

TARJA PRETA:

**uma proposta de educação intercultural em
turmas de língua portuguesa**

Fernanda Santos Vallim da Silva

Rogério Mendes de Lima

**O ABUSO DESTE MATERIAL PODE FAVORECER A PROBLEMATIZAÇÃO
DA CONDIÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Ensino Fundamental II

Contém 9 aulas de Língua Portuguesa

FERNANDA SANTOS VALLIM DA SILVA

ROGERIO MENDES DE LIMA

TARJA PRETA

**UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM TURMAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

1ª edição

Rio de Janeiro

CPII / Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica

2017

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Fernanda Santos Vallim da
Tarja preta: uma proposta de educação intercultural em turmas de
língua portuguesa / Fernanda Santos Vallim da Silva, Rogerio Mendes
de Lima. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.
81 p.

Bibliografia: p. 79-81.

ISBN:

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Negros – Identidade
racial. 3. Interculturalidade. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Título.

CDD 469

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Andre Dantas – CRB7 5026

APRESENTAÇÃO

Prezad@ Professor@,

Este caderno de atividades é a materialização de um projeto didático-pedagógico aplicado durante uma pesquisa¹ em Educação vinculada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Esse produto visa a contribuir para a (re)construção das identidades sociais d@s alun@s, por meio de propostas de aulas em Língua Portuguesa que problematizem a condição da mulher negra na sociedade brasileira, de modo a favorecer reflexões nos/as alunos/as e uma busca por mudanças na realidade marcada pela dominação de raça e de gênero a que são submetidas as meninas, jovens e mulheres negras.

Tais atividades foram aplicadas a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental regular de uma escola da rede municipal de Belford Roxo, mas podem ser aplicadas em outros anos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, desde que sejam considerados os níveis de inferência das questões e adaptadas a cada público, de acordo com o grau de complexidade e do que é previsto enquanto conhecimento prévio, de acordo com os documentos oficiais.

As atividades deste caderno são focadas na leitura, na interpretação, na proposição de debates e de produções textuais. Todas as aulas foram planejadas para serem cumpridas em 1h 40min, mas podem ser adaptadas em função de cada realidade escolar.

Todas as aulas e as atividades foram construídas com base na perspectiva da interculturalidade crítica, que visa à formação de cidadãos que sejam questionadores da realidade e que possam, por meio das reflexões provocadas, posicionar-se e tentar transformar a realidade em que vivem. Nessa perspectiva, há um sentido contra-hegemônico e de resistência, com atenção para ao problema estrutural-colonial-capitalista e uma intenção de transformar as estruturas que mantêm o poder.

Sendo assim, a interculturalidade crítica é construída como uma pedagogia decolonial, que auxilia a visibilizar como se constroem as relações – de saber, ser, poder

¹ SILVA, Fernanda Santos Vallim da. **Contra as correntes:** refletindo sobre identidades de gênero e de raça em aulas de Língua Portuguesa. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

e da própria vida – totalmente distintas das atuais. Portanto, é um projeto que parte das ausências, questionando por que determinados conhecimentos são ocultados em detrimentos de outros, refletindo, por consequência, as estruturas de poder que ditam o que deve ou não ser valorizado, pesquisado e aparecer nos currículos escolares e de que forma deve vir. A interculturalidade por esse viés observa além do que lhe é mostrado, avaliando a forma como é mostrado e o que não é evidenciado.

O caderno de atividades estrutura-se da seguinte forma: *Bula Pedagógica*, que apresenta um plano de aula e uma possibilidade de direcionamento para as atividades a serem desenvolvidas, seguido da *Atividade-comprimido*, sequência de exercícios de leitura, de interpretação, de debate, em alguns momentos, e de proposta de produção textual.

Há a indicação do que se espera como resposta para os exercícios e do que se pretende verificar nas produções textuais, indicando possibilidades sobre o que deve ser avaliado. No entanto, os comentários sobre as questões e os textos servem para orientar @ professor@ e não para limitar sua atividade. É provável que haja mais interpretações não vislumbradas nas respostas esperadas.

Ao final de cada aula, há uma sugestão de atividades que podem ser proposta para além da sala de aula, com intuito de mostrar para comunidade escolar o trabalho desenvolvido com a turma. Essa parte fortalece a postura d@s alun@s enquanto sujeitos capazes diversos textos e se expressarem no mundo e contribui para um despertar da escola para a temática.

Por fim, comentários, críticas e sugestões sobre este material podem ser enviadas para o contato nandavallim@hotmail.com. É de extrema importância ter o retorno de possíveis benefícios este produto educacional tenha proporcionado ou de lacunas que possam ser repensadas e complementadas.

A autora

SUMÁRIO

1 Introdução	7
2 Fundamentação teórica do produto educacional: Ser mulher negra em uma sociedade machista, racista e patriarcal	10
2.1 Identidades de gênero e de raça na perspectiva intercultural	17
 UNIDADE 1: A MULHER NEGRA NA MÍDIA	
Bula Pedagógica 1: <i>Meu cabelo, minhas raízes</i>	20
<i>Atividade-comprimido 1</i>	24
 Bula Pedagógica 2: O corpo objeto: a hipersexualização da mulher negra	29
<i>Atividade-comprimido 2</i>	32
 Bula Pedagógica 3: <i>As capas de jornais e de revistas e a construção de uma imagem negativa da mulher negra</i>	35
<i>Atividade-comprimido 3</i>	37
 UNIDADE 2: CANTOS DE LIBERDADE: MULHER, MÚSICA E RESISTÊNCIA	
 Bula Pedagógica 1: <i>O discurso racista em músicas de Carnaval</i>	40
<i>Atividade-comprimido 1</i>	42
 Bula Pedagógica 2: <i>Minha Rapunzel tem dread</i>	46
<i>Atividade-comprimido 2</i>	47
 Bula Pedagógica 3: <i>É pelo passado que se entende o presente: a “Falsa Abolição”</i>	51
<i>Atividade-comprimido 3</i>	56
 UNIDADE 3: CENAS DO COTIDIANO DA MULHER NEGRA	
 Bula Pedagógica 1: <i>Meu marido, meu assassino</i>	59

<i>Atividade-comprimido 1</i>	60
Bula Pedagógica 2: A negação de oportunidades	66
<i>Atividade-comprimido 2</i>	69
Bula Pedagógica 3: A solidão tem cor	73
<i>Atividade-comprimido 3</i>	76
REFERÊNCIAS	79

1 Introdução

A escola, enquanto instituição social, reflete as relações de poder presentes na sociedade, entre elas: o machismo e o racismo. No entanto, cabe a esse espaço, de acordo com uma visão de educação emancipatória (FREIRE, 1996), problematizar tais relações em vez de apenas reproduzi-las e de se silenciar diante delas. É necessário um trabalho que questione as relações desiguais dentro e fora do espaço escolar, capaz de proporcionar diálogos e debates que pensem coletivamente formas de transformar as realidades nesses espaços, ainda que em um primeiro momento as mudanças sejam mais visíveis apenas no espaço familiar. Porém, antes de realizar um trabalho com os discentes, é preciso que os professores estejam preparados para lidar com essas situações e saibam propor práticas pedagógicas que auxiliem na problematização do machismo e do racismo. Afinal, apenas proibir ofensas dentro de sala de aula não altera o comportamento dos alunos.

O produto educacional aqui apresentado é um caderno de atividades didático-pedagógicas intitulado *Tarja Preta: uma proposta de educação intercultural em turmas de língua portuguesa*. Ele reúne, em cada aula, propostas de atividades de leitura, de interpretação, de debate e de produção textual, abordando temáticas relacionadas à condição da mulher negra na sociedade brasileira.

O objetivo desse caderno de atividades é provocar e/ou despertar nas estudantes negras, um conjunto de reflexões sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira. Espera-se que sejam o ponto de partida para uma mudança no olhar das jovens negras sobre si e dos demais estudantes sobre elas. Ao adotar uma perspectiva intercultural, as atividades propostas procuram fornecer os instrumentos que valorizem os pertencimentos de gênero e raça dessas jovens, levando-as e aos seus colegas homens, questionarem as estruturas de dominação que estabelecem a ordem social. Ciente das limitações e da grandeza dessa tarefa, o produto educacional pretende ser uma primeira etapa no processo de mudança na realidade social dos envolvidos na pesquisa.

Tarja Preta apresenta inicialmente para o professor os propósitos do material e a fundamentação teórica que sustentará não só as atividades sugeridas, como também a necessidade de se abordar temáticas relacionadas a mulheres negras em aulas de Língua Portuguesa.

Houve o cuidado de, na fundamentação teórica, trazer tabelas e dados estatísticos que elucidassem a problemática vivida por tais mulheres, sendo capaz de ser entendida mesmo por aqueles/as que não têm proximidade com leituras do feminismo negro. Por

isso, não há a intenção de apresentar diferentes autoras do feminismo negro, mas sim dados concretos da realidade brasileira que evidenciam na prática o discurso teórico. A ideia é, antes de apresentar as aulas, dar um suporte ao professor que teve pouco contato com tais discussões, por meio de uma leitura menos técnica e com uma linguagem mais acessível e clara.

O caderno é organizado em três unidades, cada uma com propostas de três aulas. A primeira unidade é “A mulher negra na mídia”, a segunda é “Cantos de liberdade: mulher, música e resistência” e a terceira é “Cenas do cotidiano da mulher negra”. Cabe salientar que este material pode ser utilizado em qualquer ordem, de acordo com a temática que o professor deseje trabalhar. Não há uma hierarquização entre conteúdos.

A Unidade 1 trata das representações de mulheres negras na mídia, buscando problematizar a ausência dessas representações e, quando presentes, o reforço de determinados estereótipos. Para isso, são propostas três aulas. A primeira trata da relação entre cabelo e identidade negra, mostrando como a sociedade rejeita o cabelo crespo por ele se distanciar de um padrão construído e imposto. Trata também de como a linguagem é usada de forma pejorativa para se referir ao cabelo das mulheres negras. A segunda aula trata da hipersexualização da mulher negra na televisão, especialmente durante o Carnaval, e em propagandas. A terceira trata da discussão da ausência da mulher negra em capas de jornais e de revistas e da associação negativa da imagem delas a notícias e reportagens relacionadas às camadas populares, à violência, à prostituição e outros.

A Unidade 2 traz a música de outras épocas e a contemporânea para tratar de algumas letras que apresentam preconceitos em relação à mulher negra e outras que mostram a resistência dessas mulheres em uma sociedade machista, racista e patriarcal. Todas as músicas de resistência selecionadas foram compostas por mulheres negras, com o intuito de trazer a mulher negra falando de si e de sua situação na sociedade, mesmo em espaços onde ela é minoria, como no mundo do rap.

A Unidade 3 aborda o cotidiano das mulheres negras, dando enfoque para as várias formas de violência que elas sofrem no dia a dia. A primeira aula trata das violências físicas e psicológicas que as mulheres sofrem, focando em violência doméstica no Brasil. A segunda e a terceira aulas tratam da violência simbólica². A segunda aula aborda a negação de oportunidades para mulheres negras, propondo reflexões a partir da

² Bourdieu entende a violência simbólica como “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BORDIEU, 1996, p. 16).

interpretação de dados estatísticos sobre a renda e a escolaridade média dessas mulheres em relação aos demais na sociedade. A terceira problematiza a solidão das mulheres negras, buscando provocar os/as estudantes sobre por que isso é tão frequente.

2 Fundamentação teórica: Ser mulher negra em uma sociedade machista, racista e patriarcal

Nascer mulher e negra em uma sociedade machista e racista é estar na base da pirâmide de poder, é ver passarem a sua frente em oportunidades homens brancos, mulheres brancas e homens negros. É crescer sendo cerceada, escutando delimitarem seu lugar na sociedade e suas condutas de comportamento. Um exemplo objetivo dessa distinção pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1: Razão entre os rendimentos médios mensal de todos os trabalhos das pessoas de 16 anos ou mais de idade com rendimento, segundo as Grandes Regiões - 2010

Grandes Regiões	Razão entre os rendimentos médios mensal de todos os trabalhos das pessoas de 16 anos ou mais de idade com rendimento				
	Homens pretos ou pardos/homens brancos	Mulheres pretas ou pardas/mulheres brancas	Mulheres brancas/homens brancos	Mulheres pretas ou pardas/homens pretos ou pardos	Mulheres pretas ou pardas/homens brancos
Brasil	0,54	0,58	0,70	0,76	0,41
Norte	0,58	0,62	0,77	0,83	0,48
Nordeste	0,58	0,60	0,80	0,82	0,47
Sudeste	0,53	0,56	0,69	0,72	0,38
Sul	0,62	0,64	0,68	0,70	0,43
Centro-Oeste	0,57	0,61	0,70	0,75	0,43

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Fonte: *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*

Na tabela 1, são apresentadas as razões entre os rendimentos médios mensais dos diferentes grupos, estabelecendo assim, uma comparação entre dois dos quatro grupos (homens pretos ou pardos, mulheres pretas ou pardas, homens brancos e mulheres brancas) que é evidenciada por um número decimal. Quando mais próximo o resultado estiver do valor 1, menor é a desigualdade entre os grupos comparados.

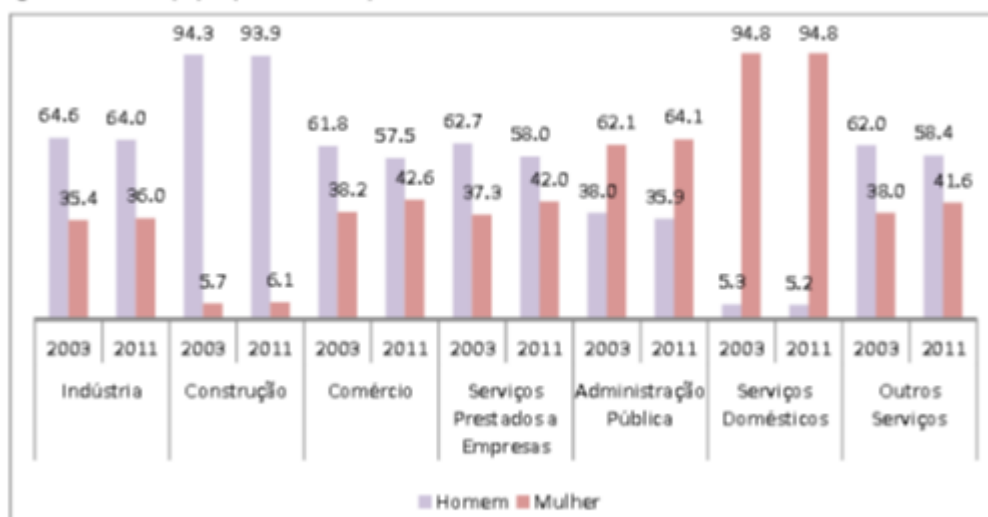
Observa-se na tabela que, no Brasil, ao compararmos os grupos considerando apenas a variável de gênero, temos valores mais próximos de 1, isto é, há menos desigualdades. O número 0,76 indica que mulheres pretas ou pardas recebem 76% do rendimento dos homens pretos ou pardos, enquanto que as mulheres brancas recebem 70% do rendimento de homens brancos. A nível nacional, o valor que revela mais

desigualdade é 0,41, que mostra que mulheres pretas ou pardas recebem 41% do rendimento de homens brancos. Na região Sudeste, o valor chega a 38%.

Essas disparidades de sexo e cor/raça no mercado de trabalho, quando combinadas, evidenciam as dificuldades que mulheres negras encontram na sociedade. Isso pode ser um dos indicadores da dependência econômica de mulheres, aspecto que influencia nas questões de violência contra elas. Por serem as que menos ganham na sociedade, ficam na dependência financeira de seus companheiros, pais, irmãos, muitas vezes se sujeitando a condições abusivas e violentas.

A mulher no mercado de trabalho ainda tem seu lugar muitas vezes demarcado pelo gênero, seja na preferência por determinadas tarefas. Nesse sentido, o gráfico 1 demonstra que a participação das mulheres nesse espaço apesar de aumentar nos últimos anos, ela ainda é inferior à participação masculina.

Gráfico 1- Brasil: Participação na população ocupada, por grupamentos de atividades, segundo o sexo (%) - (2003 e 2011)*



Fonte: IBGE – Pesquisa Mensal de Emprego (2003,2011)

Nota: (*) Média da população ocupada mensal.

O gráfico permite observar ainda, que a expressiva presença na administração pública pode ser relacionada com o acesso por concurso público, que reduz o impacto das relações de gênero nas relações de trabalho. Lima e Carvalho (2016) ao analisar a experiência profissional de mulheres negras que atuam como merendeiras, constataam que as clivagens de raça e gênero exercem uma influência significativa nas escolhas e nas percepções que elas têm de suas trajetórias.

Isso acontece porque as relações raciais e de gênero interferem não somente na dimensão material das vidas das mulheres negras, mas também na construção de suas identidades. Oliveira, Meneghel & Bernardes (2009, p. 271) afirmam que a dominação racial sofrida pelas mulheres negras:

[...] estabelece ao racialmente dominado o lugar da desonra, o lugar de objeto do desejo do outro. O racismo e o sexismo se reforçam mutuamente, na medida em que ocorre uma potencialização entre a dominação racial/étnica e a dominação de gênero e faz com que grupos racialmente dominados estejam como que circulando por territórios de outrem (...). Esse processo confina as mulheres negras ao patamar inferior do sistema de dominação/exploração (...) Assim, as piadas que as mulheres são obrigadas a ouvir, não são apenas racistas, mas também sexistas.

No contexto brasileiro, meninas negras crescem sem representatividade. Brincam com bonecas brancas, fingindo que estas são suas filhinhas. Assistem a comerciais de shampoo com mulheres brancas de cabelos lisos ou algumas negras de cabelos com volume controlado. Vão às farmácias e encontram diversos produtos para alisamento, controle de volume, definição de cachos e poucas linhas que atendam para tratar de seus cabelos, preservando sua beleza natural. A televisão, a moda, a indústria e os salões ditam como deve ser o cabelo da menina negra. Muitas crescem sem nem saber como é seu cabelo na forma natural, pois os alisam desde pequenas, adequando-os ao espaço escolar, seguindo o que suas mães, tias e avós viveram fizeram desde pequenas ou, por não o ter feito, sofreram com racismo institucional e, na tentativa de livrar as crianças da mesma dor, pensam protegê-las e negam suas identidades. Às vezes o pedido para controlar, prender ou raspar os cabelos vem da própria escola, por afirmar ser mais fácil a higiene e a prevenção de piolhos, mas a mesma lógica não é sugerida às crianças brancas.

Essa realidade interfere na autoestima das meninas e mulheres negras. Gomes (2003) diz que:

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2003, p. 171)

A construção de uma identidade negra positiva é uma empreitada difícil pois somos uma sociedade que, “historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros

brasileiros.” (GOMES, 2003, p. 171). Na medida em que elas crescem sendo moldadas para se distanciarem do que são, os padrões eurocêntricos são internalizados e naturalizam papéis de raça e gênero que as colocam na condição de sujeitos subalternizados.

Outro aspecto que interfere na construção de uma identidade negra positiva é a sexualização dos corpos das mulheres negras. Freyre (2003, p. 367) é um exemplo da naturalização desse processo:

Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boba. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-devento, a primeira sensação completa de homem.

Além de definir o papel da mulher negra como servil, a naturalização da violência sexual sofrida historicamente, faz delas um objeto. Essa objetificação do corpo das mulheres negras, favorece que meninas e adolescentes negras sejam vítimas de exploração sexual e inseridas no mercado da prostituição. Karina Figueiredo e Shirley Bochi apontam que o perfil de mulheres e de meninas exploradas sexualmente é majoritariamente “de afrodescendentes, vem de classes populares, tem baixa escolaridade, habita em espaços urbanos periféricos ou em municípios de baixo desenvolvimento socioeconômico. Muitas dessas adolescentes já sofreram inclusive algum tipo de violência (intrafamiliar ou extrafamiliar)” (FIGUEIREDO; BOCHI, 2006. p. 61) e salientam que não só a questão financeira influencia na decisão das adolescentes em entrar para a prostituição, mas também os problemas familiares.

Na tabela 2, retirada do *Mapa da Violência de 2015. Homicídio de mulheres no Brasil*, há as taxas de atendimento de mulheres pelo Sistema Único de Saúde (SUS) por violência, havendo a separação por agressor e pela etapa do ciclo da vida – criança (<1 a 11 anos); adolescente (12 a 17 anos); jovem (18 a 29 anos); adulto (30 a 59 anos) e idoso (a partir de 60 anos). Nela são consideradas todas as vítimas, independentemente de raça/cor.

Tabela 2: Taxas de atendimento de mulheres (por 10 mil) pelo SUS, segundo agressor e etapa do ciclo de vida. Brasil. 2014.

Agressor	Criança	Adolescente	Jovem	Adulta	Idosa	Total
Pai	2,8	2,2	0,3	0,1	0,0	0,8
Mãe	4,1	2,2	0,2	0,1	0,0	1,0
Padrasto	0,9	1,1	0,2	0,0	0,0	0,3
Madrasta	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Cônjuge	0,0	1,7	5,6	3,7	0,6	2,8
Ex-cônjuge	0,0	0,5	2,4	1,2	0,1	1,0
Namorado	0,0	2,0	0,9	0,3	0,0	0,5
Ex-namorado	0,0	0,6	0,7	0,2	0,0	0,3
Filho	0,0	0,1	0,1	0,4	1,5	0,4
Irmão	0,5	2,8	2,2	0,9	0,3	1,2
Amigo/conhecido	0,3	0,6	0,6	0,3	0,1	0,4
Desconhecido	1,5	4,4	2,1	1,1	0,3	1,6
Cuidador	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1
Patrão/chefe	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Rel. Institucional	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
Agente da lei	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
Autoprovocada	0,2	2,9	2,6	1,7	0,4	1,6
Outros	1,7	1,5	1,1	0,8	0,7	1,1
Total	9,6	20,8	19,0	11,0	4,3	12,3
Pais	7,9	5,5	0,7	0,2	0,1	2,1
Parceiros	0,0	4,8	9,6	5,5	0,7	4,5

Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Fonte: Mapa da Violência 2016

A tabela evidencia que na fase infantil, a maioria das agressões são cometidas pelos pais. Da fase da adolescência, passando pela juventude até à fase adulta, as agressões ocorrem majoritariamente pelos parceiros (namorados e ex-namorados, na adolescência; cônjuges e ex-cônjuges nas fases jovem e adulta). Na fase idosa, os agressores com mais incidência são os filhos. Esses dados mostram como a mulher é vista enquanto objeto e propriedade, o que falsamente autoriza a violência doméstica, seja por pais, filhos, parceiros e ex-parceiros – uma herança do patriarcado, que não só fere e viola mulheres todos os dias, mas também as mata.

Na tabela 3, são apresentadas as taxas de homicídios de mulheres brancas (por 100 mil), por região de 2003 a 2013 no Brasil – linhas amarelas – e as taxas de homicídios de mulheres negras (por 100 mil), por região de 2003 a 2013 no Brasil – linhas alaranjadas. À direita da tabela há duas colunas com a variação em porcentagem de 2003 a 2013 e de 2006 a 2013. Essa divisão de tempo é feita por considerar a implementação da Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, em 2006. Nesse sentido, tais colunas visam a quantificar em que medida tal lei possa ter influenciado um aumento ou uma diminuição de homicídios femininos.

Tabela 3: Taxas de homicídios de mulheres segundo cor e região. Brasil,
2003/2013.

UF/Região	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	% 2003/13	% 2006/13
Norte	3,8	3,4	3,7	4,2	3,1	3,4	3,2	2,8	3,5	3,1	3,5	-7,3	-14,8
Norte	4,6	3,9	5,0	4,8	4,7	5,0	5,6	6,2	5,5	6,6	6,0	29,3	23,9
Nordeste	1,7	1,8	1,5	1,5	1,9	1,8	2,0	1,9	1,8	1,8	2,3	37,2	53,8
Nordeste	2,8	3,2	3,6	4,1	4,1	4,7	4,9	5,5	5,9	5,6	5,8	103,1	39,0
Sudeste	4,2	3,8	3,6	3,7	3,0	3,0	2,9	3,0	2,9	2,7	2,9	-30,0	-21,5
Sudeste	6,5	5,7	5,5	5,4	4,7	4,6	4,7	4,5	4,3	4,9	4,4	-31,8	-18,2
Sul	3,5	3,8	3,8	3,5	3,6	4,4	4,7	4,9	4,0	4,6	4,1	17,9	19,0
Sul	2,8	3,2	3,2	3,7	2,9	3,5	3,6	3,6	2,7	4,1	3,4	19,6	-8,4
Centro- Oeste	4,4	4,5	4,5	3,7	4,4	3,6	4,2	3,4	4,4	4,4	4,0	-9,0	7,7
Centro- Oeste	5,7	5,5	5,3	5,2	5,3	6,1	6,4	6,5	8,1	7,9	8,2	44,2	57,3
BRASIL	3,6	3,5	3,4	3,3	3,1	3,2	3,3	3,3	3,1	3,1	3,2	-11,9	-3,7
BRASIL	4,5	4,3	4,5	4,7	4,4	4,7	4,9	5,2	5,3	5,6	5,4	19,5	13,7
Vitimização negra *(%)	22,9	23,1	34,0	41,2	43,5	48,5	51,1	59,3	69,7	77,1	66,7	190,9	61,9

Fonte: *Mapa da Violência 2016* (tabela adaptada)

A análise da tabela 3 mostra que as taxas de homicídios de mulheres brancas diminuíram: de 3,6 por 100 mil mulheres brancas, em 2003, para 3,2 em 2013. Já as taxas

de homicídios de mulheres negras aumentaram: de 4,5 por 100 mil mulheres negras, em 2003, para 5,4 em 2013. Nas faixas que mostram taxas referentes a todo Brasil, observam-se os números negativos -11,9 e -3,7 na variação em porcentagem de homicídios de mulheres brancas, o que simboliza uma diminuição nas taxas de homicídios; no entanto, o mesmo não ocorre quando se analisam as taxas de homicídios de mulheres negras. Analisar tais dados é identificar que o Brasil não é o mesmo para mulheres negras e mulheres brancas. Em virtude disso, há o “índice de vitimização negra”, que é a diferença percentual entre as taxas de homicídio de mulheres brancas e de mulheres negras.

Observando o índice de vitimização negra, nota-se que ele foi crescente de 2003 a 2012. O valor 22,9% em 2003 corresponde a 22,9% mulheres negras morrem mais do que brancas. Em 2012, esse índice vai para 77,1%. De acordo com o *Mapa da Violência 2016*, a queda desse índice de 2012 para 2013 só pode ser realmente considerada como uma tendência após três anos consecutivos de observação.

O Brasil é o quinto país que mais mata mulheres, ficando atrás apenas de El Salvador, Colômbia, Guatemala (três países da América Latina) e Federação Russa, de acordo com o *Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil*. Tal documento mostra uma tabela com uma relação de 83 países com dados fornecidos pela Organização Mundial da Saúde. Nessa tabela, a taxa é de 4,8 homicídios para cada grupo de 100 mil mulheres. Mais da metade dos países da tabela apresentam taxas iguais ou inferiores a 1,0.

O documento oficial, em suas considerações finais, ratifica que o perfil preferencial das mulheres vítimas de homicídio no Brasil são meninas e mulheres negras. Afirma que houve, na década de 2003 a 2013, um aumento de 190,9% na vitimização de negras, havendo uma prevalência na faixa etária de 18 a 30 anos de idade. Portanto, ser mulher negra em uma sociedade machista, racista e patriarcal, como a sociedade brasileira, é (sobre)viver (a) cada dia.

Carneiro (2003, p. 119) defende que a superação desse quadro, que combina sexualização e violência em diferentes níveis, passa pela politização das desigualdades de gênero e raça.

Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras.

Gomes (2003, p. 171) considera que:

[...] é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

Desse modo, a ressignificação das identidades de meninas e mulheres negras brasileiras deve considerar os processos históricos do passado e do presente como instrumentos de dominação, mas também como espaços onde podem ser construídas novas relações e interpretações sobre as relações de gênero e raça.

2.1 Identidades de gênero e de raça na perspectiva intercultural

A interculturalidade busca promover a interação dentro da diversidade em uma perspectiva que não só integre, mas que também questione as diferenças dentro da sociedade, considerando para isso a influência da colonialidade. Nesta seção será apresentado como a interculturalidade crítica interfere nas construções e reconstruções de identidades.

De acordo com Fleuri (2001), a interculturalidade é uma perspectiva que reconhece as particularidades e a identidade cultural de cada grupo social ao mesmo tempo que valoriza o potencial educativo de conflitos. É uma perspectiva que entende as culturas como produto do homem, logo, não podem ser percebidas de forma abstrata e isolada de interferência. Nesse sentido, “na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que balizam na formação da visão de mundo dos educandos” (FLEURI, 2001, p. 49)

De acordo com o autor, em uma prática pedagógica seguindo a perspectiva intercultural, apresentam-se diferentes culturas para alunos e alunas, de modo que eles e elas interajam com o que é trazido de diferente, percebam durante a prática a diferença não só com o que é trazido, mas entre eles, de forma que surjam debates, incômodos e conflitos. A intenção é promover um diálogo entre os diferentes modelos culturais que interagem na formação do que é ser mulher negra na sociedade brasileira. Do conflito vem a troca, vem o confronto do que o indivíduo já traz em sua identidade com o que ele vê ser apresentado em aula, seja pelo professor, seja pelos outros colegas de turma. O

conflito favorece a reorganização da identidade em função da alteridade. Nesse sentido, um trabalho com a perspectiva intercultural crítica elucida as disputas de poder existentes entre as culturas e favorece um olhar reflexivo sobre os valores que são impostos aos sujeitos e que influenciam a construção de suas identidades de gênero e de raça. (FLEURI, 2001)

Candau (2008) afirma que a educação intercultural propõe estratégias que visem tanto à construção de identidades particulares quanto ao reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos. Essa perspectiva percebe que a escola, enquanto território de produção de significados, simboliza também um espaço privilegiado de consolidação da política de identidade, uma vez que os currículos determinam aquilo que deve ou não ser estudado, dando poder às culturas que são apresentadas e afirmando a pretensa subordinação de algumas culturas, quando são excluídas dos conteúdos. Tal representatividade de culturas no currículo influencia não só nas representações sociais, como também nas identidades culturais.

Gomes (2003, p. 172) infere que a identidade negra “é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos.” Sendo assim:

Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude.

Fleuri (2001) escreve que no Brasil, a educação intercultural precisa pensar os processos de formação da nossa cultura e problematizar a imagem de “democracia racial” ou de “caldeirão étnico”. Tais conceitos dão a ilusão de que as diferenças convivem harmonicamente no mesmo espaço, no entanto, isso apenas acoberta os conflitos existentes e decorrentes de um não saber lidar com a diversidade.

Há diferentes enfoques para tratar da diversidade cultural: multi ou pluriculturalidade, transculturalidade e interculturalidade. O primeiro termo refere-se à percepção de que grupos culturais diferentes existem no mesmo espaço sem a necessidade de interação entre eles. Logo, nessa perspectiva, há a atitude de *tolerar* o diferente. O segundo enfoca nas semelhanças presentes nas diferentes culturas, sem que elas interajam entre si. Apenas a interculturalidade enfoca na interação entre os *sujeitos de diferentes culturas*. (CANDAU, 2000, p. 55 *apud* FLEURI, 2001, p. 51)

Na perspectiva intercultural, a função do educador é “propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações

sociais). A confrontação de diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações.” (FLEURI, 2001, p. 61). Esse educador se insere no contexto educativo e interage com os sujeitos.

Na perspectiva intercultural, as culturas são entendidas como parte dos sujeitos que as constituem, nesse sentido, há um enfoque nesses diferentes sujeitos que interagem em suas diferenças. Tal abordagem pressupõe que essa interação não se dará de forma pacífica e neutra. Cada sujeito tem sua identidade cultural. A abordagem intercultural pretende provocar conflitos e encontros entre as diferentes identidades culturais.

De acordo com essa concepção, as identidades de gênero e de raça dos sujeitos estariam se construindo e reconstruindo durante e após os conflitos entre elas. É um eterno processo de construção de si e do outro, que também considera as influências das relações de poder existentes na sociedade. Fleuri (2001) afirma que no cenário da globalização, em que discursos representam jogo político de poder, pode haver uma diluição de identidades e de marcas culturais ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos e outros, no intuito de promover uma homogeneização e impor o universo simbólico de culturas particulares. Portanto, o processo de construção e de reconstrução dessas identidades precisa passar pelo questionamento das estruturas de poder que as formam, pois é a identificação e a problematização dessa homogeneização imposta pelas culturas dominantes que contribuirá no rearranjo dessas identidades de forma mais fortalecida.

A perspectiva intercultural busca não somente desenvolver interação, reciprocidade e crescimento cultural, mas também visa a um processo de empoderamento dos sujeitos. Ao reconhecer e problematizar as estruturas e os discursos de poder que circulam socialmente, inclusive nos currículos e nas escolas, essa abordagem propõe choques e espera que tais estruturas sejam repensadas e passíveis de reelaboração pelos sujeitos, de modo a desfazer tais relações de dominação/subordinação.

UNIDADE 1: A MULHER NEGRA NA MÍDIA

Bula Pedagógica 1: *Meu cabelo, minhas raízes*

Objetivo: Identificar como a linguagem é usada de forma pejorativa para se referir ao cabelo das mulheres negras

Desenvolvimento:

1º momento: Colocar nas paredes da sala 6 imagens de meninas/mulheres negras com cabelo de diferentes formas. Separar a turma em grupos de 4 alun@s. Um dos grupos só com meninas negras. Distribuir fichas para os grupos com o enunciado: “Escreva uma frase que você acha que essa menina/mulher escuta das pessoas” e com a numeração das fotos e os espaços para as frases (vide modelo). Todos os grupos ficarão de pé em frente a cada foto por um 1min e decidirão a frase que colocarão. Quando o professor falar “Troca”, cada grupo deverá trocar para a foto seguinte.

Observação: pode ser colocada uma imagem de uma mulher trans negra, de uma mulher careca. O importante é perceber as várias formas de ser mulher negra.

2º momento: Cada grupo elegerá um representante que lerá as frases feitas na etapa 1. A turma debaterá sobre as frases escritas. Levantar hipóteses de por que as mulheres escutam tais frases. O que influencia as pessoas para que elas considerem as mulheres das fotos assim? Você usaria seu cabelo igual ao de alguma das fotos? Qual(is)? Por quê sim? Por que não? De qual foto vocês gostaram mais? Por quê?

Outra possibilidade:

O 1º e o 2º momentos podem ser substituídos apenas por um momento inicial mais rápido: Análise de duas propagandas cuja temática envolve o cabelo da mulher negra.

3º momento: Leitura de texto informativo ou de um relato que conte caso de discriminação por conta de cabelo crespo.

Indicação 1: Leitura do texto *O que cabelo tem a ver com racismo?*, de Bruna de Paula. Primeiro uma leitura silenciosa d@s alun@s. Depois uma leitura d@ professor@ com a turma, pausando, explicando algumas partes que podem ter suscitado dúvidas.

Outras possibilidades:

Indicação 2:

Apresentação do vídeo: **Preconceito na escola, como lidar?** | Rayza Nicário ft. Ketiley (prima). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DwJafEwGpw4&feature=youtu.be>. (14 min. 10 seg.)

Sinopse: O vídeo trata das experiências da menina Ketiley, de apenas 9 anos, com seu cabelo. A criança chora em vários momentos do vídeo ao relatar que sua mãe sempre prendia seu cabelo para ir à escola. Aos 5 anos, ela teve queda de cabelo, por conta da química, mas ainda assim, depois que recuperou o cabelo, pediu novamente para alisar, pois não gostava de como seu cabelo era naturalmente. Ao fim do vídeo, Ketiley relata como e quando começou a gostar do seu cabelo como ele realmente é.

Indicação 3:

Leitura do conto **Mc K-bela**, de Yasmin Thayná. Disponível em https://issuu.com/yasminthayna/docs/mc_k-bela. Acesso em 4 jun. 2017.

Sinopse: O conto é uma narração em primeira pessoa de uma menina moradora de Nova Iguaçu, estudante da rede pública. Ela narra os apelidos racistas ligados ao seu cabelo crespo, as “brincadeiras” cruéis dos colegas de escola e suas experiências alisando os cabelos nos salões de beleza até o momento em que se percebe linda como é.

Indicação 4:

Leitura do relato **Sobre os meus cabelos crespos**, de Tássia Nascimento. Disponível em <http://blogueirasnegras.org/2015/06/05/sobre-os-meus-cabelos-crespos/>. Acesso em 4 jun. 2017.

4º momento: Questionamentos sobre o texto: Vocês concordam que há relação entre cabelo e racismo? Por quê? O que vocês entendem por racismo? Alisar o cabelo é apenas uma questão de gosto? Por quê?

5º momento: Devem ser feitas perguntas às/aos alunas/os sobre a relação que el@s tinham com o cabelo quando eram pequenos e iam para escola. Como eram os penteados que faziam em vocês para vir à escola? Vocês gostavam? Os coleguinhas comentavam? A ideia é que esta etapa oral antecipe a escrita, possibilitando uma troca de relatos na turma e facilitando o resgate de memórias para o momento seguinte de colocar no papel.

6º momento: Cada integrante do grupo irá escrever um breve relato de sua relação com seu cabelo desde a infância até agora.

Outras possibilidades de textos motivadores:

Propaganda 1



A propaganda é de qual produto?

O desenho sugere que a mulher da propaganda é de que cor/raça? Como é o cabelo da mulher da propaganda?

A propaganda elogia ou ofende a mulher negra?

Na discussão sobre a propaganda, espera-se que @ professor@ conduza @s alun@s para um olhar crítico, observando que apesar de ter a frase “Mulheres que brilham”, o que aparentemente poderia soar como uma associação positiva com as mulheres negras – simbolizadas pelo black power da imagem –, na verdade a propaganda faz o contrário, pois escolhe justamente colocar o nome da marca de seu produto “Bombril” no cabelo da imagem, reforçando uma associação negativa e racista já feita na sociedade. Cabe também salientar que pode ocorrer de alguns/algumas alunos/as afirmarem que não têm como dizer que se trata de uma mulher negra, porque ela pode ter cabelo black e ter pele clara. Caso isso ocorra, é preciso propor perguntas à turma: Como a gente define se alguém é negr@? É apenas pela pele? É pelo cabelo? Há outras formas?

Propaganda 2



“Meu cabelo liso ressalta o melhor de mim. Por isso, gosto dele forte.”

Como é o cabelo da propaganda? Que palavra qualifica esse cabelo?

Na fala da mulher, fica explícito que ela considera que o cabelo liso é a parte mais importante dela. Qual o trecho que mostra isso?

Espera-se que durante a discussão sobre a imagem, @s alun@s percebam que a propaganda traz a ideia de que o cabelo liso – que não costuma ser a forma natural do cabelo da mulher negra – ressalta o melhor dela, ou seja, o melhor da mulher negra não está em sua forma natural, mas sim modificada, que mais se aproxima de um ideal branco. Alguns/algumas alunos/as podem afirmar que existem mulheres negras de cabelo liso. A isso se deve questionar: ainda que existam, por que a propaganda simplesmente não colocou uma mulher negra com cabelo black, trançado, com dread em vez de liso e manteve a ideia de o cabelo ressaltar o melhor da mulher?

Atividade-comprimido 1

Imagem 1



Imagem 4



Imagem 2



Imagem 5



Imagem 3



Imagem 6



O que você acha que as pessoas falam quando veem essa menina/jovem/mulher?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

O que cabelo tem a ver com racismo?

Hoje me deparei com o seguinte comentário nessa rede social de meu Deus: “O que tem a ver racismo com mandar a Blue Ivy pentear o cabelo?”

Por: Bruna de Paula

Bom, vamos por partes né? Embora muita gente não saiba (nem sei se ela sabe), mas a Beyoncé é negra (OOOHHH). Sério, ela não é moreninha, café com leite, queimadinha, mulata e outros eufemismos que vocês acham interessante usar porque acham que é muito pesado dizer que uma pessoa é de fato NEGRA. Jay Z também, mas isso ninguém discute porque a negritude dele é indisfarçável. Logo, Blue Ivy nasceu com cabelos crespos... cabelos esses que crescem pra cima e acreditem não há nada de monstruoso nisso.

Querer submeter um bebê a padrões estéticos eurocêntricos é querer que ela esconda suas origens, porque essas são aparentemente não convencionais e não encontro outra palavra pra definir que não seja racismo.

Uma amiga em um post do seu Blog Reapresentando Cores usou um termo interessante: “Ativismo de Cabelo”. Muita gente pode não entender a necessidade de estarmos o tempo todo afirmando que cabelos crespos não necessitam ser “domados”, não estamos carregando nenhum animal raivoso em nossas cabeças (às vezes eu queria que ele fosse pra abocanhar pessoas que acham certo criar uma petição online para pedir que uma criança de 2 anos penteie seu cabelo). Falaram para “pentear para baixo”, “prender com um arquinho”. Bom, vou contar pra vocês a realidade de uma criança de cabelo crespo, vou contar a realidade que graças a Deus não é a da Blue, caso fosse não causaria tanto incômodo. Nossas mães na tentativa de deixar com a aparência que determinaram como “boa”, penteavam nossos cabelos muitas vezes a seco, causando uma tremenda dor, desembaraçavam e prendiam todo pra trás, nossos olhos chegavam a ficar puxados. Mas okay, nosso crespo socialmente inaceitável, estava domado, era o que esperavam da gente até que chegasse uma idade onde finalmente poderíamos fazer usos de químicas altamente corrosivas, ferros quentes e assim tentassem embranquecer nossos traços.

Recebo mensagens de amigas professoras falando que cada vez mais cedo percebem que as mães buscam procedimentos químicos para alisarem ou relaxarem os cabelos de suas crianças. Eu acho um ato criminoso, porque além de fazer mal a saúde, faz mal a identidade. Essa criança vai crescer entendendo que alisar é o procedimento padrão, que é tão natural quanto se alimentar. Por isso muita gente não considera racismo

falar de cabelo, diz que é questão de gosto. Não é estranho ser senso comum considerar justamente um determinado tipo de cabelo como ruim? Não é estranho que o bom seja aquilo que seja mais próximo de uma característica branca?

Sabemos que a população negra enfrenta vários outros desafios sociais, que muitos consideram essa questão de cabelo como secundária ou como algo que nem há necessidade de ser abordado. Mas o corpo é aquilo que somos e essa relação precisa ser bem desenvolvida. O racismo desumaniza, nos faz criar rejeição pelo nosso próprio corpo. Os padrões de beleza cerceiam a liberdade a ponto de atingir uma criança que não deve ter preocupação com cabelo ou qualquer outra coisa. Que mais mães tenham consciência de que o cabelo tem forte significado na construção da identidade da pessoa negra. Que ninguém mais tenha que se envergonhar pelo seu corpo livre de padrões.

E sim, seremos ativistas de cabelo enquanto for necessário.

Fonte: Cultura Upload

Disponível em <http://www.geledes.org.br/o-que-cabelo-tem-ver-com-racismo/#gs.x8cTaG0>. Acesso em 2 jun. 2017.



Disponível em <https://www.forbes.com/sites/karenhua/2017/02/06/beyonce-is-launching-a-line-of-blue-ivy-carter-beauty-products-other-celebrity-children-in-the-fashion-industry/#3fb492887a59>. Acesso em 2 jun. 2017.

Vocabulário:

ativismo: Doutrina ou conjunto de princípios segundo os quais se deve buscar a transformação da realidade por meio da ação, da prática efetiva, em lugar de se dedicar à mera especulação teórica.

corrosivo: Destruidor, destrutivo; que agride como que corroendo, desgastando.

eufemismo: Figura de linguagem baseada na substituição de palavra ou expressão que possa ter sentido triste, grosseiro, ou seja apenas desagradável, por outra de sentido mais suave ou conveniente.

petição: Pedido escrito dirigido a uma autoridade ou a um tribunal; REQUERIMENTO.

Proposta de produção textual

[illegible]

Além de sala de aula

Exposição com fotos d@s alun@s negr@s pelos corredores da escola. Podem ser colocados os relatos que @s alun@s fizeram da relação que tinham/têm com o cabelo e uma foto del@s ao lado. Também pode misturar poemas feitos pel@s alun@s relacionados ao cabelo e o que mais desejarem. Solicitar às/aos alunas/os sugestões de nomes para a exposição.

Vídeo motivacional: **Exposição Raízes.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r3TmFWuZW-4> (1 min. 53 seg.). Acesso em 2 jun. 2017.

Bula Pedagógica 2: O corpo objeto: a hipersexualização da mulher negra

Objetivo: Identificar a hipersexualização da mulher negra na mídia, atentando para o aumento disso durante o Carnaval

Desenvolvimento:

Imagem 1: Globeleza



1º momento: Iniciar a aula exibindo a imagem da Globeleza em foto ou em vídeo e pedir para @s alun@s a identificarem. Perguntar para el@s: Vocês conhecem a pessoa da foto? Quem é? Em que época do ano ela aparece na televisão? Qual é a opinião de vocês sobre a imagem? Vocês veem algum problema nessa imagem? Por quê?

Nessa etapa @ professor@ deve atentar para os comentários d@s alun@s e tentar perceber se el@s naturalizam a sexualização da mulher negra no Carnaval.

2º momento: Apresentação do vídeo **O Globelezo**. Disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=mTgu52x_8TQ (58 seg). Acesso em 29 mai. 2017.

A intenção é desnaturalizar a hipersexualização da Globeleza. Problematicar a exposição das mulheres como objetos de desejo, em propagandas de cerveja, por exemplo. Especificar que dentro dessa objetificação, quando se trata de Carnaval, há uma intensa exposição da mulher negra.

3º momento: Leitura e interpretação de duas propagandas e da chamada de uma novela.

Observar como não é só a imagem, mas como a linguagem verbal constrói a sexualização da mulher negra nas propagandas e novelas.

4º momento: A turma pode ser dividida em grupos. Cada grupo deverá escrever um texto opinativo e coletivo sobre a sexualização da mulher negra na mídia. Uma possibilidade é @ professor@ separar os grupos em: grupo só de meninos, grupo só de meninas negras, grupo de meninos e de meninas. Essa divisão permite tentar perceber se a visão sobre a sexualização da mulher negra é a mesma pelos diferentes sujeitos. Dá para ver se as meninas negras irão apresentar o mesmo discurso dos demais grupos.

5º momento: Conversa entre os grupos, leitura e discussão dos textos coletivos e dos lugares de fala. Cada grupo lerá seu texto para turma e será aberto espaço para trocas e debates. Esse momento da aula é importante para que o texto não fique apenas para @ professor@ ler. É essencial que haja troca na turma sobre o assunto.

Comentários sobre os textos da Atividade-comprimido:

Propaganda 1



“Devassa negra, encorpada. Estilo Dar Ale, de alta fermentação, cremosa e com aroma de malte torrado”

1. O nome da marca da cerveja é DEVASSA e no rótulo há a imagem do corpo feminino, fazendo clara associação do nome da marca ao comportamento sexual da mulher.
2. Como se trata de uma cerveja escura, há a associação entre a cerveja e a mulher da foto, ambas “negras e encorpadas”.
3. Em relação à linguagem não-verbal, pode-se explorar: o decote nas costas da mulher; o olhar da mulher direcionado ao público-alvo consumidor (majoritariamente masculino) como se convidasse o outro, mostrasse interesse/desejo; a mulher negra ocupa o lado direito da propaganda na revista (o lado direito da revista é mais caro, pois é o primeiro lugar para onde o leitor dirige seu olhar quando abre a página). Com base nisso, problematizar com @s estudantes: Quem é o produto: a cerveja ou a mulher?

3. O adjetivo “verdadeira” acentua que só é realmente negra quem tem um corpo escultural. Tal característica acentua um estereótipo de que “toda negra tem corpão”; logo, aquelas que não têm, não são legítimas “negras”, ou pior, “mulatas tipo exportação”. Se @ professor@ comentar “mulata tipo exportação”, é preciso problematizar a expressão inteira, a começar pela origem do termo mulata (Ver página 41).

Propaganda 2



Esta propaganda de lingerie, da marca Duloren, mostra ao fundo uma comunidade, um policial de blusa aberta, mão sobre a calça, em cima da genitália, com aspecto de cansado, sugerindo uma exaustão pós-coito. No primeiro plano da imagem está uma mulher negra de lingerie segurando o cap do policial. A mulher não apresenta cansaço, posando com um rosto de desdém, que sugere que o policial não conseguiu saciar totalmente seu desejo sexual. Tal cena reforça o estereótipo de que a mulher negra é fogosa, é para divertimento apenas. Corroborando para essa mensagem, aparece no canto superior direito “Pacificar foi fácil. Quero ver dominar.” Esse escrito, junto com o cenário de comunidade, de policial e da mulher negra – representado uma moradora da comunidade pacificada – associa-se aos acontecimentos nas comunidades do Rio de Janeiro, em que foram instaladas UPPs (Unidades de Polícias Pacificadoras), com o objetivo de diminuir a criminalidade nesses locais.

Novela



A chamada da novela coloca o nome *Da cor do pecado* em cima de seios negros, associando a mulher negra ao sexo proibido, à tentação e ao pecado. A cor do pecado seria, pois, a cor preta.

Atividade-comprimido 2

Observem as imagens (linguagem não-verbal) e as palavras (linguagem verbal). Descrevam cada texto e comentem como as mulheres negras aparecem retratadas em cada um deles. Qual é a imagem que é associada à mulher negra em cada texto?

Texto 1



“Devassa negra, encorpada. Estilo Dark Ale, de alta fermentação, cremosa e com aroma de malte torrado”

Texto 2



Texto 3



Proposta de produção textual

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Além da sala de aula

34

Bula Pedagógica 3: *As capas de jornais e de revistas e a construção de uma imagem negativa da mulher negra*

Objetivo:

- ❖ Identificar como as capas de revistas e de jornais associam imagens negativas à mulher negra;
- ❖ Problematicar a ausência da mulher negra em capas de jornais e de revistas.

Desenvolvimento:

Planejamento prévio: Solicitar que @s alun@s tragam jornais e/ou revistas para sala de aula. O trabalho será focado nas capas.

1º momento: Atividade de pré-leitura: Perguntar aos alunos:

1. Para que serve o jornal?
2. No Brasil acontecem muitos fatos em apenas um dia. Por que alguns viram notícia e outros não?
3. O que vocês acham que deve ser importante para que um fato vire uma notícia?

2º momento: Separar a turma em grupos e pedir que os grupos compartilhem as capas de jornais que levaram, atentando para as mulheres negras que aparecem e o assunto da notícia ou reportagem que elas ilustram.

Nesse momento, deve-se instigar primeiro os/as alunos/as sobre a dificuldade de encontrar mulheres negras em capas de jornais, buscando problematizar a falta de importância que é dada a essas mulheres a ponto de que o que acontece com elas dificilmente vir na capa de um jornal, como notícia de destaque. Depois, problematizar as manchetes e os assuntos das notícias e reportagens que são associadas às mulheres negras. Em que contextos são selecionadas imagens de mulheres negras para ilustrar uma notícia ou reportagem?

3º momento: Apresentar algumas capas de jornais e de revista em que há imagens de mulher(es) negra(s) e sugerir que a turma faça algumas atividades de interpretação, de modo oral ou escrito.

4º momento: Solicitar que cada grupo recorte as fotos de mulheres negras presentes em qualquer parte dos jornais ou revistas que levaram e recriem as notícias, de modo que essas mulheres representem notícias que não reforcem os estereótipos aos quais elas costumam ser associadas (pobreza, prostituição, violência, etc)

REPRESENTATIVIDADE

É a possibilidade de se ver representado/a em diferentes espaços, seja quando a pessoa liga a TV, seja quando está assistindo a uma peça de ballet, seja quando lê literatura, seja quando estuda a história da nação brasileira, seja quando olha a capa de um jornal em uma banca. Representatividade é perceber-se representado e se identificar com o que vê.

Santos (2016) afirma que a identidade negra é construída pela ausência de representatividade. A autora compara a criança negra a um vampiro, no sentido de que ela, ao se olhar no espelho, não vê seu reflexo. Isso por que a criança olha e não se reconhece, seja pela falta de referenciais negros colocados para ela nos diferentes espaços em seu dia a dia, seja pelos poucos referenciais que lhe são colocados, mas que não lhe geram identificação. Como consequência desse não-reflexo de si pelos espaços sociais, essa criança se nega diante do espelho e/ou assume a imagem refletida no espelho do outro – ou seja, busca aproximar-se da representação do branco/a.

Portanto, segundo Santos (2016), buscar representatividade negra é intentar enegrecer caminhos e apresentar possibilidades de ser.

Fonte: SANTOS, Shirlene Almeida dos. **Nos traços da mulher:** a menina negra na literatura infantil negro-brasileira. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2016. (dissertação)

Comentários sobre os textos da Atividade-comprimido:

1. Capa da revista **Veja**: Mulher negra associada à camada popular (“450 reais por mês”)
2. Capa do jornal **Correio Braziliense**: Há três mulheres na capa do jornal. A cantora Ana Carolina (canto superior esquerdo), a atriz Maitê Proença (centro do campo superior) e a atleta negra cujo nome sequer é mencionado na capa. A negra aparece como ícone do esporte, assim como os homens negros que geralmente estampam as capas de jornais para retratar o futebol brasileiro. No entanto, nas indicações de show e de leituras, há as artistas brancas. Problematicar a falta de visibilidade de mulheres negras nas artes. @ professor@ pode comentar que geralmente são as mesmas mulheres negras que aparecem em destaque nas artes, como a atriz Taís Araújo.
3. Capa do jornal **Extra**: Ser negra e gorda e ser colocada como destaque em uma ala de uma escola de samba é tão incomum a ponto de virar notícia de jornal. Geralmente, são mulheres com corpo e com a cor dentro dos padrões impostos socialmente como os adequados – magras, brancas, loiras – que aparecem como destaques em escolas de samba.
4. Capa do jornal **Meia-Hora**: A cantora Rihanna aparece pulando o Carnaval, fantasiada e o jornal escolhe uma foto em que ela está empenhada para retratar a notícia, cuja chamada acentua a imagem que deseja ser passada sobre a cantora. Há o uso da expressão “se assanha toda” e, ao ser retratada assim, há a pergunta “Será que ela topa ser rainha de bateria?”. A pergunta sugere que há associação entre ser assanhada e ser rainha de bateria.

Atividade-comprimido 3



“Nordestina, 27 anos, educação média, 450 reais por mês, Filmar Cerqueira retrata o eleitor que será o fiel da balança em outubro”



“Onde nascem os campeões: Mais de 3,5 mil estudantes de todo país disputam em Brasília os Jogos Escolares da Juventude 2017. Na cerimônia de abertura, padrinhos medalhistas olímpicos e acendimento de pira”



“Será que ela topa ser rainha de bateria?”

Rihanna se assanha toda em micareta”

“FESTA DA DIVERSIDADE:

Abram alas para elas!

Mulheres gordas e negras serão destaque em ala no desfile do Paraíso do Tuiuti em carnaval 2018”

1. Qual o perfil da mulher da capa da revista da **Veja**? A que classe social ela pertence? Com base em que informação dada é possível afirmar isso?
2. Observe as mulheres que aparecem na capa do jornal **Correio Braziliense**. Quais as profissões delas?
3. Na capa do jornal **Extra**, aparece no canto inferior direito a imagem de três mulheres negras. Sabendo que elas ilustram a notícia de que o Paraíso do Tuiuti colocará mulheres negras e gordas como destaques em ala no desfile, comente com seus/suas colegas por que essa informação está na capa do jornal. Por que ela é importante a ponto de ser notícia e de vir na capa de jornal?
4. Na capa do jornal **Meia-Hora**, há uma notícia sobre a cantora Rihanna. Faça o que se pede:
 - a) Comente a foto escolhida para retratar a notícia.
 - b) Como a imagem corrobora para a ideia de que a cantora “se assanha”? Assanhar-se parece transmitir um sentido positivo ou negativo? Por quê?
 - c) Por que a chamada da notícia é “Será que ela topa ser rainha de bateria?”? Que atributos parecem ser necessário para ser madrinha de bateria de uma escola de samba?

Proposta de produção textual

Em grupo, reúnam jornais e revistas. Vocês devem, primeiramente, observar a estrutura e as características de uma capa de jornal e de revista. Conversem entre si e com @ professor@. Em seguida, escolham se farão uma capa de jornal ou de uma revista.

O segundo passo é recortar de jornais e de revistas imagens de mulheres negras. Depois, escolham um nome para o jornal/revista de vocês. Por último, pensem na/s notícia/s que darão e elaborem manchete/s.

Atenção: Sua capa de jornal ou de revista não deve reforçar valores negativos associados a mulheres negras, ou seja, evite colocar imagem de mulher negra para ilustrar notícia de violência, de pobreza, etc. Pense em notícias comuns, que geralmente aparecem com mulheres brancas, e reinvente com imagens de mulheres negras, dando mais visibilidade a essas mulheres em diversas notícias sobre diferentes assuntos da sociedade.

Além da sala de aula

Dependendo do interesse da turma e dos objetivos d@ professor@, a atividade iniciada de produzir uma capa de jornal ou de revista pode ser mais desenvolvida, de modo que @s estudantes produzam uma revista ou um jornal na escola. Pode ser um material que reúna reportagens, carta de leitores, poemas e notícias produzidos pel@s estudantes da turma ou em conjunto com outras turmas.

Pode ser, inclusive, um jornal ou uma revista que tematize questões raciais. Para isso, talvez seja interessante levar para a turma um exemplar da Revista **Raça**, que apresenta essa proposta.

UNIDADE 2: CANTOS DE LIBERDADE: MULHER, MÚSICA E RESISTÊNCIA

Bula Pedagógica 1: *O discurso racista em músicas de Carnaval*

Objetivos:

- ❖ Reconhecer discurso racista em músicas de Carnaval;
- ❖ Reescrever marchinha de Carnaval retirando o discurso racista.

Desenvolvimento:

1º momento: Atividade de pré-leitura. Sensibilização para a leitura. Perguntar aos alunos como eram os Carnavais antigamente e se eles conhecem alguma marchinha de Carnaval. A ideia é que os alunos percebam como algumas marchinhas se mantêm vivas até hoje e que valores algumas delas passam de forma equivocada.

2º momento: Apresentar a canção **Cabelo de Chapinha**, de Bell Marques, tocada durante o Carnaval e problematizar o discurso racista presente nela.

3º momento: Apresentar a canção Minha Deusa, versão alterada da canção Cabelo de Chapinha. Perceber as trocas linguísticas feitas para retirar o caráter racista da música original.

4º momento: Escutar a marchinha (distribuir a letra aos estudantes). Problematicar o discurso racista presente na letra.

5º momento: Solicitar que os alunos, em grupos, reescrevam a letra da marchinha **O Teu Cabelo Não Nega**, de modo a retirar dela o discurso racista.

Comentários sobre a marchinha de Carnaval “O Teu Cabelo Não Nega” da Atividade-comprimido:

O fato de o eu-lírico só amar a mulata porque “a cor não pega”. Isso significa que ele percebe a questão racial como uma doença, que pode ser transmitida, “pegar”.

Falar em “sabor bem do Brasil” coloca a mulata como objeto de desejo e como “coisa”. Essa coisificação é reforçada pelo verso “fui nomeado teu tenente interventor”

No trecho “A concorrência, então, foi colossal/Vasco da Gama contra o batalhão naval”, há uma exaltação da mulata, dizendo que ela é desejada por todos: brancos (Vasco da Gama como representante dos portugueses) e negros (batalhão naval como representante dos marinheiros negros). Cabe incluir que na história do Brasil houve a Revolta do Batalhão Naval em 1910, dias depois da Revolta da Chibata.

Fonte: Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/28281/28281.PDF>. Acesso em 6 jul. 2017.

Disponível em <http://noblat.oglobo.globo.com/geral/noticia/2017/02/o-carnaval-das-palavras.html>. Acesso em 5 jul. 2017.

MULATA

Alguns estudiosos afirmam que “mulata” apresenta um caráter negativo, pois tem sua origem na palavra “mula”, animal estéril que resulta do cruzamento do cavalo com a jumenta. Dessa forma, assim como as mulas, os indivíduos miscigenados também eram degenerados. Se a mula teria a degeneração física (infertilidade), a mulata teria a degeneração moral.

Contudo, recentemente, Lita Chastan afirmou que a palavra mulata tem outra origem. Segundo a historiadora, “A palavra mulata poderia ter se originado do termo árabe muwallad (= mestiço árabe com ‘não árabe’). O homem que ‘garimpou’ essa palavra (muwallad) conhecia, presenciara e presenciava essa mestiçagem tanto assim, que buscou em sua língua uma definição (registrando e batizando-a), não deixando margem a nenhuma dúvida: muwallad = mestiço árabe com ‘não árabe’. Esse homem a quem se deve esse registro, tudo indica que poderia ser um árabe do norte da África e que se referia (inicialmente) ao mestiço árabe com a negra – ‘não-árabe’”.

Fontes:

CARVALHO, Julia Soares Leite Lanzarini de. **Benvinda a mulata:** o sentido da mestiçagem na Capital Federal de Arthur Azevedo / Julia Soares Leite Lanzarini de Carvalho; orientador: Leonardo Affonso de Miranda Pereira. – 2016 (dissertação).

Sem nome. Historiadora defende que a palavra ‘mulata’ não vem de mula. Disponível em <http://bahia.ba/entretenimento/historiadora-defende-que-palavra-mulata-nao-vem-de-mula/>. Acesso em 19 nov. 2017.

Atividade-comprimido 1

Texto 1

Cabelo de Chapinha - Bell Marques

Minha nega, vai lá no salão faz aquele corte que seu nego gosta de te ver
Me traz seu coração, porque essa noite só vai dar eu e você
Com esse amor ninguém pode
Só água na cabeça
Pra apagar o fogo
Ô mainha, mas eu só gosto do cabelo de chapinha, mainha
Ô tá liso, tá lisinho. Tá liso, tá lisinho
Tá liso, tá lisinho. Tá liso, tá lisinho
Ô mainha, mas eu só gosto do cabelo de chapinha, mainha
Ô tá liso, tá lisinho. Tá liso, tá lisinho
Tá liso, tá lisinho. Tá liso, tá lisinho

Disponível em <http://www.correio24horas.com.br/single-guia/noticia/intitulada-cabelo-de-chapinha-nova-musica-de-bell-marques-causa-polemica/?cHash=fe5988d0f0f1c82b6ed42c57b3f63cee>. Acesso em 30 jun. 2017.

1. O que você(s) achou/acharam da letra da música “Cabelo de Chapinha”? Retire trechos que comprovem seus comentários.

Texto 2

Minha Deusa – Bell Marques

Minha Deusa
Com esse amor ninguém pode
Só água na cabeça
Pra apagar o fogo
Cabelo crespo, cabelo liso, cabelo black, cabelo loiro

Minha Deusa, dia de salão
Lindo é seu jeito, todo mundo gosta de te ver
Me traz seu coração
Que esta noite só vai dar eu e você

Com esse amor ninguém pode
Só água na cabeça
Pra apagar o fogo

Ô, mainha
Eu também gosto do cabelo de chapinha, mainha
Tá lindo, tá lindinho, tá lindo, tá lindinho

Disponível em <https://www.vagalume.com.br/bell-marques/minha-deusa-cabelo-de-chapinha.html>. Acesso em 30 jun. 2017.

2. A música acima é a versão alterada da canção “Cabelo de chapinha”, após o compositor receber críticas afirmando que a letra original era racista. Você considera que a mensagem passada por esta versão é diferente da original? Justifique.

Texto 3

O Teu Cabelo Não Nega – Lamartine Babo

O teu cabelo não nega, mulata
Porque és mulata na cor
Mas como a cor não pega, mulata
Mulata, eu quero o teu amor

Tens um sabor bem do Brasil
Tens a alma cor de anil
Mulata, mulatinha, meu amor
Fui nomeado teu tenente interventor

O teu cabelo não nega, mulata
Porque és mulata na cor
Mas como a cor não pega, mulata
Mulata, eu quero o teu amor

Quem te inventou, meu pancadão
Teve uma consagração
A lua te invejando faz careta
Porque, mulata, tu não és deste planeta

Quando, meu bem, vieste à Terra
Portugal declarou guerra
A concorrência, então, foi colossal
Vasco da Gama contra o batalhão naval

Vocabulário:

tenente interventor: interventores estaduais nomeados por Getúlio Vargas após 1930 para administrar os estados brasileiros no lugar dos antigos governadores, escolhidos através do voto.
Vasco da Gama: é nome de um navegador português e essa referência simboliza todos os portugueses.

Batalhão naval: faz referência aos marinheiros negros do Batalhão Naval

Pancadão: gíria dos anos 30 para mulher bonita e de corpo escultural

Disponível em <https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473883/>. Acesso em 29 jun. 2017.

3. Essa marchinha, muito cantada em vários carnavais, recebeu críticas sobre seu caráter racista. Você concorda que essa marchinha tem uma letra racista? Por quê?

Proposta de produção textual

Sua tarefa é reescrever a marchinha **O Teu Cabelo Não Nega**, fazendo as alterações necessárias para que não haja mais marcas de um discurso racista na letra. Pode mudar o que desejar, inclusive o título.

Além da sala de aula

As novas letras da marchinha podem ser expostas em cartazes pela escola. @s estudantes podem organizar um sarau para mostrarem as canções que fizeram. Caso saibam utilizar instrumentos, podem tocar ou colocar apenas o ritmo da marchinha original e cantarem em cima da música.

É interessante, antes da apresentação das novas versões, explicar para comunidade escolar que será espectadora, os problemas presentes na letra original.

Bula Pedagógica 2: *Minha Rapunzel tem dread*

Objetivos:

- ❖ Problematizar a pouca representatividade de princesas negras nos contos de fadas mais recriados pela Disney
- ❖ Reconhecer características comuns a princesas associadas à passividade

Desenvolvimento:

1º momento: Atividade de pré-leitura. Perceber os conhecimentos prévios que @s estudantes têm sobre contos de fadas e a relação que especialmente as meninas têm com eles.

- ❖ Você sabe o que é um conto de fadas?
- ❖ Conhece algum/alguns?
- ❖ Se você pudesse ser uma princesa dos contos de fadas, qual você seria? Por quê?

2º momento: Apresentação de fotos da série *Fallen Princess*, tiradas pela fotógrafa israelense Dina Goldstein, que esboçam paródias dos contos de fadas famosos.

Questionar @s estudantes sobre as críticas presentes nas paródias. Problematizar da ausência de imagens de princesas negras.

3º momento: Escuta e interpretação do funk “Minha Rapunzel tem dread”, de Mc Soffia. Perceber as características dessa princesa criada na música. Problematizar as princesas passivas de muitos contos de fadas conhecidos.

Disponibilizar letra da música por escrito para @s alun@s durante a escuta da canção.

A apresentação do clip para a turma pode gerar aproximação e a crença de que eles são capazes de produzir canções e histórias, pois a Mc Soffia aparece no clip e é uma adolescente.

4º momento: Em grupo, @s estudantes devem criar uma princesa negra e um roteiro de um conto de fadas que ela protagonize. Para isso, serão entregues fichas para cada grupo preencher com os dados principais que são necessários para a organização e estruturação de um conto de fadas.

5º momento: A partir do roteiro preenchido, @s estudantes devem pensar no enredo do conto de fadas, nas falas dos personagens.

Atividade-comprimido 2



Minha Rapunzel tem dread (Mc Soffia)

Num conto de fadas a Rapunzel joga suas tranças
Na minha história, ela tem dread e é africana
Agora vou contar o meu conto para vocês
Como todas as histórias começa com era uma vez

Era uma vez uma princesa Rastafari que nasceu no reino de Sabá
Na minha história quem disse que a bruxa é má?
Meninas unidas pode tudo mudar

Aqui inimiga não vai rolar
Ah, é, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Hum, hum, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Hum, hum, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Ahn, ahn, não vai rolar

Na minha história a Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafari
Não precisa de um príncipe pra se salvar
Ela é empoderada e pode tudo conquistar

O seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
Essa história eu inventei porque não vi princesa assim
Só me mostraram uma, aí isso não dá pra mim

Princesa Etiópia, esse nome eu batizei
País que desfruta tudo que eu pesquisei
Estou muito feliz de ver a história acontecer
Crie uma princesa que pareça com você

Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você

Aqui inimiga não vai rolar
Ah, ah, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Hum, hum, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar
Não, hum, não vai rolar
Aqui inimiga não vai rolar

Hum, hum, não vai rolar

Na minha história a Rapunzel tem dread
Ela é negra e é Rastafari
Não precisa de um príncipe para se salvar
Ela é empoderada e pode o mundo conquistar

O seu cabelo dread tinha força e poder
Sua beleza africana não tinha o que dizer
Essa história eu inventei porque não vi princesa assim
Só me mostraram uma, aí isso não dá pra mim

Princesa Etiópia, esse nome eu batizei
País que desfruta tudo o que eu pesquisei
Estou muito feliz de ver a história acontecer
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você
Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você
Crie uma princesa que pareça com você

Vocabulário:

dread: é uma palavra em inglês que em muitos casos é usada como abreviatura de ***dreadlocks***, que descreve um **estilo de cabelo** caracterizado pela apresentação de tranças longas e finas.

empoderada: é a pessoa que tem consciência das desigualdades entre os grupos na sociedade, percebendo que faz parte de uma minoria política (negros/as, mulheres, indígenas, outros) que é oprimida e posta à margem da sociedade e se posiciona diante disso e luta para tentar mudar essas relações de poder.

rastafarianismo: (religião) Seita messiânica de origem negra, cultuada entre os jamaicanos (que usam cabelo rastafári), que prega o retorno cultural dos negros à África, tem Haile Selassie (1892-1975, imperador da Etiópia) como o messias negro, e adota a maconha em seus rituais.

reino de Sabá: reino mais poderoso da Arábia Feliz – denominação da parte meridional da Península Arábica, correspondente aos atuais Estados do Iêmem e Omã. A localização deste reino pode ter incluído os atuais territórios da Etiópia (país da África)

EMPODERAMENTO

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até à resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BATLIWALA, 1994, p. 130 *apud* SARDENBERG, 2009, p. 6)

Fonte: SARDENBERG, Cecília. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. **I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO**, NEIM/UFBA, Salvador, Bahia, de 5-10 de jun. 2006.

Proposta de produção textual

Preenchimento do roteiro de conto de fadas / ficha:

- ❖ Nome da princesa:
- ❖ Características da princesa:
- ❖ Onde ela mora?
- ❖ O que ela faz?
- ❖ Como é a vida dela? Com quem ela mora?
- ❖ Do que ela precisa para ser feliz? Qual é o sonho dela?
- ❖ Onde a história acontecerá?
- ❖ Quais serão os outros personagens?
- ❖ Há algum personagem que tente fazer mal contra a princesa?
- ❖ Vai ter alguma pessoa por quem a princesa se apaixona na história?

Além de sala de aula

- ❖ Em grupos, @s estudantes devem elaborar um conto de fadas com uma princesa negra. A proposta é que cada grupo encene a história que criou. Pode haver elaboração de cenários, de vestimentas e até apresentação para outras turmas da escola, dependendo do envolvimento e comprometimento da turma com a tarefa.
- ❖ Pesquisa sobre contos africanos que tenham personagens femininas negras como protagonistas.

Bula Pedagógica 3: *É pelo passado que se entende o presente: a “Falsa Abolição”*

Sugestão: É aconselhável que esta aula seja pensada, planejada e desenvolvida com a parceria de um@ professor@ de História.

Objetivos:

- ❖ Interpretar a música “Falsa Abolição”;
- ❖ Relacionar a falta de políticas públicas durante a libertação dos escravizados com atual condição social da população negra no Brasil.

Desenvolvimento:

1º momento: Atividade de pré-leitura. Perceber os conhecimentos que @s estudantes trazem sobre a Abolição da Escravidão no Brasil e, a partir do diálogo, sensibilizá-l@s para a vida que @s escravizad@s levavam.

- ❖ O que vocês sabem sobre a época da escravidão no Brasil?
- ❖ Como era a vida dos escravizados?
- ❖ O que eram navios negreiros?
- ❖ Quais foram as leis criadas voltadas para os escravizados?
- ❖ Qual era o contexto histórico na época em que os escravizados foram libertos?
- ❖ Quando os escravizados conseguiram a liberdade, que medidas o governo tomou para tentar ampará-los e inseri-los na sociedade?

2º momento: Problematicar a eficácia das leis criadas voltadas para os escravizados.

Nessa etapa, é importante que @ professor@ evidencie que as leis criadas voltadas para os escravizados eram “para inglês ver”. Comentar sobre as leis mais conhecidas, o ano em que foram criadas, criando uma linha temporal com @s alun@s até chegar à Lei Áurea.

3º momento: Problematicar a figura da Princesa Isabel como a salvadora. Enfatizar o ativismo da população escravizada que organizou diversas rebeliões em prol da libertação dos escravizados.

4º momento: Escutar o rap “Falsa Abolição” e questionar a turma sobre a condição d@ negr@ na sociedade brasileira na época da escravidão e hoje, buscando trabalhar a relação entre passado e presente.

5º momento: Elaborar uma narração, buscando se projetar no lugar de um/a escravizado/a após receber a notícia da abolição da escravidão com a Lei Áurea. A ideia é descrever sentimentos e possibilidades para esse recém-liberto.

A vida (vida?!) dos negros escravizados no Brasil

Os escravizados chegavam ao Brasil em navios negreiros, acorrentados uns aos outros. Geralmente as mulheres eram acorrentadas pelos pescoços e os homens pelos tornozelos. Muitos morriam no trajeto e eram jogados ao mar. Os navios negreiros que chegavam ao Rio de Janeiro depositavam os corpos dos escravizados que não resistiam às condições insalubres do trajeto no Cemitério dos Pretos Novos, localizado na Gamboa, no Rio de Janeiro, próximo ao Cais do Valongo.

Os navios negreiros ou tumbeiros eram espaços propícios para a proliferação de doenças. Como colocavam muitos escravizados nos porões, espaços pouco arejados e comprimidos, se houvesse algum doente, facilmente a doença era espalhada. Os sãos não eram separados dos doentes. Sendo assim, nesse ambiente, o escorbuto e a varíola faziam muitas vítimas.

Muitos escravizados eram marcados com ferro em brasa, para identificar a quem pertencia. Desse modo, quando algum conseguia escapar, o capitão do mato o perseguia procurando a marca. Muitos, inclusive, cortavam a pele para retirar as marcas de identificação.

Entre os escravizados trazidos para o Brasil, os islâmicos eram os que sabiam ler e escrever e, por isso, representavam maior perigo, pois poderiam mandar bilhetes, comunicar-se com outros escravizados e tentar articular fugas.

A Inglaterra, em busca de mercado consumidor, pressionava o Brasil para abolir a escravidão. A sociedade brasileira só fez isso em 1888, com a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel. No entanto, antes dessa lei, houve algumas voltadas para os escravizados, que pareciam amenizar a situação de alguns deles, mas eram leis apenas para “inglês ver”.

Em 1871, a **Lei do Ventre Livre** tornava livres todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da data da lei. No entanto, como as mães ainda continuavam escravizadas, o destino dessas crianças era ou continuando a serem exploradas pelos senhores da Casa Grande até completarem 21 anos ou serem afastadas do convívio com a mãe e ficarem sob a responsabilidade do governo. A maioria continuava a ser escravizada pelos senhores.

Em 1885, a **Lei dos Sexagenários** determinou que os escravos maiores de sessenta anos fossem imediatamente libertados. Entretanto, havia poucos escravizados que chegavam a uma idade tão avançada, já que durante a vida inteira eram submetidos a condições de trabalhos sub-humanas. Além disso, libertar os poucos escravizados que chegavam a essa idade representava um benefício para os proprietários, que já não obtinham lucro com a força de trabalho de um escravo idoso.

Apenas em 1888, foi promulgada a **Lei Áurea**, pondo fim ao período de escravidão no Brasil. Porém, essa lei não garantiu a inserção dos negros/as libertos/as na sociedade brasileira. Não foram implementadas políticas públicas que amparassem os recém-libertos que agora eram livres, mas não tinham mais onde dormir, o que comer, acesso a estudo, entre outros fatores.

Texto elaborado pela autora com base nos relatos de Antonio Carlos da Silva (Instituto Pretos Novos), guia de um percurso histórico e cultural pela região portuária do Rio de Janeiro denominada Pequena África, realizado em 11 de novembro de 2017, e na leitura dos seguintes textos:

ANJOS, Ana Maria De La Merced G.G.G. dos; PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. **A Saga dos Pretos Novos**. Governo do Rio de Janeiro – Secretaria de Cultura, Prefeitura do Rio de Janeiro – Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (Cdurp), 9ª edição ano 2017; 20 páginas.

SOUZA, Rainer. **As leis abolicionistas**. Disponível em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/as-leis-abolicionistas.htm>. Acesso em 19 nov. 2017.

Por que falar “negro escravizado” em vez de “negro escravo”?

Joyce Rodrigues, educadora do Museu Afro Brasil, explica a diferença entre negro escravo e negro escravizado. De acordo com ela, usar a expressão “negro escravo” é marcar discursivamente que ser escravo é “uma condição que parece ser inerente à condição de negro”. Já a expressão “negro escravizado” evidencia “a relação histórico e cultural que colou o negro na condição de escravo”. Desse modo, o segundo uso é o mais adequado, na medida em que traz à tona a carga semântica e denuncia todo um processo de escravização que envolveu violência e relações de poder.

Outra consideração da educadora é a ênfase que precisa ser dada ao falar em “escravo”. Segundo Joyce, “Quando a gente fala em escravo, a gente tem de pensar muito além da ausência de liberdade. Mas pensar num processo de desumanização e despersonalização desse indivíduo, retirando a sua identidade e a sua memória coletiva e individual, transformando-o em mera mercadoria.”

Fonte: **Museu Afro Brasil: Trabalho e Escravidão**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=vwIKjB_0FoA. Acesso em 19 nov. 2017. (4 min. 5 seg.)

De onde vem a expressão “para inglês ver”?

João Ribeiro (filólogo), em seu livro **A língua nacional**, afirma que, no tempo do Império, as autoridades brasileiras, fingindo que cediam às pressões da Inglaterra para terminar com a escravidão no Brasil, tomavam providências de mentirinha para “combater” o tráfico de escravizados africanos – um combate que nunca houve, que era encenado apenas “para inglês ver”. Nesse sentido, a expressão nasceu para designar “efeito de aparência, sem validade”, como define o dicionário Houaiss, e apresenta até hoje essa denotação.

Fonte: **Como nasceu a expressão “para inglês ver”?**. Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/como-nasceu-a-expressao-para-ingles-ver/>. Acesso em 19 nov. 2017.

Por que é preciso desconstruir a ideia de que “os escravos brasileiros foram libertados pela Princesa Isabel”?

De acordo com Harkot-de-La-Taille e Santos (2012, p. 2):

Brasileiros na maturidade aprenderam na escola que os “escravos brasileiros foram libertados pela Princesa Isabel, na ausência de D. Pedro II”. O exame dessa formulação mostra que sua simplicidade aparente não é ingênua: além de comunicar o fim legal da escravidão, ela o credita a uma figura feminina, durante a ausência do Imperador, na passividade dos beneficiários de sua ação, doravante ex-escravos. O emprego da voz passiva, combinado com a decisão feminina, em espaço masculino, tomada na ausência da autoridade maior, articula um número de figuras culturais que participam da construção dos efeitos de sentido, contribuindo para uma versão do final da escravidão na qual negros submissos (voz passiva) teriam sido premiados pela boa e corajosa dama, que tomou para si a responsabilidade da decisão, enquanto substituta no poder. A D. Pedro II, como governante fiel, coube honrar a decisão da Regente, enquanto se liberou da assinatura da lei e das tensões afins.

O problema dessa visão, segundo Harkot-de-La-Taille e Santos (2012) e Rodrigues (2012) é que ela desconsidera a luta dos/as escravizados/as por liberdade que eclodiam por todo o mundo. A Revolução Haitiana (Ilha de São Domingos –1791-1804), a Revolta dos Malês (Salvador – 1835), a organização dos/das que conseguiam fugir das fazendas e concentravam-se em quilombos – comunidades de resistência negra, e de todas as lutas do movimento abolicionista.

Além disso, a Lei Áurea não garantiu políticas públicas para os/as escravizados/as libertos; logo, não houve, de fato, a inserção deles/as na sociedade brasileira. Não lhes foram garantidos o acesso à educação, à saúde, à moradia, etc.

Por isso, o movimento negro defende a comemoração do dia 20 de novembro em vez de 13 de maio. Esta data retrata uma farsa, uma “falsa abolição” e reflete a crença de que a liberdade foi doada aos escravizados pela elite branca. Já aquela data evidencia os processos de resistência, de organização e de confronto dos/as escravizados/as pela liberdade.

Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, é a data de morte de Zumbi dos Palmares, um dos líderes mais famosos da luta pela liberdade dos/as escravizados/as. Cabe lembrar que ao lado dele lutaram mulheres, muitas vezes apagadas. Se o homem negro quase não aparece na nossa história, a mulher negra aparece menos ainda. Nomes como Dandara dos Palmares e Luiza Mahin.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth e SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. **III Simpósio Nacional Discurso**, Identidade e Sociedade (III SIDIS) – Dilemas e desafios na contemporaneidade, fev. 2012.

RODRIGUES, Rosiane. “**Nós**” do Brasil: estudo das relações étnico-raciais. São Paulo: Moderna, 2012.

Comentários sobre o rap “Falsa Abolição” da Atividade-comprimido:

A música se inicia pelos versos “meninas negras não brincam com bonecas pretas/ Foi a Barbie que carreguei até a minha adolescência”. Eles problematizam a construção de identidade de meninas negras que têm o padrão branco imposto desde a infância por bonecas como a Barbie.

No rap, também há a problematização da negação da identidade negra, por meio de zombarias aos traços físicos, como nariz e cabelo; do racismo religioso, quando pessoas tratam as religiões afro-brasileiras como coisas ruins, feias, associadas ao diabo; e a crítica ao currículo escolar, que prioriza conhecimentos europeus e orientais e pouco aborda questões da África.

Na canção, há críticas às leis abolicionistas. Em relação à Lei do Sexagenário, afirma-se que, embora a lei se propusesse a libertar os negros velhos, não lhes foram dadas condições para viver dignamente após a alforria. O vocábulo “tiração” expressa essa crítica. Já em relação à Lei Áurea, a canção afirma que foi uma “Falsa Abolição” que, inclusive, é o título do rap. Isso é justificado porque a Princesa Isabel libertou os escravizados, mas não lhes deu acesso à educação e à informação, ou seja, os escravizados foram libertados sem que houvesse políticas públicas que os amparassem.

Ao final, a canção encerra com os versos “Somos todos iguais/ Por que você me rejeita?”, mostrando que o eu lírico questiona o tratamento diferenciado e a não aceitação do negro na sociedade ao mesmo tempo que essa diz que somos todos iguais. Os versos “Branco correndo tá atrasado/ Preto correndo tá armado” contribuem para mostrar que há diferenças de tratamentos para brancos e negros.

Atividade-comprimido 3

Falsa Abolição (Tarja Preta)

Meninas negras não brincam bonecas pretas! Pretas!

Tô cansada do embranquecimento do Brasil
Preconceito, racismo, como nunca se viu
Meninas negras não brincam com bonecas pretas
Foi a Barbie que carreguei até a minha adolescência

Porque não posso andar no estilo da minha raiz
Sempre riam do meu cabelo e do meu nariz
Na novela sou empregada
Da Globo sou escrava
Não me dão oportunidade aqui pra nada

Sou revolucionária negra consciente
Não uso corpo, eu não me mostro, eu uso a mente
Sou afro-descendente, você vai ter que me aceitar assim
Cabelo enraizado é bom pra mim

[...]

Negra mudando de cor não é normal
Pra poder ser aceita no país do real
Não troco minha raça
Por nada essa é minha casa
Mais uma negra militante mostrando a cara

Branco correndo tá atrasado
Preto correndo tá armado
E é tiro da polícia para todos os lados

Genocídio cresce no meu povo negro
Porque temos que morrer
Só porque somos pretos
Polícia racista, raça do diabo
Estão nas ruas correndo
Pra todos os lados
Com sangue no olho, em desespero
Pego o negro estudante e fala que é suspeito

20 de novembro, não nasceu por acaso
Zumbi Palmares lutou e foi executado
Teve sua cabeça cortada, salgada e espetada
Num poste em Recife na luta pela causa
Sou quilombola, descendente do guerreiro Zumbi
Não é você sistema opressor, que vai me impedir de sorrir

13 de maio a Falsa Abolição dos escravos
A princesinha nos livrou e nos condenou
O sistema fez ela passar como adoradora
Não nos deu educação e nem informação

Lei do sexagenário aí foi tiração
Libertaram os negros velhos, sem nenhuma condição
Lei do Ventre Livre ou do condenado
Pequenos negros sem pai, para todos os lados

Na escola não aprendi
Aprendi na escola da vida
Estudei me informando atrás de sabedoria

Nossa cultura esquecida
Apagada e queimada
Na escola nunca ouvi
Falar de Dandara

Somos obrigados aprender o que é de fora
Europa, Oriente, essa cultura não é nossa

Discriminam as religiões afro-brasileiras
Falando que é do diabo
Que é coisa feia
Mas temos que se mexer para acreditar
Pra obter conquista é preciso reivindicar

Meninas negras
Não brincam com bonecas pretas
Somos todos iguais
Por que você me rejeita?

Disponível em <https://www.vagalume.com.br/taria-preta-rap-feminino/falsa-abolicao.html>. Acesso em 9 nov. 2016.

genocídio: extermínio deliberado, parcial ou total, de uma comunidade, grupo étnico, racial ou religioso.

tiração: (gíria) ato de caçoar, de brincar, de fazer algo que parece sério, mas de fato não é, com intuito de enganar alguém apenas por diversão, sem obter lucro.

Observação: Como os primeiros momentos provavelmente tomarão muito tempo da aula, na medida em que muitas possíveis lacunas serão preenchidas e problematizadas no que diz respeito à história do povo negro escravizado no Brasil, esta aula volta-se mais para práticas de oralidade, com trocas de informações mais imediatas. Ou pode ser desenvolvida em mais aulas, a fim de ser mais bem explorada.

Proposta de produção textual

Pensando em como foi o processo de abolição da escravidão no Brasil, tente se imaginar como um escravizado livre em 1888. O senhor da Casa Grande dispensou seus trabalhos, já que agora geravam custos para ele e que caminhos você resolveu seguir? Elabore uma pequena história, contando sobre a sua vida depois da Lei Áurea e o que sentiu com a notícia da nova lei.

Além da sala de aula

Pesquise sobre mulheres negras escravizadas que participaram de levantes em prol da libertação dos escravizados. Ex.: Luiza Mahin (Revolta dos Malês) e Dandara dos Palmares.

UNIDADE 3: CENAS DO COTIDIANO DA MULHER NEGRA

Bula Pedagógica 1: *Meu marido, meu assassino*

Objetivos:

- ❖ Problematizar a concepção de que problemas domésticos não dizem respeito ao espaço público;
- ❖ Identificar que as mulheres negras sofrem mais com violência do que mulheres brancas e precisam de políticas públicas específicas contra isso.

1º momento: Escrever no quadro o começo da frase: “Em briga de marido e mulher...” e solicitar que os alunos completem o sentido da frase, tanto com a versão original quanto com outras possibilidades que eles criem.

2º momento: Após anotar as sugestões dos alunos, discutir o sentido de cada frase. Solicitar que eles expliquem os sentidos. Problematizar a frase “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”.

O professor deve questionar os alunos sobre até que ponto não se deve interferir na vida privada de um casal. Comentar que até pouco mais de duas décadas, a maioria das pessoas considerava que “violência doméstica” era uma preocupação privada e não um tema para vir a público e ser alvo de políticas públicas. Comentar a Lei Maria da Penha.

3º momento: Falar brevemente da escritora negra Carolina Maria de Jesus. Ler o fragmento de *Quarto de Despejo* junto com os alunos. Problematizar a culpabilização da mulher pela agressão que sofre.

4º momento: Interpretar e discutir a tirinha sobre violência contra a mulher.

5º momento: Tentar pensar por que mulheres negras são mais vítimas do que mulheres brancas.

Atividade-comprimido 1

1. Complete a frase: Em briga de marido e mulher, _____.

a) Explique com suas palavras o que a frase acima quer dizer.

b) Você concorda com o que é passado pela frase acima? Por quê?

2. Leia os quadrinhos e responda:



Disponível em <http://cacheia.com/2014/05/cabelo-crespo-feminismo-e-identidade-negra-o-que-uma-coisa-tem-a-ver-com-a-outra/>. Acesso em 29 mai. 2017.

a) Qual é o tema da tirinha acima?

b) Descreva as imagens que aparecem no texto. O que essas imagens sugerem que está acontecendo?

c) O que aconteceu com essa mulher depois das várias tentativas de separação?

d) O texto diz que a culpa pelas agressões é de quem? Você concorda? Por quê?

3. Leia o texto abaixo e responda:

Morte de mulheres negras dispara com falta de amparo na periferia

Assassinato de negras cresceu 54%, enquanto que o de brancas diminui 10%

GIL ALESSI

São Paulo 9 NOV 2015 - 12:58 CET



Protesto contra o racismo em Brasília, M. CAMARGO (AGBR)

A empregada doméstica Shirley Luciane Silva, de 29 anos, morava há alguns meses de favor na casa de uma amiga no bairro de São Mateus, zona leste de São Paulo. Desde que terminou seu relacionamento com o vigilante Ivan Gomes, 31, ela buscou refúgio no pequeno apartamento da colega, em um conjunto habitacional. Na madrugada de 30 de outubro de 2013, Ivan foi ao local querendo reatar o namoro. Shirley se negou, e foi morta com sete facadas na frente de seus dois filhos. Ela foi uma das 2.875 mulheres negras mortas naquele ano. De acordo com o Mapa da Violência 2015, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Estudos Sociais e lançado nesta segunda-feira, o número de mulheres negras mortas cresceu 54% em 10 anos (de 2003 a 2013), enquanto que o número de mulheres brancas assassinadas caiu 10% no mesmo período.

No total, 55,3% dos crimes contra mulheres foram cometidos no ambiente doméstico, e em 33,2% dos casos os homicidas eram parceiros ou ex-parceiros das vítimas. O sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, coordenador do estudo, afirma que essa é uma das principais características dos assassinatos de mulheres. “Esse tipo de violência acontece em casa, é familiar, e tem um componente enorme de gênero, já que costuma envolver uma mulher que não se subordina às vontades de seu companheiro ou ex-companheiro”, afirma. O professor ressalta ainda que os índices de homicídio no país também são maiores entre os homens negros em comparação aos brancos.

Jurema Werneck, integrante da ONG Criola, afirma que faltam políticas para as mulheres negras. “Uma política pública justa e democrática precisa ser destinada a grupos específicos”, afirma. Segundo ela, ao tratar as mulheres de forma homogênea sem levar em conta os diferentes contextos enfrentados pelas negras e pelas brancas, o Estado “tende a privilegiar grupos privilegiados, e prejudicar grupos marginalizados”. “A mulher negra tem dificuldade de acessar não apenas a rede de proteção contra a violência, mas todas as outras”, afirma. “Muitas delas têm medo de recorrer ao Estado em casos de violência porque sabem que é o Estado que mata os homens negros, logo ela não confia nele.”

De acordo com Julio, o maior número de homicídios envolvendo a população negra do país também tem relação direta com a ausência do Estado nos bairros mais pobres. “Nos bairros habitados pela população branca mais abastada existe uma dupla segurança: a pública, oferecida pelo Estado, e a privada”, diz. Por outro lado, nos bairros mais pobres, de maioria negra, “é preciso se contentar com a segurança pública, que muitas vezes age no sentido contrário ao de proteger, sendo responsável pelas mortes ocorridas no local”. Para o professor, o mito do “brasileiro cordial” e da “democracia racial” são “demolidos” por estes dados. “Existe uma falsa mitologia de que o brasileiro não é racista: o fato é que ele é!”.

Texto adaptado. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/06/politica/1446816654_549295.html. Acesso em 7 jul. 2017.

a) Debata o texto com seus colegas. Responda oralmente por que as mulheres negras são mais vitimizadas do que as mulheres brancas?

homogênea: igual, uniforme

homicídio: assassinato

marginalizados: pessoas que ficam à margem da sociedade, excluídos, sem acesso à educação, à saúde, a trabalho e a outros direitos básicos.

mito da democracia racial: a crença de que a população do Brasil, por ser resultado da miscigenação de negros, branco e indígenas, vive em perfeita harmonia diante das diferenças. É

o pensamento de que o Brasil é uma mistura de culturas e de povos e, por isso, não há distinções entre negros, brancos e indígenas, pois todos são fruto dessa grande mistura.

política pública: conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico.

privilegiar: conceder privilégio, favorecer (Sobre privilégios, ver **página 67**)

MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

O mito da democracia racial dificulta o processo de igualdade, justamente por negar a existência de diferenças étnico-raciais, ao afirmar que somos todos miscigenados. Segundo Bernardino (2002), a crença no mito da democracia racial é estruturante do sentimento de nacionalidade brasileiro, a ponto de operar uma rara concordância valorativa entre as diferentes camadas sociais que formam a sociedade nacional: a condenação do preconceito racial e a valorização da miscigenação.

Bernardino (2002) afirma que a maioria da sociedade brasileira compartilha a crença de ser uma nação construída sem conflitos raciais abertos, em oposição, por exemplo, aos Estados Unidos e à África do Sul. Além disso, acredita-se que no Brasil o negro e o mestiço nunca tiveram as ascensões sociais bloqueadas por princípios legais, como o *Apartheid*. Contudo, Silva (2011), ao analisar dados referentes ao acesso à educação, à saúde e ao trabalho, afirma que embora não tenha ocorrido uma separação de raças como em outros contextos, há um “apartheid à brasileira”. Nosso país continua relegando os povos com a pele mais pigmentada a um plano inferior ao do povo branco.

Em meio a essa hierarquização por cores, o mestiço aparece como um tom mais suave. De acordo com Bernardino (2002), em virtude do mito da democracia racial, desenvolveu-se um reconhecimento social do mestiço no Brasil. Todavia, à medida que há a assimilação e o reconhecimento social do mestiço, há a depreciação dos negros. Como consequência desse mecanismo brasileiro de ascensão social está a concordância da pessoa negra em negar sua ancestralidade africana, visto que está carregada socialmente de significado negativo.

Fontes:

BERNARDINO, Jorge. Ação afirmativa e rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

SILVA, Paula de Almeida. Estratégias de combate ao racismo em aulas de inglês: os caminhos, conflitos e reflexões de duas professoras negras. In: **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

Proposta de produção textual

Com base na leitura dos textos desta aula, elabore um pequeno texto sobre **A violência doméstica contra mulheres negras**. Você deve escrever o que já sabia sobre o assunto antes da aula e o que mais passou a saber depois desta aula.

Além da sala de aula

❖ Pesquisa sobre a biografia de Maria da Penha, a mulher cujo nome batizou a lei que tenta coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres.

❖ Indicação do documentário **Quem Matou Eloá?** (24 min.)

Quem Matou Eloá?

Gênero: Documentário

Subgênero: Grande Prêmio 2017

Diretor: Lívia Perez

Duração: 24 min **Ano:** 2015 **Formato:** HD

País: Brasil **Local de Produção:** SP

Cor: Colorido

Sinopse: Em 2009, Lindemberg Alves de 22 anos invadiu o apartamento da ex-namorada Eloá Pimentel de 15 anos, armado, mantendo-a refém por cinco dias. O crime foi amplamente difundido pelos canais de TV. "Quem matou Eloá?" traz uma análise crítica sobre a espetacularização da violência e a abordagem da mídia televisiva nos casos de violência contra a mulher, revelando um dos motivos pelo qual o Brasil é o quinto num ranking de países que mais matam mulheres.

Disponível em http://portacurtas.org.br/filme/?name=quem_matou_eloa. Acesso em 19 nov. 2017.

❖ **Nega** (39 min. 18 seg.)

Diretor: Fernando Martinez

Disponível em

https://www.youtube.com/watch?time_continue=93&v=AEk1_NUrPXY. Acesso em 19 nov. 2017.

Sinopse: O filme conta a história de vida de uma mulher, usuária do Serviço de Proteção e Atendimento à mulher vítima de violência doméstica e familiar do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) do município de Presidente Prudente (SP). Pobre e negra, viveu o avesso da vida por mais de 30 anos, filha, neta, enteada e esposa de violentos agressores, conseguiu superar toda uma vida de miséria e violência, através do acompanhamento especializado e em Rede desenvolvido pelos atores da Rede socioassistencial do município. O documentário aborda de forma clara e precisa a complexidade do atendimento à mulher em situação de violência e as possibilidades do atendimento através das Redes.

- ❖ Pesquisa sobre a biografia de Elza Soares e análise da sua composição **Maria da Vila Matilde**.

Bula Pedagógica 2: A negação de oportunidades

Objetivo: Reconhecer que a mulher negra tem oportunidades negadas no mercado de trabalho da sociedade brasileira

Desenvolvimento:

1º momento: Comparação entre o quadro **O jantar no Brasil** (1827), do pintor francês Jean Baptiste Debret e a imagem de capa da edição do *Le Monde Diplomatique Brasil*, **Privilégios ameaçados** (2015), do brasileiro Rodrigo Leão.

2º momento: Análise comparativa dos dados da tabela referente aos rendimentos e do gráfico sobre nível de escolaridade da população brasileira, por sexo e por cor, extraídos do Censo Demográfico de 2010 (IBGE).

3º momento: Leitura do fragmento retirado de uma pesquisa do Ipea, 2013 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), nomeada como “**Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**”.

4º momento: Produzir um pequeno texto, de até 10 linhas, sobre a vida profissional de alguma mulher negra próxima ao/à estudante.

Comentários sobre os textos da Atividade-comprimido:

Texto 1:

É importante problematizar a relação harmoniosa passada pelo quadro de Debret. É necessário considerar que ele foi um pintor europeu que veio ao Brasil com a Missão Artística Francesa (1816), organizada pelo rei D. João VI, com intuito de trazer a cultura europeia para a nova metrópole e de retratar para a Europa como era a vida no território brasileiro. Cabe questionar como deveria ser a imagem passada para a Europa sobre o Brasil. No quadro, há a imagem da senhora branca dando parte de seu alimento para um dos filhos da escrava, como se não houvesse relações de poder e de violências dos senhores brancos com os negros escravizados.

Texto 2:

A ilustração de Rodrigo Leão faz uma paródia com o quadro de Debret. O ilustrador evidencia como as relações de poder se perpetuam dos tempos de escravidão até hoje, mostrando que a população negra continua a ocupar majoritariamente a condição de empregado. Os brancos continuam tendo o poder e a situação de prestígio enquanto que a mulher negra ainda é a que cuida do filho da “sinhá” e o homem negro o cargo de segurança. É interessante problematizar a expressão “privilégio branco” e discutir que privilégios nesta ilustração vai além da denotação do senso comum.

PRIVILÉGIO BRANCO

O que é?

“É não sofrer nenhum tipo de racismo ou de preconceito por pertencer a um estereótipo branco” (fala de um dos participantes no vídeo do Jogo do Privilégio Branco)

Indicação: Jogo do Privilégio Branco

Organize um espaço em que seja possível @s estudantes de movimentarem e que possam ser desenhadas linhas no chão (pode ser feito com giz). @s estudantes devem ser colocados lado a lado e à frente e atrás deles devem estar as diversas linhas horizontais.

@ professor@ ficará como mediador. Caberá a el@ a função de fazer perguntas aos/às estudantes. As perguntas formuladas devem ser sempre feitas de modo que a resposta seja “sim” ou “não” e devem ilustrar exemplos de privilégio racial. Quando @ alun@ responder de modo afirmativo, el@ deverá dar um passo atrás; quando a resposta for negativa, el@ deve avançar uma casa/um passo.

Exemplos de perguntas:

Você já foi seguido/a por um segurança em uma loja?

Você já foi parado/a e revistado/a pela polícia?

Fonte: **Jogo do Privilégio Branco. Disponível em** http://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=MuoE3IJZoZU. Acesso em 10 nov. 2017. (3 min. 46 seg.)

Texto 3:

Em todas as regiões do Brasil, a mulher negra é a que tem o mais baixo rendimento. Também é possível observar que: depois dela, quem ganha um pouco mais é o homem negro; depois a mulher branca e, por fim, o homem branco. Considerando que sobre a mulher negra há o peso do racismo e do machismo, presentes na sociedade, ela é duplamente prejudicada neste contexto social. Pode-se também inferir que as diferenças de raça pesam mais que as de gênero no que diz respeito a rendimentos, tendo em vista que a mulher branca ganha mais que o homem negro. Os brancos ganham mais do que os negros, mas dentro do recorte racial, o homem ganha mais do que a mulher que tem a mesma cor/raça que ele.

Por que há essas diferenças entre os salários das mulheres e dos homens?

- ❖ **Dupla jornada:** como as mulheres ainda são muito responsabilizadas pelas tarefas domésticas e pelo cuidado com os filhos e idosos, elas muitas vezes têm uma jornada de trabalho reduzida, o que incidirá sobre o rendimento. Além disso, por serem associadas ao lar e à maternidade, são preteridas em possíveis promoções, por serem vistas como prejuízos ao engravidarem e terem de ficar de licença-maternidade ou terem de se ausentar para cuidar de filhos doentes. Em contrapartida, os homens, mesmo sendo pais, não são vistos da mesma forma, pois a sociedade brasileira ainda não tem enraizado em seu imaginário que eles deveriam participar igualmente do cuidado com os filhos e com as tarefas da casa. Ainda há a ideia de que homens, quando fazem tais atribuições, estão “ajudando” as parceiras.
- ❖ **Valorização salarial de áreas profissionais que concentram homens:** As carreiras majoritariamente ocupadas por mulheres, como educação e saúde, têm os mais baixos salários. Para exemplificar isso, basta pensar na remuneração no mercado de trabalho para quem cursou Pedagogia. Pode-se considerar também que profissões dessas áreas ainda estão muito associadas com o cuidar (professoras – cuidar de crianças; enfermeiras – cuidar de idosos) e essa tarefa é muito desvalorizada, visto o pouco reconhecimento que as pessoas que são donas de casa têm. Em contrapartida, profissões geralmente associadas à tecnologia, que são ocupadas em sua maioria por homens, representam os mais altos salários até para quem é recém-formado. E as poucas mulheres que estão inseridas nessas profissões contam com muitas dificuldades, devido à estrutura machista da sociedade, para disputar o mercado com os homens.

Texto 4:

O Gráfico mostra que 55% dos jovens brancos de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio enquanto que apenas 41,4% de jovens negros o faz. Também se verifica que a frequência dos homens é menor do que a das mulheres, o que pode estar relacionado aos papéis de gênero que antecipam a entrada dos homens no mercado de trabalho, já que em uma sociedade machista e patriarcal, eles devem ser os principais responsáveis pelo sustento familiar. A baixa porcentagem de mulheres nessa faixa etária que frequentam o Ensino Médio tem relação com a maternidade, uma vez que dados mais atuais já mostram que “Em 2013, entre as mulheres de 15 a 17 anos de idade que não tinham filho, 88,4% estavam estudando; enquanto entre aquelas que tinham um filho ou mais, somente 28,4% estudavam.” (BRASIL, 2014b, p. 25).

Fonte: -----, **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 1 set. 2017.

Atividade-comprimido 2

Texto 1



O jantar no Brasil, de Jean Baptiste Debret (1827)

Texto 2



Privilégios ameaçados, de Rodrigo Leão (2015)

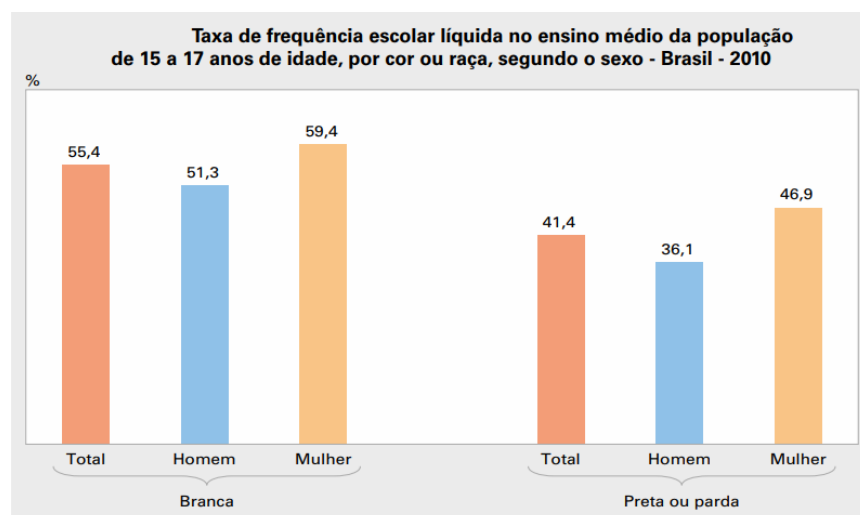
Texto 3

Grandes Regiões	Rendimento médio mensal de todos os trabalhos da população ocupada de 16 anos ou mais de idade com rendimento, por sexo (R\$)					
	Homens			Mulheres		
	Total (1)	Cor ou raça		Total (1)	Cor ou raça	
		Branca	Preta ou parda		Branca	Preta ou parda
Brasil	1 522	1 975	1 058	1 123	1 384	805
Norte	1 225	1 795	1 040	1 007	1 383	864
Nordeste	1 027	1 466	843	849	1 168	695
Sudeste	1 737	2 181	1 158	1 231	1 500	833
Sul	1 621	1 760	1 090	1 116	1 193	758
Centro-Oeste	1 784	2 373	1 361	1 322	1 667	1 021

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) Inclusive as pessoas de cor ou raça amarela, indígena ou ignorada.

Texto 4



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Texto 5

[...] há que se considerar que, embora o cenário atual seja de redução das desigualdades sociais, ainda persistem padrões diferenciados de participação na educação e no mercado de trabalho que afetam de forma específica as mulheres, os negros e, em especial, as mulheres negras.

No caso das desigualdades de gênero, embora as mulheres apresentem um melhor desempenho educacional (média de anos de estudos mais elevada, maiores taxas de escolarização em todos os níveis de ensino e uma maior proporção de pessoas com nível superior concluído), elas ainda enfrentam desafios no que diz respeito aos retornos esperados pelo investimento educacional: seus rendimentos são inferiores aos dos homens, sua participação nos postos de comando e na condição de proprietárias-empregadoras ainda é restrita. Estas desigualdades também estão relacionadas à condição de gênero, como a média de horas trabalhadas das mulheres ser inferior a dos homens, dada a necessidade de dupla jornada, além de estarem concentradas nos setores de atividade com salários mais baixos, como saúde e educação. Ressalta-se, ainda, que sua concentração e participação em setores específicos é fruto de um forte viés de gênero nas carreiras universitárias. As mulheres, embora mais escolarizadas, frequentam cursos menos valorizados no mercado de trabalho. O desafio para as mulheres mais escolarizadas é participar de forma equitativa nas carreiras consideradas guetos ocupacionais masculinos, em que há salários mais altos, e alcançar posições de comando nos diferentes setores do mundo do trabalho (Lima, 2009 *apud* BRASIL, 2013, p. 54)

Fonte: **BRASIL. Dossiê mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / MARCONDES, Mariana Mazzini *et. al.* (orgs.) - Brasília: Ipea, 2013. Disponível em http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/images/stories/pdf/livro_dossie_mulheres_negras.pdf. Acesso em 19 nov. 2017.

Proposta de produção textual

Pense nas mulheres negras que você conhece (da sua família, da vizinhança, da igreja, etc.). Em que elas trabalham? Como é a profissão delas? Elas gostam do que fazem? O que você acha da profissão dela? Escolha uma delas e escreva um pequeno texto, de até 10 linhas, apresentando dados que respondam às perguntas feitas e acrescentando o que desejar.

Além da sala de aula

- ❖ @s estudantes devem entrevistar mulheres negras e solicitar que elas relatem situações que vivenciaram enquanto trabalhadoras, por serem mulheres negras (seja quando foram procurar emprego, seja quando já estavam empregadas, seja quando tentaram uma promoção, etc). A alun@ deve escolher o relato que mais lhe agradar e redigi-lo em uma folha.

A ideia é que os relatos sejam compartilhados. Podem ser lidos para a turma ou espalhados por espaços da escola, buscando dar voz aos problemas enfrentados no mercado de trabalho pelas mulheres negras.

- ❖ @s estudantes podem pesquisar sobre mulheres negras brasileiras que se destacaram profissionalmente.
- ❖ @s estudantes podem ser estimulados a escrever um texto sobre que profissão pretendem seguir, o que faz a profissão e qual é a faixa de rendimento dela. Em seguida, devem apresentar para a turma os dados da pesquisa.

A troca de informações fará com que percebam que profissões diferentes têm salários diferentes. Cabe ao professor problematizar com @s estudantes por que há profissões que ganham mais que outras; se isso se deve apenas ao nível de escolaridade exigido; de que forma questões de gênero e de raça estão relacionadas.

- ❖ Assistir ao filme **Que horas ela volta?**

Título: Que Horas Ela Volta? (Original)

Ano produção: 2015

Dirigido por: Anna Muylaert

Duração: 114 minutos

Gênero: Drama Nacional

Países de Origem: Brasil

Sinopse: A pernambucana Val se mudou para São Paulo a fim de dar melhores condições de vida para sua filha Jéssica. Com muito receio, ela deixou a menina no interior de Pernambuco para ser babá de Fabinho, morando integralmente na casa de seus patrões. Treze anos depois, quando o menino vai prestar vestibular, Jéssica lhe telefona, pedindo ajuda para ir a São Paulo, no intuito de prestar a mesma prova. Os chefes de Val recebem a menina de braços abertos, só que quando ela deixa de seguir certo protocolo, circulando livremente, como não deveria, a situação se complica.

Bula Pedagógica 3: A solidão tem cor

Objetivo: Reconhecer como o padrão branco afeta as relações amorosas das meninas, jovens e mulheres negras

Desenvolvimento:

1º momento: Atividade de pré-leitura. Questionar a turma sobre a solidão vivida pelas meninas, jovens e mulheres negras, por meio de perguntas que ajudem @s estudantes a tentar buscar em seus círculos sociais se a solidão da mulher negra realmente é uma verdade.

- ❖ Quantas meninas negras vocês conhecem que foram abandonadas pelos seus pais?
- ❖ Quantas mulheres negras que vocês conhecem que são mães solteiras?
- ❖ Quantas mulheres negras solteiras vocês conhecem nos seus círculos sociais?
- ❖ Vocês já escutaram alguém dizer que não namoraria uma mulher negra?
- ❖ Quantas vezes vocês já viram meninas negras serem colocadas como as últimas das listinhas de ranking das mais bonitas da turma?
- ❖ Nos espaços que vocês frequentam (escola, igreja), as meninas negras demoram mais tempo a namorar do que as brancas?
- ❖ Será que homens negros escolherem namoradas e mulheres brancas é só uma questão de gosto? O que influencia esse gosto? Gosto é algo próprio de cada sujeito ou sofre influência do coletivo (é uma construção social)?

Outra possibilidade:

Passar este vídeo, de onde foram retiradas muitas dessas perguntas, para a turma:

Solidão da mulher negra / Papo DePretas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NgNt0GzWCVI>. Acesso em 19 nov. 2017.

(9 min. 36 seg.)

2º momento: Leitura, interpretação e debate intragrupo da entrevista com Claudete Alves (pesquisadora negra autora do livro **Virou regra?**)

Dividir a turma em grupos, de preferência separar um grupo só de jovens negras. É provável que as jovens negras se sintam mais à vontade de relatar suas experiências afetivas entre outras jovens com o mesmo perfil. Inserir-las em grupos de jovens negros ou brancos pode fazer com que os rapazes tentem silenciá-las, negando a importância de discutir a solidão da mulher negra.

3º momento: Debate entre os grupos sobre os posicionamentos apresentados na entrevista. Cada grupo deve expor as ideias discutidas internamente para os demais grupos.

4º momento: Cada grupo deve produzir um relato sobre alguma experiência que alguém tenha tido ou tenha sabido referente à solidão da mulher negra.

Textos de apoio

A SOLIDÃO TEM COR

As trajetórias das mulheres negras brasileiras são permeadas pela solidão, conforme denunciam ativistas e intelectuais entrevistadas pela Fórum. Esse fato está intimamente relacionado ao processo de escravidão e às suas consequências, sobretudo aos estereótipos associados a elas no imaginário social

Por Anna Beatriz Anjos e Jarid Arraes

Gostos e escolhas são construções sociais

Para Pacheco, uma série de fatores contribui para que as mulheres negras sejam preteridas pelo homem negro. Eles estão, em sua maioria, conectados a aspectos históricos e culturais que habitam nossa sociedade. “Em nosso imaginário cultural, as características raciais e fenotípicas da mulher negra – considerando a cor da pele, as características do cabelo, a estética – estão o tempo todo associadas a estereótipos negativos”, avalia a socióloga. “Essas representações estão vinculadas não apenas ao imaginário social mais geral, mas também ao imaginário acadêmico, literário. Na música, nas imagens socialmente produzidas, o que sempre se destacou [*em relação à mulher negra*] são essas características, relacionadas a um comportamento sexualizado, quase que servil – e isso é a reprodução de uma concepção bem colonial, quase que a imagem reproduzida da mulher escravizada, que estaria, portanto, para servir ao outro, ao senhor. E a outra representação é a do trabalho, de como a mulher negra seria ‘pau para toda obra’, seria boa para o trabalho servil e doméstico, e não seria uma mulher com desejos, com possibilidades de construir uma afetividade, de ter projetos pessoais, familiares, de uma mulher que tenha a capacidade de pensar.”

[...] a imagem da mulher branca, segundo Pacheco, está vinculada a “um comportamento mais condizente com uma expectativa de gênero mais tradicional, aquela que seria ideal para casar, para se manter um relacionamento, para ser mãe, enquanto a mulher negra não caberia nessa representação.” Tal privilégio tem nítida ligação com o padrão de beleza branco difundido como ideal em nossa sociedade, e que não apenas não contempla como marginaliza as características estéticas negras. Sob esse prisma, pode-se dizer que a mulher negra sofre opressões somadas: machismo e racismo.

Estudiosos das relações interracialis no Brasil desde os anos de 1930 discutem também o casamento entre homens negros e mulheres brancas como estratégia de mobilidade social. “(...) a mulher, além de propiciar um dado acesso social ao homem negro, funcionaria como uma possibilidade de escamoteamento de seu padrão fenotípico, conferindo invisibilidade à sua cor”, considera Alves em *Virou Regra?*. De acordo com a autora, um dos principais méritos de seu trabalho é ter provado que essa prática não ocorre apenas com homens negros que já ascenderam socialmente, como consequência desse movimento – a exemplo dos jogadores de futebol negros, que famosos e endinheirados, frequentemente constituem família com mulheres brancas –, mas se dá em praticamente

todos os estratos sociais. Para comprovar essa tese, a pesquisadora visitou diversos espaços da cidade de São Paulo, nas periferias e no centro – teatros, casas de espetáculos, supermercados, maternidades, entre outros – e observou a proporção de casais inter e intraraciais nesses locais.

Diante desses símbolos tão fortes e difundidos em nossa sociedade, é impossível dizer que escolhas do campo afetivo e sexual sejam mera questão de gosto pessoal, plenamente desconectado do universo social em que o indivíduo está inserido. “Na relação com o outro, o desejo de envolvimento afetivo em busca do prazer é permeado pelos valores e ideais estabelecidos pelo contexto social. A manifestação do desejo e o estabelecimento ou não de vínculos amorosos são também determinados por concepções advindas de uma visão machista e racista”, atesta a professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Elisabete Aperecida Pinto, em sua tese de Doutorado *Sexualidade na identidade da mulher negra a partir da diáspora africana: o caso do Brasil*.

[...]

“Sinto uma falta enorme de negros famosos que tenham uma defesa da causa negra nos espaços que ocupam na mídia. Mesmo no caso daqueles que fazem de seu trabalho uma forma de levantar nossa bandeira, percebo que na prática as coisas ainda se voltam para o previsível, ou seja, cedem ao padrão social de ter uma loira do lado”, observa Eliane Oliveira. “Muitos podem dizer que é uma questão de gosto, mas nós somos socialmente moldados, dessa forma, nosso gosto não é isento de manipulação ou imposição do que é belo, bom, seguro e desejável. Ora, se sofremos ainda hoje com a herança escravagista de que negra é para cama e não para o casamento, como pensar que o homem negro também não reproduz esse tipo de pensamento sobre ela quando o que mais vemos são eles se casando com as brancas?”, questiona.

Fonte: ANJOS, Anna Beatriz e ARRAES, Jarid. **A solidão tem cor**. Disponível em <https://www.revistaforum.com.br/semanal/a-solidao-tem-cor/>. Acesso em 20 nov. 2017.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra** – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2008. (dissertação). Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/wp-content/uploads/2015/09/cp056761.pdf>. Acesso em 19 nov. 2017.

Claudete Alves e a solidão que não é só dela

14 de dezembro de 2015 by Think Olga

A convite do Think Olga, me encontrei com Claudete Alves, presidente do Sindicato da Educação Infantil, para entrevista-la sobre sua vida como militante negra e pesquisadora acadêmica, principalmente sua tese de mestrado que resultou no livro Virou Regra?.

Você falou dos melindres, dos medos de se tocar no assunto... No Brasil se repete muito a máxima de que negros sentem atração por brancos e vice-versa. É questão de gosto?

Não me aprofundei na questão do gosto em meu trabalho, porque não sou da área da psicologia, embora tenha recorrido a alguns autores para entender alguns pontos. Mas quando se fala de solidão da mulher negra, não é sobre o desejável ou o factível. Não tem muito a ver com o sentimento nato, pelo menos do que pude constatar ao falar com as mulheres. É um sentimento que eu também tinha e continuo tendo, infelizmente.

O que constatei é que o homem negro não assume a mulher negra, só tem relações sexuais. Essa é a regra. E também não é verdade que os homens brancos preferem as mulheres negras para construir uma família. Os casos que ocorrem são exceções. Nunca digo que estas relações não podem acontecer. Eu falo de quando esta preferência vira regra, quando a busca já é automática, é um preterimento.

Pelo que eu entendi – corrija-me se eu estive errada – você não culpabiliza o homem negro por este preterimento em sua pesquisa, certo?

Exatamente. Isso acontece pois o homem negro cresce aprendendo a fugir da sua identidade, para fugir também da marginalidade. Então o que ele quer em busca de uma vida decente, de aceitação? Ele quer tudo o que o homem branco, que é um padrão de beleza e de sucesso, tem. Ele quer essa mulher branca.

Não é à toa que, quando você observa o comportamento desse homem negro que se casa com uma mulher branca, percebe que ele começa a ter hábitos que ele não tinha. Hábitos de homem branco. Mesmo sendo ele oriundo de famílias negras tradicionais. Ele vai se desculturalizando. Uma das primeiras medidas é raspar o cabelo como meio de esconder sua ancestralidade.

Então não posso responsabiliza-lo por algo cultural. Vale lembrar que não é um ou outro que faz isso. Estamos falando de um comportamento regido, sistêmico. Não estamos falando de exceções.

Como educadora infantil, você acha que é possível detectar a solidão da mulher negra já na infância?

Apesar do foco da minha pesquisa seja no meio afetivo, não é uma solidão que acontece só nesse quesito. A criança percebe a preferência dos adultos, principalmente dos professores, por crianças brancas. Estas são mais paparicadas, recebem mais atenção que elas.

No colegial, a história se repete e começa a se perceber isso na descoberta das relações afetivas. Muitas adolescentes negras me falaram sobre como homens, negros e brancos, as usaram para iniciação sexual, mas nunca para assumir um namoro. E isso se estende no futuro, no trabalho, na mídia, na novela...

Fonte: **Claudete Alves e a solidão que não é só dela** [Texto adaptado]. Disponível em <http://thinkolga.com/2015/12/14/claude-te-alves-e-a-solidao-que-nao-e-so-dela/>. Acesso em 19 nov. 2017.

Proposta de produção textual

Em grupo, escreva um **relato** de 10 a 20 linhas sobre alguma experiência que alguém do grupo tenha tido ou tenha sabido referente à solidão da mulher negra. Além de relatar, **teça comentários** sobre os possíveis sentimentos dessa mulher negra ao ser rejeitada e/ou abandonada.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Além da sala de aula

Montar uma espécie de urna, com uma caixa de papelão ou uma simples caixa de sapato. Colocar em um lugar de muita passagem na escola. Fixar um cartaz próxima à urna com a seguinte orientação:

*Se você é uma jovem/mulher negra e ele/a gostava de “ficar” com você, mas não quis namorar você pelas suas características físicas, **conte aqui sua história.***

*Se você é filho/a de uma mulher negra que foi abandonada pelo/a companheiro/a, **conte aqui sua história.***

*Se você já escutou de um menino/rapaz que você era exótica ou era a primeira negra com quem ele ficava, **conte aqui sua história.***

*Se alguém já disse para você que não fica com meninas negras, **conte aqui sua história.***

SUA HISTÓRIA É IMPORTANTE PARA NÓS!

Não precisa se identificar.

A partir dos relatos, a ideia é manter o anonimato dos escritos e divulgá-los, preferencialmente fazendo a leitura de alguns. Caso haja alguém que saiba editar vídeos, cada relato pode ser gravado e lido por um@ estudante diferente que sequer tenha enviado texto.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Jorge. Ação afirmativa e rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Sur la télévision*. Paris: Liber, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

-----, Presidência da República. Secretaria Geral. *Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil* / Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/1092/Mapa_do_Encarceramento_-_Os_jovens_do_brasil.pdf. Acesso em 20 mar. 2017.

-----, *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014a. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em 2 mai. 2017.

-----, *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014b. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>; Acesso em: 1 set. 2017.

-----, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão* / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

-----, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017.

-----, *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2003.

-----, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

-----, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

-----, *Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados* 17 (49), 2003, p. 117-132.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Famílias e domicílios: resultados da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

CRENSHAW, Kimberle. “A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero”. In: VV. AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Painel 1, p. 7-16. Brasília: UNIFEM, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2017.

-----, Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero, *Estudos feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-189, 1º semestre/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

FIGUEIREDO, Karina; BOCHI, Shirley B. B. “Violência sexual: um fenômeno complexo”. p. 55-69. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_03.pdf. Acesso em 20 mar. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 16, 2001, 45-62.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal, 48ª ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

LIMA, Rogerio Mendes de.; CARVALHO, Elisa da Costa. Destinos traçados? Gênero, raça, precarização e resistência entre merendeiras no Rio de Janeiro. *Revista da ABET*, v. 15, n. 1, janeiro a junho de 2016, p. 114-126.

LIMA, Rogerio Mendes de. “Educação intercultural e combate ao racismo: por uma pedagogia contra-hegemônica na Escola Básica”. In: SILVA, Kátia Regina X. P. da e AMPARO, Flávia V. da S. (org.). *Criatividade e Interculturalidade*, v. 1. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, M. L. P.; MENEGHEL, S. N.; BERNARDES, J. S. “Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial”. *Psicologia & Sociedade*; 21 (2): 266-274, 2009.

SARDENBERG, Cecília. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. *I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO*, NEIM/UFBA, Salvador, Bahia, de 5-10 de jun. 2006.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. *Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Paula de Almeida. “Estratégias de combate ao racismo em aulas de inglês: os caminhos, conflitos e reflexões de duas professoras negras”. In: *Anais do SILEL*, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

WASELFSZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil*. Brasília: Flacso Brasil, 2015.