MG: Nandyala Livros e Serviços Ltda, 2009, v. 1, p. 81-108.

REUNI - REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RIOS, Flávia. O protesto negro no Brasil contemporâneo. Lua Nova, 2012, n. 85, p. 41-79.

RIOS, Flávia Mateus. Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000). Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 263-274, mar., 2009.

SAADE. Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. Disponível em: <<https://www.saade.ufscar.br/>>.

SAID, Edward. Representações do intelectual: As Conferências Reith de 1993. 1 ed. 1 reimp. Tradução Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SANTIAGO, Ana Rita. Intelectuais negras: entre a invisibilidade e a resistência. In: SANTIAGO, A. R.; CARVALHO, J. C.; BARROS, R. C. S.; SILVA, R. S. Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-Brasileiro. Cruz das Almas, Editora UFRB, 2017.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a Crise Brasileira. (1985). Disponível em: <<http://joelrufinodossantos.com.br/paginas/artigos/o-movimento-negro-e-a-cri-se-brasileira.asp>>.

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

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualitas Revista Eletrônica, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Claudilene Maria da; SANTIAGO, Maria Eliete. Trabalho docente e construção de identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - BA, v. 11, n. 18, p. 17-41, 2015. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/799/676>.

SILVA, Claudilene Maria da. Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 1, 19-36, jan./jun. 2010.

SILVA, Joselina da. Mulheres negras na Educação Superior: performances de gênero e raça. In: RISTOFF, Dilvo. (Org.). Simpósio “Gênero e indicadores da Educação Superior Brasileira”. Brasília: INEP, 2008, p. 139-152.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. Reabilitando Virgínia Leone Bicudo. Sociedade e Estado [online]. 2011, v. 26, n. 2, pp. 435-445. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000200020>>.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

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

SOTERO, Edilza Correia. Transformações do acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (Org.). Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013.

SOUZA, Danielle Felisberto de. Movimento negro de São Carlos e a UFSCar: a extensão universitária sobre relações étnico-raciais. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOUZA, Paulo Renato. Prefácio à 1ª edição. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TANIGUTI, Gustavo. Internacionalização das ciências sociais: a sociologia paulista e o Projeto Tensões da UNESCO. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, v. 12, n. 1, jan./abr., 2022.

TILSP. Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.tilsp.ufscar.br/tilsp_projetos_extensao.html>.

TRAPP, Rafael Petry. O Elefante Negro: Eduardo de Oliveira e Oliveira, raça e pensamento social no Brasil (São Paulo, década de 1970). Tese (Doutorado em História) da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018b.

TRAPP, Rafael Petry. “Nós somos brasileiros vivos”: Iracema de Almeida, raça e educação profissional em São Paulo (década de 1970). Revista Coletivo SECONBA, v. 2, n. 1, p. 87-98, 2018a. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/seconba/article/view/5476>>.

TROMBINI, Michelle M. Semiguen; ROCHA, Mônica Aparecida da; LIMA, Fernando Lima. Avaliação do Programa Reuni em Universidades Federais no Brasil. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 7, n. 6, p. 92-105, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2307>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

UNIPAMPA. História dos NEABI's. Disponível em: <<https://eventos.unipampa.edu.br/forumneabis/historia-dos-neabis/>>.

ANEXOS

ANEXO A – Linha do tempo: Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

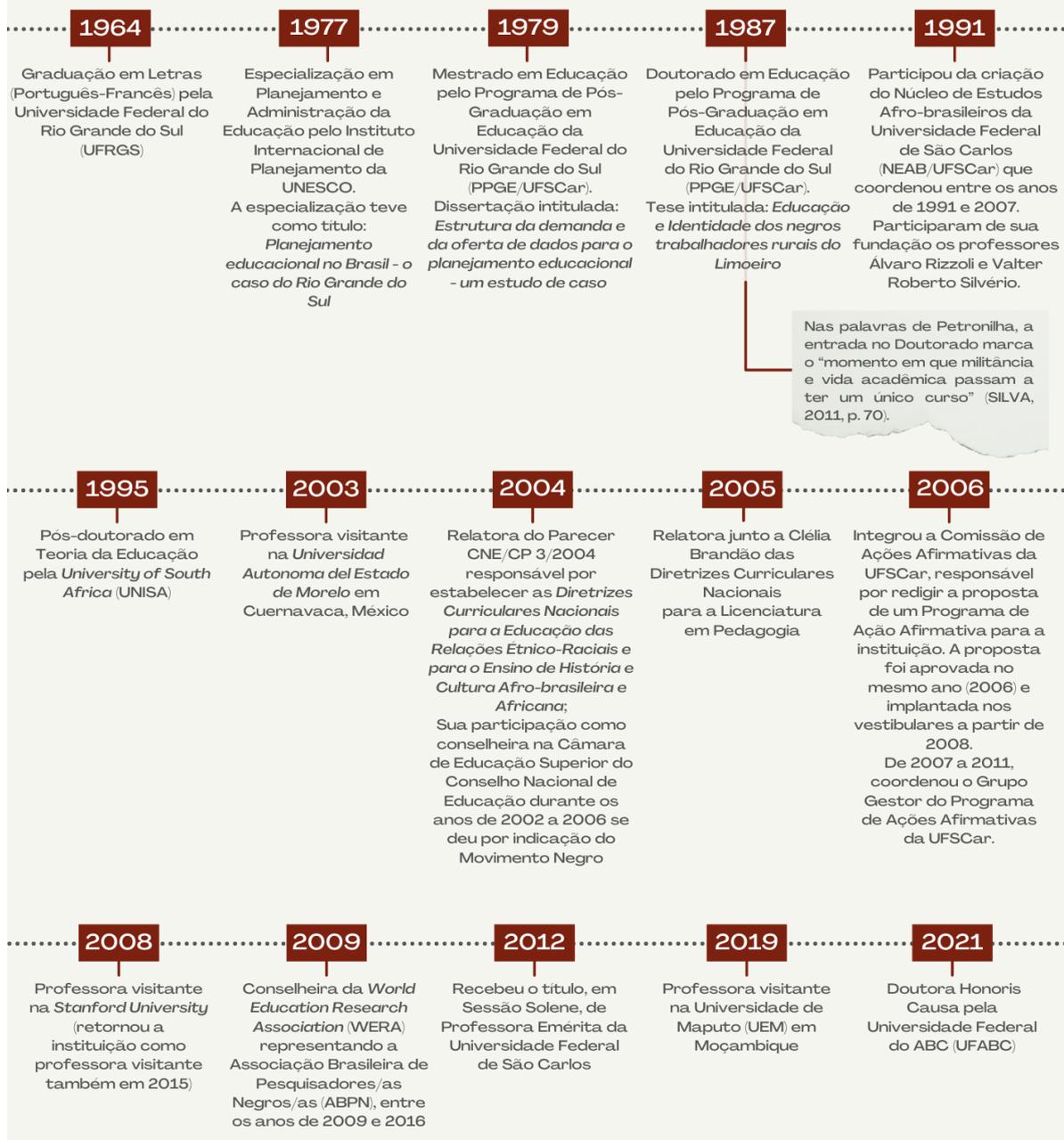
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Linhas de pesquisa: Relações étnico-raciais e Educação e Práticas sociais e processos educativos

Áreas: Educação e Antropologia

Subáreas: Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, Currículo, Ensino-Aprendizagem, Planejamento e Avaliação Educacional, Tópicos Específicos de Educação

Temas: Relações étnico-raciais, Práticas sociais e processos educativos e Políticas curriculares e direitos humanos



ANEXO B – Linha do tempo: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa

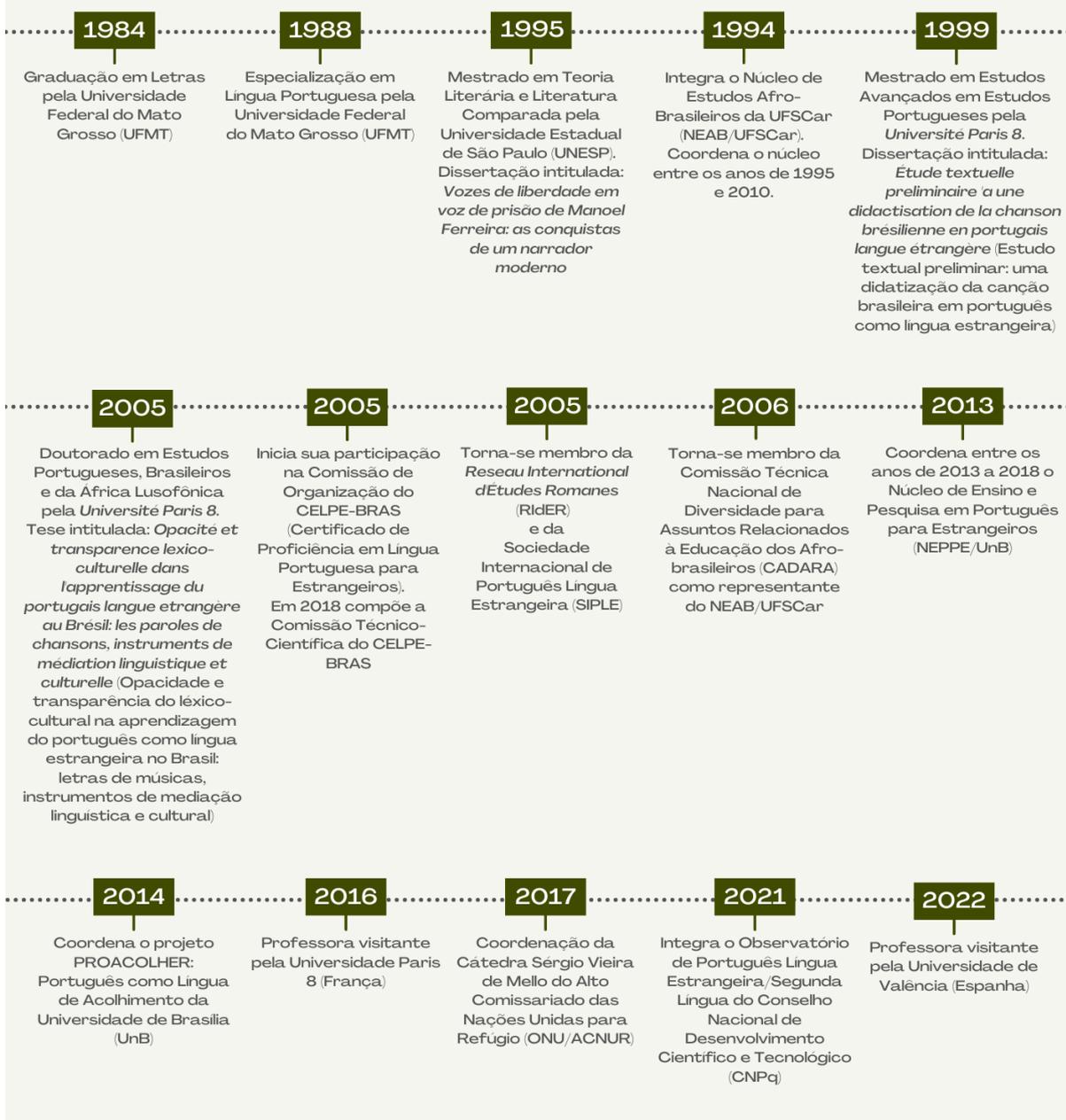
Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Linhas de pesquisa: Língua e Cultura, Interculturalidade, Diversidade linguístico-cultural e Diversidade étnico-racial

Áreas: Educação, Letras e Linguística

Subáreas: Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem

Temas: Português para Estrangeiros (PLE); Português Língua de Acolhimento (PLAc); Formação de Professores, Migrações Internacionais Contemporâneas; Plurilinguismo, Cultura e ensino de línguas, Lexicultura; Interculturalidade Crítica, Educação para as relações étnico-raciais.



ANEXO C – Linha do tempo: Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues

Tatiane Cosentino Rodrigues



Linhas de pesquisa: Educação e relações étnico-raciais

Áreas: Educação e Sociologia

Subáreas: Ensino-Aprendizagem

Temas: Políticas educacionais, Relações raciais, Diversidade, Diferença, Movimento Negro, Currículo e Formação de professores

2003

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

2004

Consultora pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC)

2005

Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Dissertação intitulada: *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990*

2011

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)
Tese intitulada: *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*

2013

Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) entre os anos de 2013 a 2020

2015

Coordenação do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais

2016

Coordenação da participação do NEAB/UFSCar no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (CAPES) com o projeto intitulado: *A Construção do Conhecimento e da Pesquisa no Ensino Superior: Questões e Contribuições Baseadas em Matrizes Étnico-raciais e Culturais e o Conhecimento de Africanos e Afrodescendentes*

2019

Pós-doutorado pela *Université Paris-Ouest Nanterre la Défense* (França)

ANEXO D – Linha do tempo: Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro

Rosana Batista Monteiro

Linhas de pesquisa: Desigualdades e Diferenças no Contemporâneo; Educação, territórios negros e saúde; e Gestão escolar e políticas educacionais

Área: Educação

Subáreas: Educação para as relações étnico-raciais, Administração Educacional e Educação e saúde da população negra

Temas: Políticas educacionais e formação de profissionais da educação para as relações étnico-raciais



1992

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)

1996

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Dissertação intitulada: *Resgatando o passado: o ciclo básico e a reforma do ensino primário de 1967*

2004

Integra a comissão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) responsável pela produção do livro *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (2006), em particular, a sessão voltada para Licenciaturas.
A obra tem por objetivo auxiliar na implementação da Lei 10.639/03

2010

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)
Tese intitulada: *A educação para as relações étnico-raciais e o curso de Pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da Res. CNE/CP 01/2004*

2014

Criação e coordenação do grupo de pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS)

2016

Integra a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE/UFSCar) como Coordenadora de Relações Étnico-Raciais.
Entre os anos de 2017 e 2019, participa da CoRE como representante do campus Sorocaba

2017

Integra o Grupo Temático Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO)

2020

Pós-doutorado no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

2020

Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar)

ANEXO E – Linha do tempo: Profa. Dra. Natália Sevilha Stofel

Natália Sevilha Stofel

Áreas: Enfermagem e Saúde Coletiva

Subáreas: Enfermagem em Saúde Coletiva e Saúde da Mulher

Temas: Atenção à saúde de mulheres na Atenção Primária à Saúde; Aleitamento; Relações étnico-raciais e Saúde



2008

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

2010

Especialização em Gestão em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Trabalho de conclusão intitulado: *Avaliação do Modelo de Assistência à Saúde Indígena*

2013

Mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP)
Dissertação intitulada: *“O que está destinado a reunir”: cuidado infantil entre os Guarani Mbya*

2019

Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)
Tese intitulada: *Qualidade da Atenção Puerperal da Atenção Básica do Brasil*

2020

Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar)

2021

Integra o Grupo Temático Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO)

2021

Secretária Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE/UFSCar)

ANEXO F – Linha do tempo: Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz

Ana Cristina Juvenal da Cruz



Linhas de pesquisa: Educação e relações étnico-raciais e Ensino de História.

Áreas: Educação e História

Subáreas: Relações Raciais e História Afro-Brasileira e Africana

Temas: Educação com ênfase em relações étnico-raciais; Estudo e ensino das histórias africanas e afro-brasileiras e da diáspora negra

2008

Graduação em História pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)

2010

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)
Dissertação intitulada: *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira*

2014

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)
Tese intitulada: *Antirracismo e Educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO*

2015

Coordenação do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais

2016

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
Relações Étnico-Raciais no Brasil: a pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO

2016

Coordenação da participação do NEAB/UFSCar no Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (CAPES) com o projeto intitulado: *A Construção do Conhecimento e da Pesquisa no Ensino Superior: Questões e Contribuições Baseadas em Matrizes Étnico-raciais e Culturais e o Conhecimento de Africanos e Afrodescendentes*

2020

Direção do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH/UFSCar) Quadriênio 2020-2024

2021

Coordenação do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2021-2023)

ANEXO G – Linha do tempo: Profa. Dra. Diléia Aparecida Martins

Diléia Aparecida Martins

Linhas de pesquisa: Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa; Formação de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa; Educação das relações étnico-raciais e movimentos surdos (negro-surdo intérprete negro); Processos de qualificação profissional (educação continuada - educação permanente); Políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior.

Áreas: Educação e Linguística

Subáreas: Tradução/Interpretação da Língua Brasileira de Sinais; Educação de Surdos; Planejamento e Avaliação Educacional

Temas: Ensino e tradução/interpretação da LIBRAS; Acessibilidade no acesso ao Ensino Superior; Políticas públicas para pessoas surdas.



2003

Graduação em Pedagogia com Formação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica (PUC Campinas)

2004

Integra o Programa de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência (PROACES) responsável pela oferta de condições de acessibilidade ao Ensino Superior

2009

Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC Campinas)
Dissertação intitulada: *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*

2011

Especialização em Educação Especial (na área de deficiência auditiva) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Trabalho de conclusão intitulado: *Visão de autores nacionais acerca da atuação do intérprete de libras na educação básica: um estudo documental-bibliográfico*

2011

Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
Trabalho de conclusão intitulado: *O uso de novas tecnologias na educação: desafios, alternativas e avanços no campo da educação bilíngue para surdos.*

2017

Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar)
Tese intitulada: *O Enem como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro*

2018

Pós-doutorado em Letras (concentração: Sociolinguística) pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

2020

Coordenação do Projeto Ubuntu-Libras: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tradução, Interpretação e Educação para o Antirracismo em contextos sociolinguísticos de línguas de sinais