



**MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ÉRIKA RAFAELLE DE PONTES GUIMARÃES

**A COR DA PELE DITA O “TOM”: ANÁLISE SOBRE AS MULHERES NEGRAS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

2021

ÉRIKA RAFAELLE DE PONTES GUIMARÃES

**A COR DA PELE DITA O “TOM”: ANÁLISE SOBRE AS MULHERES NEGRAS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao *Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional*, junto à Universidade Federal de Campina Grande (PB), constituído como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientação:

Dra. Tânia Régia Filgueira de Oliveira

Linha de pesquisa:

Juventude e questões contemporâneas

Modalidade:

Dissertação

CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

2021

G963c

Guimarães, Érika Rafaelle de Pontes.

A cor da pele dita o “tom”: análise sobre as mulheres negras no espaço escolar / Érika Rafaelle de Pontes Guimarães. – Campina Grande, 2021.

106 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Profa. Dra. Tânia Régia Filgueiras de Oliveira".

Referências.

1. Racismo. 2. Sexismo. 3. Sociologia. 4. Educação. 5. Gênero – Mulheres Negras – Espaço Escolar. I. Oliveira, Tânia Régia Filgueiras de. II. Título.

CDU 323.14(043)

ÉRIKA RAFAELLE DE PONTES GUIMARÃES

**A COR DA PELE DITA O “TOM”: ANÁLISE SOBRE AS MULHERES NEGRAS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), junto à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pela Banca Examinadora, formada por:

Campina Grande/PB, ____ de _____ de 2020.

Membros titulares:

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Régia Filgueiras de Oliveira (UFCG) - orientadora

Prof^a. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo (UFCG) – examinadora interna

Prof^a Dra. Silede Leila Oliveira Cavalcanti (UFCG) – examinadora externa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Como parte das exigências para a concessão do grau de mestre, às 15:00 horas do dia 09 de Dezembro de 2020, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC da aluna Érika Rafaelle de Pontes Guimarães. O trabalho tinha como título **“A cor da pele dita o “tom”: análise sobre as mulheres negras no espaço escolar”**.

Compunham a banca examinadora os (as) professores (as) doutores (as) Tânia Régia Filgueira de Oliveira (Orientadora), o Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo (Examinadora Interna) e a Profa. Dra. Silede Leila Oliveira Cavalcanti (Examinadora Externa). A candidata expôs oralmente a defesa via **videoconferência**, em seguida os membros da banca procederam à arguição. A sessão foi finalizada com a **APROVAÇÃO** por parte da banca examinadora.

Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca e pela aluna e por mim, como coordenadora do PROFSOCIO/UFCG- CH-PRPG.

Profa; Dra. Tânia Régia Filgueira de
Oliveira

(Orientador)

Érika Rafaelle de Pontes Guimarães
(Orientanda)

Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de
Paulo

(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Silede

Leila Oliveira

Cavalcanti

(Examinadora

Externa)

Maria de Assunção Lima de Paulo

Coordenadora do PROFSOCIO/UFCG- CH-PRPG

Campina Grande, 09 de Dezembro de 2020.

Coordenadora do PROFSOCIO/UFCG- CH-PRPG

Campina Grande, 09 de Dezembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO, COORDENADOR (A)**, em 11/12/2020, às 19:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Érika Rafaelle de Pontes Guimarães, Usuário Externo**, em 11/12/2020, às 20:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **TANIA REGIA DE OLIVEIRA, COORDENADOR(A) ADMINISTRATIVO(A)**, em 12/12/2020, às 21:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **SILEDE LEILA OLIVEIRA CAVALCANTI, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/02/2021, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1183875** e o código CRC **2AE0D0A0**.

Às minhas inspirações e aspirações de todos os dias, *Maria Eduarda e Mateus Henrique*, a vocês, meus filhos, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Chegar neste momento, onde finda-se um ciclo, é depreender-se em um mosaico de sentimentos, sobretudo, de sentir a necessidade de externar minha gratidão a todos que de alguma forma contribuíram para que estas linhas analíticas ganhassem forma.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Glória e Mauro, pela acolhida e cuidado com meus filhos, pois tenho consciência que sem vossas ajudas a caminhada teria sido ainda mais difícil.

A meus filhos e meu esposo, por compreenderem minhas ausências que se fizeram necessárias para que este sonho fosse hoje realidade. Vocês são a combustão de minhas forças.

Eterna gratidão a minha orientadora professora Dra. Tânia Régia Filgueiras de Oliveira, que com seu sorriso, atenção, zelo e carinho, proporcionou leveza a pesquisa, tirando dela as amarras que dificultavam sua concretude. Minha eterna gratidão!

Não poderia de ainda agradecer a todos os professores e professoras, doutores, do Mestrado Profissional ProfSocio, campus Campina Grande: Arilson, Assunção, Jesus, Luciano, Rogério, e Xangai, que abraçaram, acolheram e acreditaram no programa, possibilitando a todos nós, turma pioneira, momentos de muito aprendizado, mas também de reflexão sobre o quão a Sociologia é libertadora e seu ensino na educação básica é essencial para que nossa juventude tenha meios argumentativos na luta por uma sociedade justa e igualitária. Obrigada por tudo!

Minha gratidão aos meus colegas de turma do qual fiz parte. Como poderia deixar de vos agradecer pelos dois melhores anos na universidade que vivi. Todos vocês – Anne, Bruno, Cassiano, Ceciliano, Fabiano, Flávio, Grygena, Jeferson, Kaline, Manoel, Mônica, Rose, Tiago – obrigada pela contribuição dada à pesquisa, e acima de tudo, por abraçarem a educação com tanto zelo e comprometimento.

Por fim, agradeço todos os colegas e professores do curso de Ciências Sociais da UFCG. Foi lá que dei meus primeiros passos na Sociologia, e pude vivenciar experiências acadêmicas únicas, que foram de extrema importância para hoje está concluindo o mestrado. Obrigada a cada um de vocês!

GUIMARÃES, Érika Rafaelle de Pontes Guimarães. **A cor da pele dita o “tom”**: análise sobre as mulheres negras no espaço escolar. 2020. 107f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020.

RESUMO

As mulheres negras carregam consigo estigmas que as tornam dubiamente alvos de violência. O racismo e o sexismo as acompanham, sendo mascaradas pelo mito da democracia racial, que ao somar-se ao racismo estrutural resultam não somente na agressão física ou psíquica deste feminino, mas, sobretudo, de sua identidade. Neste cenário, o presente trabalho acadêmico questiona o papel da escola, bem como a aulas da Sociologia na educação básica, como espaço de discussões e rupturas de paradigmas seculares que gestam em torno da temática de gênero. Na investigação, partimos do uso de fontes bibliográficas (teses, dissertações artigos e livros), para análise da identidade socialmente construída do feminino negro, bem como, das legislações educacionais e étnico-raciais promulgadas nas últimas décadas. Teóricas como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Angelas Davis, bell hooks, Patrícia Collis, nos deram o arcabouço teórico que precisávamos. O campo empírico desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa e quantitativa exploratória. Empregamos, como método de coleta de dados, questionários estruturados virtuais, com perguntas objetivas e subjetivas, na plataforma Google formulário, aplicados com estudantes do sexo feminino e professores de Sociologia da rede estadual e privada de nosso estado, os quais, continha indagações discursivas que versavam sobre identidade negra, racismo e sexismo no espaço escolar, currículo, e marcadores sociais. A pesquisa nos revelou que apesar dos avanços normativos existentes, seja quanto à igualdade racial defendida, seja na obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas instituições educacionais do ensino básico, questões de gênero e raça, especificamente falando, não são vistos como prioridades discursivas, contribuindo com a permanência do *status quo* no tocante as mulheres negras. A abordagem apenas histórica e cultural Afro-brasileira favorece que outras perspectivas sociais, neste caso, racismo e sexismo contra o feminino negro, não sejam abordadas no espaço escolar, dificultando-se assim, o protagonismo juvenil destas mulheres.

Palavras-chave: Gênero; Racismo; Sexismo; Educação; Sociologia.

GUIMARÃES, Érika Rafaelle de Pontes Guimarães. **Skin color dictates the “tone”**: analysis of black women in school.107f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020.

ABSTRACT

Black women carry stigmas that doubtfully make them targets of violence. Racism and sexism accompany them, being masked by the myth of racial democracy, which, in addition to structural racism, results not only in the physical or psychological aggression of this female, but, above all, in her identity. In this scenario, the present academic work questions the role of the school, as well as Sociology classes in basic education, as a space for discussions and ruptures of secular paradigms that manage around the theme of gender. In the investigation, we start from the use of bibliographic sources (theses, dissertations, articles and books), for the analysis of the socially constructed identity of the black female, as well as, of the educational and ethnic-racial legislation enacted in the last decades. Theorists like Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Angelas Davis, bell hooks, Patrícia Collis, gave us the theoretical framework we needed. The empirical field has developed from the exploratory qualitative and quantitative approach. We used, as a method of data collection, virtual structured questionnaires, with objective and subjective questions, on the Google form platform applied with female students and Sociology professors from the state and private network of our state, which contained discursive questions that addressed about black identity, racism and sexism in the school space, curriculum, and social markers. The research revealed that despite the existing normative advances, whether regarding the racial equality defended, as well as the mandatory teaching of Afro-Brazilian culture in educational institutions of basic education, gender and race issues, specifically speaking, are not seen as priorities discursive, thereby favoring the permanence of the status quo as regards black women. The only historical and cultural Afro-Brazilian approach favors that other social perspectives, in this case, racism and sexism against the black female, are not addressed in the school space, thus hindering their youth protagonism.

Keywords: Gender; Racism; Sexism; Education; Sociology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCNs	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Tabela – 1 19

Quadro – 1.....61

Quadro – 2.....62

Quadro – 3.....63

Figura – 178

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 ESTADO DA ARTE.....	19
<i>2.1 De quais mulheres estamos falando? análise sobre a construção identitária das mulheres negras</i>	<i>21</i>
<i>2.1.1 O conceito de patriarcado</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2 A visão sobre o feminino na antiguidade clássica</i>	<i>28</i>
<i>2.1.3 “Esposas de Cristo”: imaginário cristão e medieval sobre o feminino</i>	<i>29</i>
<i>2.1.4 A modernidade e seu olhar sobre os corpos femininos.....</i>	<i>32</i>
<i>2.1.5 O movimento feminista.....</i>	<i>34</i>
<i>2.1.6 A mulher negra.....</i>	<i>37</i>
<i>2.2 Educação, raça e gênero: reflexão sobre os marcos normativos.....</i>	<i>47</i>
<i>2.2.1 Análise sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB</i>	<i>48</i>
<i>2.2.2 Estatuto da Igualdade Racial.....</i>	<i>51</i>
<i>2.2.3 BNCC: “educação é a base”: para quê e para quem?.....</i>	<i>53</i>
3 MÉTODOS E ETAPAS DO TRABALHO	66
<i>3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa e o campo empírico</i>	<i>66</i>
<i>3.2 Perfis dos sujeitos pesquisados.....</i>	<i>69</i>
4 A COR DA PELE DITA O TOM: ANÁLISE SOBRE GÊNERO E RAÇA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	71
<i>4.1 “Não sou tão preta, mas, também não sou branca”: reflexões sobre a percepção de identidade e racismo.....</i>	<i>71</i>
<i>4.2 Hipersexualização do corpo do feminino negro.....</i>	<i>77</i>
<i>4.3 Racismo e sexismo no espaço escolar: o enfrentamento</i>	<i>79</i>
<i>4.4 A condição das mulheres negras no Brasil sob o olhar das estudantes</i>	<i>80</i>
<i>4.5 Atos racistas: vítimas ou telespectadores.....</i>	<i>85</i>
<i>4.6 “Espaços seguros”: a escola é também?</i>	<i>87</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	102

1 APRESENTAÇÃO

Quando o interesse em pesquisar determinado tema nos toma, acredito que não surge de modo aleatório, ou como mera “ponte” para obtenção de título que enriquecerá nosso perfil profissional e acadêmico; ele, na maioria das vezes, é fruto das inquietações e questionamentos pessoais do pesquisador(a), de suas experiências sociais. Comigo, não foi diferente!

Meu interesse de estudar e pesquisar sobre os problemas sociais enfrentados pelas mulheres negras, em especial sobre o racismo e sexismo, vão muito além do encantamento pelo tema, carrega em suas linhas reflexivas, as dúvidas, os embates e os conflitos de minha própria identidade racial.

Filha de mãe branca e pai negro, a formulação da pesquisa e por fim o trabalho dissertativo partiu do meu reconhecimento como mulher negra. Apesar dos outros me verem como “morena”, sinto-me e me autodeclaro, negra, pois acredito que a identidade cultural, somada às raízes da ancestralidade não foram apagadas pelo passar das gerações, pelo processo de miscigenação.

Este reconhecimento identitário iniciou-se no curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – Neabí – da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2011.

No início, quando fiz a seleção para o curso *Lato Sensu*, confesso que meu interesse estava em estudar um campo da nossa história, no qual, na graduação, não tive a oportunidade de discutir, pois, na época, na grade curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), não havia disciplinas (regulares ou optativas) que abordassem os embates sociais e a cultura da população negra de modo específico.

Todavia, no decorrer das disciplinas, meus olhos se abriram para uma realidade que eu vivia, porém, não enxergava. Todas as palavras ditas sobre meu cabelo cacheado, minha gengiva escura, meus lábios grossos, além de me fazerem sentir, na família da minha mãe (predominantemente branca), uma “estranha”; começaram a ter sentido para mim.

Percebi, no decorrer das leituras teóricas naquele curso de especialização, que eu não era “morena clara” ou “parda”, como alguns falavam, e por anos me fizeram acreditar, na tentativa de me encaixarem nos espaços sociais que convivia.

Enxerguei que apesar de minha cor ser, para alguns, um tom de pele que retrata os trópicos, eu era sim uma mulher negra, e que muitos dos ditos ouvidos, eram reflexos de minha cor, de minha posição e condição de gênero.

Lembro-me de alguns fatos que vivenciei e que, na época, me incomodaram. Um deles se dava quando, pequena, passeava com minha mãe. Era recorrente perguntarem se eu era filha dela, e dizerem: “não parece contigo, ela é morena, deve puxar ao pai!”. Aquela observação me deixava extremamente chateada, ao ponto de pensar: bem pensam que sou adotada!

Outro fato recorrente era de, ao visitar a casa de minha avó materna, e ser na época, uma das três netas que ela tinha, e a única “morena”, ouvia sempre: como sua neta é bonita! E ela, responder: Mas ainda tem mais duas, que são “galegas”! Ficava me questionando o porquê de minha avó ter a necessidade de destacar que minhas outras primas eram brancas. Hoje tenho consciência que este fato não se dava por não ter sentimento de afeição por mim, mas sim, por ela ser mais uma dentre tantos que reproduzem estruturalmente ideias raciais, que de algum modo, foram imbuídas no seu ser, no seu pensar.

Compreendo, após os estudos e leituras realizadas na especialização e no decorrer desta pesquisa, que para minha avó e para os conhecidos de minha mãe, o tom da minha pele me diferenciava perante as demais pessoas da família. Apesar de ser, popularmente “morena” e oficialmente “parda” (pele esta, socialmente aceita e, visto como fruto da miscigenação que ocorreu no Brasil e do mito da democracia), carrego comigo genes de meus antepassados, homens e mulheres negras, que, infelizmente, foram deixados no esquecimento por meus familiares paternos.

Pouco sei sobre meu avô paterno e seus ascendentes, para não dizer quase nada, apenas histórias de que minhas tias-avós possuíam “cabelos que viviam presos como “tufinhos”, porque eram muito duros”¹; fotografias apenas uma única de meu avô paterno, homem negro, mas que para meu pai, tias e tios era um “caboclão” ou “moreno escuro”.

Sei que o racismo do qual fui e sou vítima não é nada comparado com os sofridos pelas mulheres com tom de pele mais escuro do que o meu, mas também sei que o racismo está presente e com ele o sexismo se une, formando uma cadeia de discurso patriarcal que casou-se com o mito da democracia racial.

¹ Discurso dito por minhas tias paternas ao descreverem as feições físicas de seus familiares, neste caso, mais precisamente sobre suas tias, irmãs de meu avô.

Até este momento, falei um pouco das minhas vivências como mulher negra, creio que há ainda um dado a ser dito que justificaria eu ter me enveredado na pesquisa no campo da educação, qual seja, ser filha de pedagoga. Este fato fez com que a sala de aula, e com ela, o ato de ensinar, fossem espaços de minhas vivências, e que até hoje façam parte de minhas lembranças mais cristalinas.

O meu “faz de conta”, lembro bem, na maioria das vezes, não estava em brincar com minhas bonecas, mas sim, em ensinar às inúmeras plantas que havia no quintal da minha casa. Mas como assim ensinar a plantas? É que usar o quadro-negro, o giz coloridos que meu pai comprava na fábrica em que trabalhava, era minha brincadeira favorita, e estar ao lado das inúmeras plantas que minha mãe cultivava muito me alegrava. Como filha única, na época, e não tendo outra criança com quem brincar, minha imaginação ocupava-se em dar nome a cada uma das plantas. Lembro como aquilo incomodava minhas tias, que por muitas vezes perguntavam: por que você não ensina às suas bonecas, Érika? Minha resposta era sempre a mesma “boneca não tem vida, as plantas têm!”.

A escola e sua atmosfera sempre estiveram presentes em toda minha vida, e foi a admiração pela educação, que me levou a cursar Licenciatura em História, um divisor de águas. Foi lá que pude colocar para fora minhas dúvidas e questionamentos sobre situações que eu presenciava ou mesmo, era vítima, por ser mulher. Foi lá que o interesse pelo estudo de gênero iniciou-se, se estendendo na graduação em Direito, chegando até os dias de hoje.

Por tudo que foi aqui dito, a pesquisa tem um sentido de ser e parte da minha trajetória biográfica e acadêmica, o qual soma-se a interjeição “o tom da pele dita o tom!”. Sua escolha parte da ideia de que ela carrega consigo a crítica ao mito brasileiro da democracia racial, que passa a falsa imagem de que no nosso país não há racismo, mascarando a realidade social da população negra que aqui (sobre)vive. A cor da sua pele, da minha pele, dita os espaços que podemos ou não ocupar. Somado a esta problemática, a escola e o Ensino da Sociologia, foram os caminhos trilhados na análise das temáticas, gênero e raça.

Dentre os estudos sobre gênero, seja na História ou na Sociologia, eles mostram-nos que o corpo feminino ocidental sofreu privações sociais, culturais, políticas e jurídicas ao longo de sua história, isto por estar envoltos em concepções e imagens construídas sob o prisma do pensamento patriarcal.

O binarismo sexual surgiu nesse contexto, como suporte teórico para a legitimação do ideário construído em torno da superioridade racional do homem e da inferioridade emocional da mulher, ambos defendidos pela ideia de condição natural do ser (determinismo biológico).

Neste novo espaço de reflexão social, as mulheres negras, diante da dúbia privação e controle sofrido por seus corpos e psiquê², tentaram de algum modo, burlar/ romper com uma identidade a elas determinada pelo discurso patriarcal burguês – reproduzida por homens e mulheres brancos (as) e negros (as) –, que fora moldada em torno de estigmas que as inferiorizavam perante as outras mulheres, neste caso as brancas.

A construção histórica do estereótipo voltado à sexualidade, ao perigo, ao prazer, ao analfabetismo, modelou a imagem sobre o feminino negro, projetando-as de forma degradante e caricata, onde a sua cor e as imagens de um corpo sexuado ditavam os espaços, os quais poderiam circular. O racismo, o sexismo e a desigualdade social existente, e a elas impostas, impedi-as de, assim como as brancas, assegurarem seu reconhecimento como sujeitos sociais.

Se pensarmos sobre a imagem construída sobre as mulheres, historicamente falando, estas eram ditas como “naturalmente” frágeis e emotivas; mas se afunilarmos a análise sobre estes discursos, o mesmo não pode ser dito sobre as mulheres negras. Enquanto às brancas cabiam os adjetivos acima ditos, às mulheres de cor, a fragilidade, não lhes pertencia. Consideradas seres humanos menores, muitas delas teriam que adotar práticas e realizar atividades ditas como masculinas, como bem comenta Gilberto Freyre (1977).

Em meio a tais embates, voltar-se a pesquisa em torno do feminino negro, em especial, no espaço escolar do Ensino Médio (mas precisamente falando, nas práticas de ensino da Sociologia), torna-se foco do trabalho dissertativo ora proposto, haja vista que a problemática de gênero ainda é um campo de pesquisa que pode muito nos falar, e é de suma importância trazê-la a reflexão acadêmica.

² Psiquê, empregada é palavra de origem grega *psykhé*. Na psicologia moderna é utilizada para dá conotação entre a mente e ego. Foi utilizada pela primeira vez pelo psicanalista suíço Carl Gustav Jung, no século XX. Ele defende que a psiquê é formada por três níveis fundamentais que interagem entre si, quais são: a consciência (aparelho no qual o ser humano mantém contato com o mundo), o inconsciente pessoal (camada mais superficial do inconsciente, nele o ser humano armazena suas ideias reprimidas) e o inconsciente coletivo (onde se encontra as experiências humanas e pré-humanas). Para saber mais, indicamos a leitura do seu livro “A natureza da psique”, disponível em: <<https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/05/jung-c-a-natureza-da-psique.pdf>>

Neste sentido, a problemática parte de alguns questionamentos, dentre os quais podemos citar: Qual o papel da escola no combate ao racismo e sexismo? Podemos falar em avanços? Em quais pontos? Como as mulheres negras veem o espaço escolar? Elas se sentem confortáveis para falar sobre si na escola? O Ensino da Sociologia tem contribuído para mudar a realidade deste corpo feminino? Existem lacunas nos conteúdos abordados na prática de ensino ao tratar da questão de negritude e mulher? Quais são?

Perante esta gama de perguntas, a dissertação foi estruturada a partir do objetivo geral de analisar a imagem da mulher negra no espaço escolar e seus reflexos no processo de socialização, versando sobre o papel do Ensino da Sociologia no combate ao racismo e sexismo.

Para isso, no estado da arte, voltamos à análise teórica sócio-historiográfica sobre o conceito de patriarcado, vindo em seguida à reflexão sobre a imagem da mulher (sem delimitação de raça e classe), para por fim, falarmos especificamente sobre a construção ideária da mulher negra, de sua condição marginalizada socialmente, bem como destacando também, sua resistência e luta.

No segundo momento, ainda no estado da arte, nos debruçamos sobre os marcos legais da educação e sobre a população negra. Para isso analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei de nº 9.394/1996), a Lei nº 10.639/03 que inclui na LDB Nacional a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio, Lei 11.645 de 2003 que reformou a LDB, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC) de 2014.

No tópico três, descrevemos os recursos metodológicos utilizados e discorremos sobre os embates que dificultaram ainda mais a pesquisa. Partindo destas dificuldades a pesquisa empírica teve que ser revista, e readaptada. Todavia, mesmo com todas “trincheiras” encontradas no decorrer da pesquisa, pode-se na análise de dados se voltar às vozes do feminino negro no espaço escolar e ao papel do Ensino da Sociologia para desconstrução dos discursos racistas e sexistas, e extrair que apesar dos avanços alcançados, graças as ações afirmativas das últimas décadas, o debate em torno do gênero, mais precisamente, em torno dos problemas sociais enfrentados pelas mulheres negras é deixado de lado.

Quando se abre espaço para se discutir aspectos sociais e culturais da população negra, as apreciações ficam restritas ao racismo e a datas específicas; não há uma problematização quanto aos discursos identitários sobre ser ou não negro.

Perante isso, é de suma importância que as práticas pedagógicas sejam revistas, que o corpo docente tenha acesso a programas de capacitação, que se dê espaço para que as mulheres negras possam expressar seus anseios, fazer suas denúncias, mas, igualmente mostra suas práticas de resistência; contribuindo-se para que o déficit curricular sobre a temática da pesquisa seja diminuído.

Por tudo visto e, de certo modo sentido, compreende-se a grande relevância no ato de estudar sobre o feminino negro no espaço escolar, bem como, o papel do Ensino da Sociologia no combate ao racismo e sexismo, tendo em vista que é nesse ambiente que se devem formar os sujeitos pensantes, críticos e conscientes de seus direitos.

2 ESTADO DA ARTE

“Ser mulher já é uma desvantagem nesta sociedade machista. Agora imaginem ser mulher e negra.”

Angelas Davis

*“Mulheres negras são como mantas kevlar
Preparadas pela vida para suportar
O racismo, os tiros, o eurocentrismo
Abalam mais não deixam nossos neurônios
cativos.(sic)”³*

Yzalú

Falar sobre os problemas enfrentados pelas mulheres na sociedade ocidental é temática que há décadas vem sendo bastante discutida em nossa sociedade. Se digitarmos palavras como “feminismo” e “mulher” em alguns sites de busca, estes nos mostrarão diversos artigos científicos, livros, dissertações e teses sobre o tema.

Mas se nossa curiosidade for mais além, e especificarmos sobre qual mulher se fala, isto é, se digitarmos “mulher negra”, nos vem o seguinte questionamento: será que a lista será tão extensa assim? Os dados abaixo nos mostram que não!

Realizando-se as buscas no Sistema de Disseminação de Informação (SDI) da Capes, em seu catálogo de teses e dissertações, tendo como tema racismo e mulheres negras, dentro da área do conhecimento da Sociologia, deparamos-nos com os seguintes números:

Tabela 1 – Número de Dissertações e Teses na área da Sociologia

TEMAS	DISSERTAÇÕES	TESES
“Mulheres negras”	610	269
“Racismo”	7.875	3.512

Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 19 mar.2020

Os números falam por si. Quando se trata de análise em torno do racismo, a quantidade de trabalhos acadêmicos é relativamente grande. Porém, ao pesquisar

³ Trecho da música “Mulheres Negras”, composta por Eduardo da Facção Central e interpretada pela cantora e feminista negra, Yzalú no ano 2014. Em suas estrófes, há a denúncia da condição social historicamente construído das mulheres negras, bem como, falas de resistência. Para conhecer toda a letra e ouvirem a música, acessem: <https://www.youtube.com/watch?v=122kwdWN-v0>.

sobre mulheres negras a quantidade é bastante pequena, total de oitocentas e setenta e nove.

Deste número tão ínfimo, podemos afirmar que falar sobre o feminino negro e os problemas enfrentados como racismo e sexismo ainda são temas que encontram resistências por parte de alguns pesquisadores. Muitos destes trabalhos são pesquisas realizadas por mulheres negras, que veem a oportunidade de trazer ao campo científico o que por séculos ficou preso nas amarras do silêncio imposto pelo discurso racial e patriarcal, rompendo-se assim, paradigmas seculares.

Se pegarmos estes dados e comparamos com o percentual de pessoas que se autodeclararam negros ou pardos, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2019, é de aproximadamente 56,10%⁴, veremos que o que até aqui foi produzido, ainda está aquém das lacunas existentes na nossa historiografia e nos embates sociológicos.

Darmos vozes a estas mulheres silenciadas, sócio-historicamente, através da pesquisa e ensino da Sociologia é um meio de dá-lhes visibilidade, torná-las protagonistas de sua história, tornando o espaço educacional lugar de reflexão, lugar de luta, lugar da libertação física e mental.

Não podemos negar que as políticas afirmativas das últimas décadas são marcos importantes e significativos frutos das lutas dos movimentos sociais, contudo, não podemos vê-las como suficientes. Não se pode negar que o feminino negro continua sendo “sufocado”, que além da questão racial, existe o sexismo, que é tão devastador, quanto o anterior, e que precisa ser falado também nas instituições educacionais.

Cabe ao ensino de Sociologia ser local de fala, ser espaço vivo e dinâmico para discutir a problemática do feminino negro. Iniciemos nossa contribuição partindo de uma análise sistemática no estado da arte sobre como a imagem da mulher negra foi construída a partir de um emaranhado de discursos patriarcais, mas também, raciais e sexistas.

Nosso intuito neste momento não é de fazer uma reprodução vitimista do feminino negro, mas sim, mostrar como essa concepção identitária castrou espaços

⁴ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, realizada pelo do IBGE/2019, dos 209,2 milhões de habitantes do país; 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros (que para o IBGE é a soma de pretos e pardos) são ao todo, 108,9 milhões de pessoas, portanto, a maioria da população.

sociais, mas também, fora o combustível para que essas mulheres resistissem e lutassem pela libertação de seus corpos e de suas mentes.

Além disto, faremos uma abordagem sobre as legislações educacionais publicadas no final do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, que de modo singular acabaram, de certo modo, tendo impacto na tentativa de desconstruir as imagens discriminatórias sobre a população negra; porém, deixaram lacunas no combate às práticas sexistas sofridas pelas mulheres de cor.

Deste modo, versará nossa análise nas linhas que seguem, para no segundo momento, falarmos sobre o papel do ensino da Sociologia no combate a estas práticas seculares que mitigam uma grande parcela da população ao direito de serem reconhecidos como cidadãs.

Passemos a nosso aporte!

2.1 De quais mulheres estamos falando? análise sobre a construção identitária das mulher negras

Não podíamos iniciar nossos questionamentos e ponderações sem de pronto trazer, o que para nós, de modo direto e coeso, resume o embate diário sofrido pelas mulheres negras, seja no nosso país, seja em outro território, onde as correntes da escravidão racial fez morada.

A mensagem a seguir é a reprodução de uma das vozes negras que nos anos finais do século XIX, mais precisamente no ano de 1893, impactou a sociedade norte-americana ao mostrá-la, como bem destaca bell hooks (1981), que o feminino negro tinha consciência das amarras sociais em que era submetido, e por fim, queria liberdade desta ordem de submissão e servilismo que lhe negava direitos, sobretudo, humanos.

O discurso de Sojourner Truth⁵, como bem lembra Dijamila Ribeiro (2017), feito de improviso, recebeu o nome de “E eu não sou mulher?”; nela a ativista negra

⁵ Nome de batismo, Isabella Baumfree, nasceu em 1797, em cativo, Swartekill, Nova York. Faleceu em 26 de novembro de 1883 em Michigan. Adotou o nome de Sojourner em 1843. Ela tornou-se das principais expoentes abolicionistas e ativistas dos direitos das mulheres negras. Diante da magnitude de seu discurso, Bellhooks, intitula seu livro de “Ain’t I a Woman: Black women and feminism”, em 1981, em sua homenagem.

e ex-escrava, questiona aos homens e mulheres brancas, se ela, não era também mulher, e, assim, não teria os mesmos anseios que tornaram-se bandeiras das feministas na primeira onda⁶. Em outras palavras a ativista e feminista denuncia a invisibilidade social que acompanha todas as mulheres de cor.

Reportemos ao discurso!

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora de ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros.

Mas em torno de que é toda essa falação?

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares.

Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E eu não sou mulher?

Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar!

E eu não sou mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E eu não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E eu não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar a minha medida?

Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam.

Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas a dizer.” [grifos nossos] (RIBEIRO, 2017, p. 20-21)

⁶ Conhecida popularmente como “Primeira Onda” ou “Primeira vaga”, a primeira fase do Feminismo emergiu durante a Revolução Francesa e se estendeu sensivelmente até a Primeira Guerra Mundial. Dentre seus textos inaugurais, destaca-se *Vindication of the Rights of Women* (Uma Defesa dos Direitos da Mulher ou Reivendicação dos Direitos das Mulheres) escrito por Mary Wollstonecraft em 1792, o qual denunciava, no decorrer de seus discursos a subordinação vivida pelas mulheres, tendo como base a doutrina liberal dos “direitos inalienáveis do homem” como meio de reivindicar os direitos das mulheres e; A Declaração dos Direitos das Mulheres e Cidadãos, escrita por Olympe de Gouges, como crítica a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, o qual legitimava a ideia restrita de cidadania masculinizada e elitista.

Ser mulher e ainda por cima, negra, para ativistas como Djamila Ribeiro, Angelas Davis, bell hooks, Patrícia Collis, é viver em meio a lutas que ultrapassam a esfera da condição de gênero, elas perpassam pela questão racial e sexual, ganhando moldes dubiamente opressores e complexos.

Frases ou ditos como: “mulata gostosa”, “morena, cor do pecado”, “você não é negra, sua pele é muito clara, negro tem a pele escura”, “seu cabelo é ruim”, ou “Oiiii, morena!”, “você é morena clara”, são ouvidos com bastante frequência pelas mulheres negras. Podemos assim afirmar, porque alguma destas explicações já nos foi direcionadas, nos colocando no “lugar de fala”.

A problemática do feminino negro encontra-se para além do fato de serem reconhecidas como “cidadãs” (direito à participação política), ou terem o direito a liberdade e autonomia do seu corpo. Ela está imbuída na luta pelo reconhecimento da mulher como pessoa, e, não como as que “[...] no amor físico nos transmitiu [...], ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem” (FREYRE, 2006, p.367). Não querem, em suma, serem reconhecidas socialmente, como meros devaneios do desejo erótico dos homens, fruto dos resquícios da sociedade brasileira escravocrata, mas como mulheres que carregam consigo o direito de serem mulheres.

Nesta perspectiva, antes de continuarmos nossa análise sobre a imagem da mulher negra, bem como, das amarras sociais as quais está submetida, façamos uma pausa, para de modo breve, discutirmos a ideia de patriarcado e suas características, bem como sobre o feminino em seu aspecto geral, pois deles tiraremos pontos que auxiliarão na compreensão da problemática a qual estamos versando.

2.1.1 O conceito de patriarcado

A concepção familiar ocidental até meados do século XX foi caracterizada por um modelo de poder determinado pela sexualidade, em que ser homem ou ser mulher determinava a condição e os papéis destes seres sociais. Tal arquétipo foi intitulado pela nossa historiografia como patriarcado.

Simone de Beauvoir, em seu livro “O segundo sexo” destaca que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário [...]” (BEAUVOIR, 1967, p. 09), ou seja, a construção ideária sobre a identidade e o papel social do feminino, desenvolve-se a partir do contexto social em que vive.

Esta afirmação teórica pode ser aplicada também, quando, pelo tom da pele da mulher, delimita-se a imagem sobre ela e o local social a que ela cabe, segundo o discurso patriarcal e racial.

A concepção patriarcal do poder tão presente na sociedade ocidental encontrou, segundo Von Koss (2000), sua consolidação a partir da ideia da divindade suprema masculina, isto é, no imaginário do homem acima da mulher. O “Mito da Criação”, no qual, relata que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, e, por conseguinte, fez a mulher a partir da costela deste; bem como, o mito “Do Pecado Original” (onde Eva, desobedecendo às ordens do Criador, comeu o fruto da árvore proibida, e por sua vez, “seduziu” Adão a comê-la também, desobedecendo dessa forma a Deus), têm papel fundamental na construção imagética da dominação do masculino sobre o feminino.

As escrituras sagradas foram (e ainda são) usadas pelo patriarcado para fundamentar o discurso de “inferioridade” da mulher, pois, primeiramente não nasceram de Deus e sim do homem, sendo desta forma naturalmente subjugadas a este; e por fim, é a personificação do pecado, pois conduziu a humanidade a conhecer o “bem” e o “mal”, por isso estaria predestinada a carregar o fardo de sua culpa, sendo subserviente ao homem.

No capítulo IV “A mulher e o homem”, Gilberto Freyre no livro “Sobrados e Mucambos” (1977, p.93), partindo da ideia da dominação do masculino sobre o feminino no regime patriarcal, afirma que dentro do imaginário patriarcal brasileiro do século XIX, o homem e a mulher (neste caso, branca) possuem imagens distintas, “ele, o sexo forte, ela o sexo fraco; ele o sexo nobre, ela o belo”.

O discurso sociológico de Freyre partiu da diferenciação de papéis moduladas em torno do gênero. A historiografia destaca que as ciências higienistas formularam esta diferenciação a partir do determinismo biológico, porém, Freyre, mostrará que esta é fruto cultural e não biológico. Há neste emaranhado de discursos de

dominação falocêntrica⁷, uma “modalidade dupla”, uma bipartição de funções: o que é destinado socialmente ao homem e o que é destinado socialmente à mulher.

O amadurecimento masculino precoce, que mostra o homem destinado a desbravar o mundo, a ser criativo e racional e, em contrapartida, à mulher vedada à possibilidade do desbravamento, cabendo a ela o espaço privado (à vida doméstica e a maternidade), será segundo o sociólogo pernambucano, as justificativas do discurso patriarcal para assim se solidificar em uma sociedade de múltiplas faces.

O que é biológico refere-se à aceitação e o social refere-se à criação humana que pode ser inventada, criticada, repensada, e reduzida à dominação. Há uma oposição entre a vida pública (masculino, crítico, intelectual e abstrato) e a vida privada (feminino, emocional e reprodutivo), oposição problemática, mas complementar, que é determinada por uma hierarquia social.

Segundo Gilberto Freyre, algumas mulheres tinham certo “poder”, não o poder no sentido lato de dominação, mas sim, “adaptações de indivíduos excepcionais do sexo feminino e tarefas normalmente masculinas” (1977, p. 134), em outras palavras, por vezes, dado a viuvez, algumas mulheres eram levadas pelo acaso a se tornarem “mulheres-homens”, a tomarem posições patriarcais que as masculinizavam, porém, não lhes garantiam os mesmos direitos que os homens possuíam, dentre eles podemos citar o sufrágio.

Este tipo de controle patriarcal, onde o corpo feminino é masculinizado, é muito visto na relação do homem branco sobre a mulher negra, especialmente no período da escravização racial. Para os homens brancos (no período colonial), as mulheres negras, eram vistas por prismas dicotômicos, isto é, ao mesmo tempo em que seus corpos eram alvos de violências sexuais, eram também, para aqueles, corpos dotados de força para as atividades braçais. Além de, pela dura realidade a qual viviam, muitas vezes criavam seus filhos sozinhas, filhos estes, muitos deles,

⁷ Ao utilizamos o termo “falocêntrico”, fazemos referência ao “falo”, ao órgão genital masculino. A concepção patriarcal do poder tão presente na sociedade ocidental encontrou *a priori*, na sociedade clássica grega e romana, antigos fundamentos que as solidificou como superior ao feminino. Desde que o homem desvendou que seu pênis libera o sêmen que irá germinar a mulher, o símbolo do poder se transplantou para ele, mais precisamente para seu “falo”; legitimando-o como ser detentor da dominação, e, por conseguinte, imbuindo na sociedade a ideia de submissão milenar do ser feminino no ordenamento social. “O falo lacaniano é assim um conceito linguístico. O discurso é falocêntrico. Portanto, ter um falo significaria estar no centro do discurso, gerar significado, ter o domínio da linguagem, controlar e não conformar-se a aquilo que provém de fora, do Outro.” – destaca Gallop. (2001, p. 280)

advindos de relações sexuais violentas, tornando seus ventres, canais de produção de mão de obra escrava.

Voltando à análise do controle patriarcal, Foucault no livro “Vigiar e Punir” (1999), afirmará que a sociedade ocidental foi construída a partir da disciplinarização política dos corpos, esta dada a partir da coerção e da manipulação calculada de seus elementos, gestos e comportamentos. A disciplina será no pensamento do filósofo francês, “uma escala do controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (1999, p. 133).

Junto à disciplina há o poder, poder este pluralizado, que toma diferentes espaços e que de modo perspicaz é capaz de moldar os corpos. Segundo Foucault (2017), o poder não tem apenas a função de reprimir, censurar, controlar, pois se assim o fosse, seria frágil. Ela é forte, pois, “longe de impedir o saber, o produz” (p. 239), isto é, o poder produzirá conhecimentos (inicialmente nos espaços militares e escolares) em prol do controle dos corpos.

Tomando-se o campo político como viés para compreender a relação entre os indivíduos na sociedade patriarcal, Carole Panteman (1993), afirmará que aquela foi formada a partir de um contrato original, contrato este não somente pelo âmbito cível e político, mas, sobretudo, sexual.

Para a pensadora política, tradicionalmente não se fala nesta outra face do contrato social, qual seja, a da dominação dos homens sobre as mulheres. Convencionalmente, aborda-se apenas a liberdade civil dos homens e equitativamente do Estado, pondo de lado a dominação masculina sobre o feminino. Neste sentido, o contrato social será, segundo a ótica da pensadora, a história da liberdade, enquanto que o contrato sexual, da sujeição. E complementará afirmando que,

O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é sexual no sentido de patriarcal – isto é, o cria o direito político dos homens sobre as mulheres –, e também sexual no sentido estabelecido de um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres. O contrato original cria o que chamarei, seguindo Adrienne Rich, de “lei do direito sexual masculino”. [PANTEMAN, 1993, p. 16-17]

Ainda sobre os teóricos políticos raramente falarem sobre o contrato sexual, Panteman (1993) afirmará que este pensamento se deve a ideia de que patriarcado

é “regime paterno”, isto é, o direito do pai sobre a filha e mulher, o que, segundo ela, é um grande erro, pois este é apenas uma dimensão daquele, e não sua fundamentação, pois a sociedade ocidental moderna baseia-se no parentesco e não no poder dos pais, e sim dos homens.

Não se pode pensar que o patriarcado restringe-se à esfera privada, ao convívio familiar do homem sobre a mulher; seus reflexos são vistos no público, em vários campos sociais, seja na política, nas instituições religiosas e nas escolas. A mulher é o produto do contrato sexual firmado, cabendo a ela a subordinação, por meio dos “corpos [...] publicamente disponíveis, enquanto carne ou representação” – enfatiza Panteman (1993, p. 31). Nestes termos, para a teórica política, o patriarcado é uma forma de poder político.

Comungando com o pensamento de Carole Panteman, Heleieth Saffioti (2011), afirmará que as relações patriarcais, bem como suas hierarquias, são estruturas de poder político que contaminam toda a sociedade, e encontram-se não somente na sociedade civil, localizam-se também no Estado.

Neste sentido, Saffioti (2011, p. 57-58) trará, de modo didático, características que justificam o porquê do nome patriarcado. Segundo a pensadora, o patriarcado é uma relação civil, que possui “base material” corporificada; na qual dá “direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrições [...], representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência”.

Somando-se os pensamentos anteriormente discutidos, podemos apontar que falar sobre patriarcado é muito mais do que expor como essa ideologia atingiu os relacionamentos entre o masculino e feminino, mas, principalmente como incide sobre as várias nuances da história.

A ideia de ser superior do homem, e, por conseguinte, o centro dos discursos sociais, compromete os valores, o desempenho dos papéis e as formas de organização das instituições de modo geral, formulando, assim, concepções que atingem de forma significativa todas as relações sociais.

Podemos então afirmar que o patriarcado é um pensamento historicamente construído, onde o homem é visto como ser superior a mulher, e este imaginário, fundamenta, de certa forma, até os dias de hoje, ideário sobre o feminino em vários âmbitos sociais, e com maior intensidade sobre as mulheres negras.

2.1.2 A visão sobre o feminino na antiguidade clássica

Como discutimos anteriormente, enquanto pensamento histórico, o patriarcado foi determinado a partir do lugar do homem no espaço em que vive, que, por conseguinte, fomentou uma concepção ideária de superioridade masculina, em que a razão o tornou, perante os demais seres vivos, digno de proteção cívica.

A construção do pensamento sobre o masculino é arraigada no poder do *logos* (da razão) de controlar e, concomitantemente, de dominar o meio em que vive. A capacidade de compreender e elaborar questionamentos a partir deste poder racionalizado possibilitou a esses homens, a construção do entendimento sobre a dignidade humana. Todavia, tal juízo, na antiguidade clássica, tinha caráter de heterogenia, ou seja, variava-se em função de quem e para quem se dirigia. É nesse sentido que o imaginário sobre o feminino vê-se reduzido ao privado, em suma, ao lar, pois o público pertencia aos homens cidadãos, verdadeiros detentores da isonomia democrática.

A historiadora Roudinesco (2003), refletindo sobre a mulher na antiguidade, destaca que o modelo do “sexo único” (concepção ideária de Aristóteles), complementa o pensamento de natureza anatômica e cósmica do homem e da mulher. Na concepção ideária aristotélica, destaca a autora, era necessária uma união natural do macho com a fêmea no intuito de estabelecer a ordem social dos seres.

A partir da superioridade masculina (personificada pelo sêmem), e pela inferioridade feminina (como receptora que gera vida), legitimava-se o pensamento de que a mulher é ser humano devido à sua posição sexual de procriar, não obstante, é ser menor, pois encontra-se próxima da animalidade, tornando-se assim, ser instável e perigoso. “Superior ao escravo e inferior ao homem, a mulher [...], opõe-se ao homem sendo ‘passiva’, enquanto este é ‘ativo’, o que faz dela um ‘homem invertido’, como prova a posição de seus órgãos: seu útero é o equivalente a um pênis” – complementa a autora (2003, p. 117).

Para o período clássico a condição subalterna da mulher diante do homem, seja ele pai, esposo ou filho, se legitima como condição natural, ou seja, inerente à sua essência. E, é partindo deste entendimento que a imagem da mulher grega será subdividida em três categorias: *as esposas* – advindas de camada social alta, eram

as que gerariam os filhos legítimos e que cuidariam da família; *as hetairas* – tipo de cortesã pertencente às camadas mais baixas da sociedade, diferentemente das esposas, recebiam instruções, mesmo que mínimas, e acompanhavam os homens em eventos sociais; e por fim, *as concubinas* – tipo de amantes, eram vistas como propriedade de seus amantes, e proviam da camada carente da sociedade (ARAÚJO, 1999, p.17).

O ideário sexual grego apresentava-se naquele momento, como uma relação entre o feminino e o masculino a partir de “[...] um mosaico de amores ardentes e lascivos, sedução, raptos, estupros e sexualidade desenfreada, fruto da incontrolável paixão erótica que agita igualmente os corações dos deuses e dos seres humanos.” (CUATRECASAS, 1997, p.10). Ou seja, a sua percepção sexual não se limitava a estimular arranjos heterossexuais, entre eles eram comuns outros estímulos eróticos. Podemos citar como exemplificação as relações homoafetivas, valendo-se da ressalva de que entre eles a inversão do gênero não era permitida. A masculinização das mulheres, ou feminilização dos homens não eram toleradas, pois, com tal atitude haveria para eles uma ruptura da ordem natural e social dos seres, infringindo assim a identidade cósmica inerente de cada sexo.

2.1.3 “Esposas de Cristo”: imaginário cristão e medieval sobre o feminino

Como na história não existem rupturas, mas, releituras, o feminino continuou sendo alvo das problematizações em torno de sua condição (des) humana. A Idade Média calcou uma concepção de mulher construída a partir de sentimentos difusos que dominaram o mundo dos homens – o sentimento maniqueísta o qual divide o mundo entre o bem e o mal.

Partindo desta ótica, a ascensão do cristianismo nesse período teve importância singular, pois foi mais que um propagador no ocidente da visão monoteísta. Como concepção religiosa ele foi, sobretudo, o principal defensor e publicizador da percepção de moral divina como salvação.

A construção do imaginário cristão no medievo convalidou o pensamento de que o corpo é o cárcere da alma, isto é, aquele é antes de tudo veículo do pecado

original. O corpo da mulher será visto como a personificação mais visível desta teoria – destaca Le Goff (1994).

Seguindo esta linha reflexiva, Peter Brow (1988) destaca que a moralidade que se projetou com o advento do cristianismo, fez da carne conexão do pecado. O comportamento sexual visto como unificador de todos os atos pecaminosos tornou-se veículo propulsor da necessidade moral cristã em prol da salvação de todos os seres, principalmente das mulheres.

Para ilustrar tal discurso, o autor destaca que:

Numa igreja tão incisivamente dotada de uma intensa aura do sagrado, a súbita ascensão do culto da Virgem Maria e de outros santos virgens veio dizer de uma pungente necessidade de uma solidariedade imaculada com seres humanos perfeitos. Os cristãos da antiguidade recente depositavam enorme ênfase no fato de a carne de Cristo e a de Sua mãe virginal serem absolutamente contínuas à carne humana. A deles fora uma carne humana 'reformada' no sentido estrito: as falhas que tornavam o corpo humano tão opressivo e tão difícil de controlar nos homens e mulheres comuns, antes de se diluir na glória da Ressurreição, já estavam ausentes da carne de Cristo e das condições de seu nascimento de Maria. (BROW, 1988, p.365).

Diante do exposto, é notório que a construção imagética sobre o corpo feminino sofrerá privações castrativas dos desejos e dos seus pensamentos. Neste sentido, Le Goff (1994) explicita que a única salvação da mulher, segundo o pensamento cristão medieval, está em ela se tornar “esposa de Cristo” ou “virgens de Deus” (como eram conhecidas às mulheres que viviam isoladas em comunidades longínquas, em grande parte em desertos, dedicavam seus desejos ao amor de Deus), ou seja, permanecerem-se castas e dedicarem-se exclusivamente aos desígnios do Salvador. Caso não fosse possível suportar tais ardores, a Igreja aconselhava o casamento, desde que, monogâmico, indissolúvel e casto.

Assim, a construção imagética, em torno da virgindade pode ser vista como o abafador dos desejos maléficos, sexuais, em torno principalmente das mulheres, pois, como lembra Vainfas (1992, p. 09) “era um discurso de homens dirigido às mulheres e, mais do que isso, uma imagem masculina da mulher” – complementa o autor.

Seja solteira, casada ou viúva, a mulher no período medieval continuará inferior ao homem. Seu único direito será seguir as vozes do masculino, pois são

segundo os escritos sagrados, suas cabeças. Nesses termos, caberá a eles controlá-las, do contrário, sua impotência será vista como submissão aos desígnios femininos – motivo cabal para a separação.

Em volta desta concepção de corpo maculado, pecaminoso e sombrio, a imagem do feminino se construía no medievo. Quando não eram salvas através da virgindade ou do casamento sacro, as mulheres mostravam seus verdadeiros “*eus*”. Segundo os escritos do século XV e XVI, a mulher que “renuncia oralmente a fé cristã e sela a sua apostasia calcando aos pés um crucifixo ou excretando sobre uma hóstia consagrada [...]” (RUSSELL, 1993, p. 25) – era vista como amante do mal, ou seja, bruxa.

O historiador acima aponta que a representação das bruxas como “mulheres selvagens,” corroborou o imaginário misógino de sua rusticidade essencial. A ideia de natureza instável, maléfica, frágil, supersticiosa e sensual, capaz de quebrar a ordem social, ética e física do cosmo, era para o cristianismo fruto de sua essência existencial, cabendo aos homens através da fé, salvá-las.

Em comentário do predomínio das mulheres à bruxaria, ilustra Heinrich Insttores (1928):

Que outra coisa é a mulher senão uma inimiga da amizade, uma punição inevitável, um mal necessário, uma tentação natural, uma calamidade desejável, um perigo doméstico, um detrimento deleitável, uma perversidade da natureza, pintada em belas cores? [...] A palavra mulher é usada para significar a luxúria da carne, como se costuma dizer [...]. As mulheres são naturalmente mais impressionáveis [...]. Têm línguas pérfidas e são incapazes de esconder de outras mulheres aquelas coisas que sabem por artes diabólicas [...]. As mulheres são intelectualmente como crianças [...]. Ela é mais carnal do que o homem, como é evidenciado por suas muitas abominações carnis [...]. É uma animal imperfeito, sempre enganador [...]. Portanto, uma mulher pérfida é, por natureza, mais fácil de vacilar em sua fé e, conseqüentemente, mais rápida em abusar de sua fé, o que está na raiz da bruxaria [...]. As mulheres também têm memória fraca; e é um vício natural nelas não serem disciplinadas, mas seguirem os seus próprios impulsos sem o menor senso do que é apropriado [...]. Ela é mentirosa por natureza [...]. (HEINRICH INSTTORES, 1928 *apud* RUSSELL, 1993, p.100-101, grifos nossos).

Diante do exposto, é notório que a construção imagética em torno da mulher está, segundo o entendimento medieval, na poderosa ambivalência que as modula. O domínio do homem na construção dos saberes sejam eles, religiosos, jurídicos ou literários, acaba fomentando a ideia maniqueísta sobre as mulheres, expondo-as de

um lado como seres afáveis – representadas pela figura materna; noutras, maléficas e consumidas pela luxúria – representadas pelas bruxas e pelas prostitutas, todavia em ambas, uma postura inerte perante o masculino – ser superior espiritual e racionalmente.

2.1.4 A modernidade e seu olhar sobre os corpos femininos

A passagem da Idade Média para a Modernidade consolidou a problemática sobre o gênero. A propagação do cristianismo somado ao conhecimento científico que renascia, tornou-se combustível para a submissão feminina ressignificada sobre o masculino. Pensamentos filosóficos justificavam a dominação do homem partindo da premissa humanista que emergia. O lugar da mulher perante a sociedade continuou secundário, isto não somente por sua anatomia sexual, mas, sobretudo, por sua lógica emotiva e não racional – explicita Del Priore (2001).

Richard Sennett (2001), no texto “O corpo se liberta”, apresenta de forma reflexiva a percepção sobre o feminino construído durante a Revolução Francesa. Ele destaca que diante da fragmentação social formada a partir da revolução burguesa, gestou-se entre eles a necessidade de publicizar a imagem de um “cidadão” isômico, isto é, de alguém que fosse a representação de unidade. Eis que surge *Marianne*, deusa grega, que não pode ser vista como possível valorização do feminino, mas, como uma ruptura com o modelo absolutista vivido até então.

Marianne será a representação maternal da República, nova estruturação política e social que aconchegará seus filhos cidadãos nos seus seios, amamentando-os com o “leite da nova ordem política”, tornando-os livres e iguais de forma fraternal. Em síntese, ela “simbolizava a garantia de que o Estado revolucionário não deixaria esses menores carentes ao desamparo, por uma questão de dever patriótico” (SENETT, 2001, p. 240).

Mas quanto à mulher, qual seu papel perante a grande revolução do século XVIII? Pinsky e Pedro (2003) no texto “Igualdade e especificidade”, destacam que apesar da participação ativa do público feminino nos momentos inaugurais da revolução, reivindicando e questionando o Estado e a economia, seu corpo fora deixado de lado. Contudo, apesar desta condição, elas não se mostraram mais tão

passivas, tão pouco permissivas (ou pelo menos assim pensavam). É nesse fervilhão político que o movimento feminista dará seus primeiros passos, o qual falaremos mais adiante.

Natalie Zemon Davis (1990) leciona que a mulher na modernidade será vista como o “sexo desregrado” devido à sua fisiologia. Para a medicina do século XVI, o sexo feminino era dotado de humores frios e úmidos, já os homens possuíam humores secos e quentes. Assim, perante tais características naturais, as mulheres eram por natureza instáveis, enganosas e falsas. Como solução a esse desregramento feminino foram propostos treinamentos religiosos – no intuito de instigar nas mulheres a modéstia e a humildade, partindo da imagética educação seletiva – mostrando-lhes sua obrigação moral e, concomitantemente, a necessidade e importância do trabalho honesto para ocupar suas mãos (geralmente as atividades domésticas) e a mente.

Davis destaca, nesse sentido, que ao término do período medieval e início da modernidade européia, a relação entre o masculino e o feminino era essencial para expressar a relação de subordinação de todos com seus superiores, ou seja, divulgar entre eles e elas o papel delimitado de cada um perante a sociedade; pois “no pequeno mundo da família, com suas tensões conspícuas entre intimidade e poder, as questões mais amplas da ordem política e social podiam encontrar uma simbolização imediata” (DAVIS, 1990, p.109).

Desta forma, é possível perceber que este ideário de subordinação da mulher para com o homem possuía duas conotações; a primeira, na esfera religiosa, a qual servia como amostragem da sujeição de ambos à autoridade de Deus; a segunda, para os monarcas e teóricos políticos, que seria uma forma de propagar e garantir a obediência de ambos ao Estado. Neste sentido, o casamento será não mais restrito ao ordenamento sexual, mas, principalmente, o garantidor da ordem social.

O modelo de família nuclear formada pela esposa (mulher frágil, biológica e psicologicamente; rainha do lar e responsável pelo bom nome da família), marido (provedores e protetores) e filhos (representação da propagação humana), delimitam na modernidade os papéis sociais de cada um desses entes familiares, destacando principalmente o imaginário feminino construído neste contexto histórico.

Vistos como seres opostos, homens e mulheres recebem dos mais diversos discursos (literários, médicos, religiosos e jurídicos) a ideia de que apenas na família

é possível estabelecer relações sexuais legítimas e desejadas, concomitantemente, decentes e higiênicas – destaca Del Priore (2005, p. 253).

O casamento passa de negócio econômico para necessidade de ordem social, ou seja, modo legal de se estabelecer o controle dos desejos e dos prazeres, que aos olhos dos discursos higienistas e religiosos eram males a serem combatidos. O enlace matrimonial no geral tornou-se lugar de mais respeito do que de prazer – explicita Del Priore (2005, p. 253).

É partindo desta premissa biológica e psíquica que a ideia de infância propriamente dita terá papel singular na divisão educacional. Os papéis serão divididos segundo o sexo: “meninos e meninas passam a ser preparados para as respectivas responsabilidades sociais, das quais as mais importantes são o casamento e a paternidade ou maternidade” (VON KOSS, 2000, p.166).

Mas essa representação reduzida, marginalizada e domesticada sobre a mulher sofrerá importantes modificações no século XX com a ascensão do Movimento Feminista. O público e o privado passaram por resignificações e se misturaram, refletindo-se nas relações sócio-jurídicas entre o masculino e o feminino.

2.1.5 O movimento feminista

“Entre as décadas de 1960 e 1970 eclode o fruto tão lentamente amadurecido: a chamada revolução sexual” (DEL PRIORE, 2005, p.300), e com ele o Movimento Feminista ganha as ruas e passa a dominar as mentes das *silenciadas*, fomentando entre elas debates políticos e éticos sobre sua condição social, tornando-se, segundo Mosteiro “um movimento de libertação, que questiona os valores e a estrutura” (2005, p.01).

A publicação na década de 60 do livro “O segundo sexo” da feminista francesa Simone de Beauvoir, tornou-se arcabouço teórico do Movimento Feminista, pois, mostrou que a hierarquização do sexo não é determinação biológica como defendiam as teorias patriarcais, mas, uma construção social, na qual, ambos os sexos são para ela vítimas do outro e de si.

Como ilustração, eis o que a autora destaca:

Hoje o combate assume outro aspecto; ao invés de querer encerrar o homem numa masmorra, a mulher tenta evadir-se; não procura mais arrastá-lo para as regiões da imanência e sim emergir a luz da transcendência. É então a atitude dos homens que cria novo conflito: é com má vontade que o homem "dá baixa" à mulher. Agrada-lhe permanecer o sujeito soberano, o superior absoluto, o ser essencial; recusa-se a considerar concretamente a companheira como sua igual; ela responde à desconfiança com uma atitude agressiva. Não se trata mais de uma guerra entre indivíduos encerrados cada qual em sua esfera: uma casta reivindicante lança-se ao assalto e vê seus esforços anulados pela casta privilegiada. São duas transcendências que se enfrentam; em lugar de se reconhecerem mutuamente, cada liberdade busca dominar a outra. (BEAUVIOR, 2009, p. 486-487, grifos nossos).

Nesta perspectiva, o movimento expande suas *faces*, além de reivindicar questões políticas e de direito. Sua imagem construída a partir da diferença sexual acaba ganhando espaço e fomentando a análise em torno do gênero.

Sobre este renovado campo reflexivo (o qual tem como ponto de destaque a ideia de gênero), Soihet (1997) explicita que o movimento em conjunto emergiu entre as feministas na década de 70 como meio de rejeitar a imagem determinista e biológica da condição feminina, e, por conseguinte, fundamentar a diferença a partir do social, desconstruindo-se o binário masculino *versus* feminino.

Nesta premissa discursiva, destaca-se o pensamento da historiadora Scott (1991 *apud* Soihet, 1997), que problematiza a ideia de gênero a partir de duas nuances. Na primeira, o gênero é um elemento constitutivo do saber que parte da diferença sexual; no segundo momento, ele é a representação do poder, "as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único" (SOIHET, 1997, p. 105).

Diante do exposto, com a ruptura da imagem construída partindo do ideário masculino do espaço privado, o feminismo provocou uma dinâmica polimorfa quanto sua identidade. Segundo Mosteiro (2005), o movimento foi antes de tudo uma batalha moral e ética, sua concepção teórico-filosófica renovada fez emergir questionamentos sobre os valores pré-estabelecidos, tornando-se desta forma, condutor do debate sobre o modelo patriarcal até aqui dominante.

Neste diapasão, o movimento feminista para a autora é antes de qualquer coisa um mecanismo de transformação flexível perante suas diversas faces, que

possibilitou o ensejo a debates não restritos à condição da mulher, mas, sobre todos os tipos de opressões sociais (dentre eles podemos destacar os negros, os idosos, os deficientes, as crianças, os pobres e os homossexuais); com os quais os aprisionavam num cárcere anti-social, privando-os de serem vistos e reconhecidos como seres dignos, e conseqüentemente, cidadãos.

Em presença do exposto, é possível aferir, que, como movimento social, o feminismo é processo reflexivo dotado de nuance singular, mas que de modo subliminar expôs entre as ciências, a necessidade de se refletir e modificar as práticas sociais a partir de um olhar sobre o paradigma do gênero, no que tange à condição do feminino como sinônimo de subordinação e exploração.

Vale a ressalva de que esta subordinação muitas vezes parte do arcabouço da política de Estado, um de seus reflexos mais indignos é a exploração sexual de mulheres, até mesmo de meninas. Em muitos casos (e o Estado brasileiro não seria diferente), mesmo se intitulando constitucionalmente como Estado democrático de Direito, possui como prática, aliás, mais do que prática, como cultura a exploração sexual do feminino, e a conseqüente marginalização das exploradas como mulheres de segunda ordem ou até mesmo de ordem alguma, esquecidas deste Estado e da sociedade, neste contexto, a dignidade humana ainda é tida como algo que só alguns possuem ou merecem, ressaltando desta forma a diferença social como um todo.

Sendo assim, o que se presencia na modernidade, a partir das variadas imagens “construídas” sobre a ótica da teoria de gênero, é um emaranhado de percepções quanto ao seu papel como ser humano jurídico, concomitantemente quebram-se modelos e valores sociais de identidades que existiram em séculos anteriores, mas também legitima estigmas depreciativos sobre sua condição (des) humana ao vê seu corpo, sua sexualidade prostituída.

Neste contexto interpretativo, pode-se notar em síntese, que, neste *universo* ambíguo da (pós) modernidade, o feminino mostra-se contagiado pela ambivalência das identidades sociais, mostrando-nos que apesar das tentativas de rupturas dos discursos masculinizados, esses ainda existem nos dias atuais, sendo constantemente “maquiados” pela política e muitas vezes pelo próprio Estado que se diz de direito, mas que por muitas vezes, se mostra de direito algum.

2.1.6 A mulher negra

Pode-se vê, diante do que foi explanado nas linhas que antecederam, que a mulher, seja em qual período histórico estejamos falando (como refletimos anteriormente), viu-se presa às amarras do patriarcado. Seu corpo e pensamento foram (e, apesar dos avanços políticos e jurídicos dos últimos anos, continua) subordinada ao discurso falocêntrico. Tal afirmação encaminha para que façamos o seguinte questionamento: em se tratando das mulheres negras, essa subordinação se dá da mesma forma que acontece com as mulheres brancas? Como resposta, perante análises teóricas das últimas décadas, veremos que não!

De início, pode-se afirmar perante as análises sobre imagem da mulher negra no campo sociológico e historiográfico, que devido suas implicações diretas sobre a construção identitária negativa sobre a população negra no nosso país, a ideia de raça e racismo estão interligadas.

A historiografia mostra-nos que os africanos para aqui trazidos, e, a posteriori, seus descendentes aqui nascidos, foram vítimas de um conjunto de discursos moldados na ideia de superioridade de grupo específico de indivíduos, neste caso os brancos. Esta premissa serviu para justificar e legitimar a escravização racial⁸ e o modo desumano como foram tratados. Dentre estes discursos destacamos a ideia de raça humana.

Kabengele Munanga (2010, p. 187), defende que a hierarquização das raças, criadas pelas ciências dos séculos XVIII-XX⁹, teve o determinismo biológico como legitimação da ideia “numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticos”. Toda esta carga valorativa resultou no que

⁸ Por três séculos (de 1550 a 1888), a escravidão racial foi a principal fonte de mão de obra no nosso país e suas marcas não foram apagadas pela Lei 3.353, de 13 de maio de 1888 (assinado pela Princesa Imperial Regente Isabel, em nome do Imperador D. Pedro II). Por meio da exploração da mão de obra escrava, a imagem de inferioridade sobre o negro foi construída.

⁹ Vale lembrar que as ciências naturais no século XVIII utilizavam o termo raça para classificar as espécies de estudo da fauna; é este princípio de separar as espécies, que os levaram a utilizar esta mesma nomenclatura para hierarquizar o *homo sapiens sapiens*. Para isso, partiram no que aos seus olhos era a característica mais marcante, a cor da pele. Nos séculos seguintes, os traços fenotípicos, como tamanho do crânio, lábios, narizes, agregaram-se ao preceito classificatório do discurso científico racial, e com ele, encontrou a justifica e a legitimidade legal e (a) moral para a permanência da escravidão – destacará Munanga (2010, p. 183).

conhecemos de racismo, e com ele os indivíduos passaram a serem (re)conhecidos, por seus traços físicos (cor, cabelo, biótipo), ou seja, pelo grupo racial que fazia parte, e não mais, por sua individualidade – enfatiza o antropólogo.

Neste sentido, é possível compreender que quando falamos em raça, não estamos aqui nos apropriando de uma terminologia científica determinista já em desuso pela própria ciência natural, mas sim, usando um termo que é marco político e social, fruto de uma construção histórica, que carrega consigo um emaranhado de ideias, discursos e lutas, e que, de acordo com a sociedade é visto por diferentes prismas.

É a partir deste entendimento, que Kabengele Munanga explicará que “o campo semântico de um termo pode mudar de uma língua ou de uma cultura para outra [...] pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que governam” (*op. cit.*, p. 189-190). Ou seja, raça, para ele, é uma categoria político-ideológica, por isso é compreendida e usada de diferentes sentidos e formas de uma sociedade para outra. Para confirmar tais afirmações, o autor dá o exemplo de uma pessoa ser nos Estados Unidos considerada negra mesmo tendo a pele branca, por carregar consigo carga genética negra. Essa mesma pessoa no Brasil, por seus traços e tom da pele, seria vista como pessoa branca. Assim, a ideia de raça é variável e não estática.

Assim como Munanga (2010), Sueli Carneiro (2011) comunga da ideia que a identidade racial é um fenômeno construído historicamente, porém, para a feminista negra, ela também é destruída no percurso da história da humanidade, em especial se tratando de nossa sociedade brasileira.

A afirmação acima parte da crítica que a pensadora faz ao princípio de que “diferentemente de outros lugares, a nossa identidade se definiria pela impossibilidade de defini-la” (CARNEIRO, 2011, p. 63), isto é, nossa sociedade, partindo do processo de miscigenação em demasiadas proporções, além da ideia de ausência de identidade racial, acredita somos diferentes, que não há categoria racial que possa nos definir.

Não se pode negar que a manipulação da identidade negra impossibilita auto reconhecimento enquanto tal, bem como, a promoção de políticas públicas, pois há o caráter político em torno do conceito de raça.

Carneiro (2011, p. 64) denuncia que a miscigenação ou a mestiçagem nos foi ensinada como “carta de alforria do estigma da negritude”, ou seja, o tom da pele

clara, ou mesmo o cabelo liso e olhos verdes, são suficientes para afastar de nós a ideia de que somos negros. O processo de branqueamento, na sua visão, dá a quem acredita não ser descendente de negro, a promoção social, o argumento, a justificativa para excluir qualquer fragmento de uma ancestralidade negra.

No que se refere ao racismo, Munanga (2010, p. 171), afirmará que trata-se de um fenômeno complexo, dinâmico no tempo e no espaço, e é, em sua essência, único, mas é em sua “história, características e manifestações, múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora por meio de uma única receita de combate”.

Ainda sobre o racismo, Carneiro (2011, p. 70) asseverará que uma de suas características é a forma como aprisiona o indivíduo em “imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade”, ou seja, enquanto os homens e mulheres brancas são vistos como serem diversos, múltiplos e que por tal condição, devem ser representados a partir da individualidade de cada um; os homens e as mulheres negras, são todos iguais, não há necessidade de atentar-se para a condição de cada indivíduo. A pensadora dá o exemplo da propaganda publicitária, que para se livrar das acusações de discriminação racial, coloca um negro dentre vários e diferentes brancos.

Retornando a análise do controle sobre o corpo negro feminino, tendo por base, o que a historiografia nos relata, podemos afirmar que ele não se dá apenas pelo homem (seja ele branco ou negro), mas também, pela mulher branca. Esta última afirmação parece, a primeira vista, discordante, por se tratar de um controle entre pessoas do mesmo gênero, porém, o que explicitamos há um sentido de ser, um porque de existir, pois, é fruto do pensamento escravista, que por mais de três séculos permeou as relações sociais entre os brancos e negros (africanos ou descendentes) na sociedade ocidental.

No padrão imagético de feminilidade (pele clara, comportamento regrado, dona de seu lar, mãe dos filhos legítimos), idealizado principalmente no período colonial e que se alastrou por séculos, as “mulheres de cor” não tiveram espaço, por serem, perante aos olhos dos escravocratas, meros objetos comerciais. Mas esta não é a única face desta relação inter-racial.

Sobre isto, há um ponto peculiar, qual seja, a figura da mulata, que será vista pelo discurso patriarcal, umas das representações da democracia racial, esta no

campo da miscigenação, bem como, o meio de camuflar a exploração sexual das negras cativas que aqui foram jogadas a própria sorte.

Sobre o mito da democracia racial, este no prisma da reflexão de gênero, o ativista negro Abdias do Nascimento (2011) no seu livro “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado” destaca a dúbia imagem da mulher negra no nosso país, isto é, mostra-nos que no imaginário patriarcal da “mulher de cor” foi fragmenta a dois seres distintos, quais sejam, a figura da mulata versus a da negra.

A mulata será usada pela “teoria de saudável interação sexual”, como “‘prova’ de abertura e saúde das relações raciais” (NASCIMENTO, 2011, p. 75-76), isto é, será para o mito da democracia racial¹⁰, a materialização “pacífica”, “comum”, das relações entre os portugueses e as africanas no nosso território. Entretanto, na realidade, a mulata será sim, “‘produto’ do prévio estupro da mulher africana [...] que após a brutal violação [...] tornou-se só objeto de fornicção, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório” – enfatiza o pensador.

Núbia Regina Moreira (2011), destaca igualmente a bipartição do feminino negro. Ao discutir sobre as imagens e representações sociais que recaem sobre as mulheres negras, a socióloga, parte da afirmação de que elas foram, assim como das mulheres brancas, alicerçadas pelo pensamento patriarcal, porém, somaram-se há mais dois discursos – servil e sexual – que por fim, tornaram-nas, símbolo do feminino negro. Sobre isso sublinhará que:

O que nós, brasileiros, simbolicamente representamos e comunicamos sobre mulheres negras obedece a um padrão de sexualização de um corpo que, em nossas múltiplas formas de comunicar, refere-se a um tipo de mulher desenhada como uma pessoa que, além de inspirar sexualidade, é ‘condicionada’ as práticas servis e manuais, herança de sua conformação identitária no cenário brasileiro. Existe um símbolo mulher negra que é o padrão acionado nas mentes dos membros da sociedade brasileira todas as vezes que mencionamos essa categoria. (MOREIRA, 2011, p. 22)

¹⁰ Sobre o mito da democracia racial, especificamente falando, Abdias Nascimento (2011), abrirá um leque de críticas sobre este pensamento típico de nossa sociedade, o qual o conceituará como “racismo estilo brasileiro” (p.111), onde as instituições passam a ideia que “[...] pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social [...]” (p.47). Isto posto, por ser uma narrativa oficial, é usada para mascarar a realidade socio-política vivida pela população negra no nosso país, sendo e uma verdadeira ficção, dando aos negros um único “ ‘privilegio’: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora” – enfatizará o pensador (p. 111).

Isto posto, vê-se que objetivação do corpo da mulher negra partiu de dois campos qualitativos: o campo sexual e o servil. Porém, Moreira (2011, p. 28-29), nos apresentará que mesmo diante da imagem sexualizada, a mulata possui “um referencial de positividade em detrimento da negra”, a de ser a representação da miscigenação brasileira, enquanto que a mulher negra, terá como papel social à servidão e o trabalho doméstico, em outras palavras, os serviços manuais (braçais) – complementar a socióloga.

Bell hooks (1995), ao discutir a representação do feminino negro na sociedade norte-americana, parte do entendimento de que o racismo e o sexismo atuam juntos, incutindo na consciência coletiva ocidental a ideia de elas estão predestinadas a servir os outros, ou seja, desde da escravidão formulou-se preceitos no intuito de legitimar o uso dos seus corpos, dentre estes discursos a pensadora destaca a aproximação a natureza primitiva.

Aliada a essa ideia, hooks (1995, p. 469), será categórica e explicitará que:

Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras [...] altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente.

Fazendo-se um paralelo da citação acima com a imagem da mulher negra no Brasil, é inegável a aproximação dos discursos patriarcal e racial dos Estados Unidos da América com o nosso, onde a sexualidade é usada como adjetivo aos corpos negros; o único ponto que se diferem está na personificação deste erotismo sobre um ser, que nosso caso é representado pela mulata e de todo feminino que espelham a miscigenação.

Vê-se pelo até aqui trazido, que os corpos negros, segundo os discursos escravistas, deveriam ser controlados. Um destes controles seria pelos abusos sexuais atentados contra as negras, mas assim como Nascimento e Moreira, hooks (1995, p.469) cita a existência das mães pretas (aqui no Brasil, conhecidas como amas de leite e amas secas), outra representação do corpo da mulher negra, e nesta, o ato de amamentar, alimentar e cuidar, cria o imaginário de um feminino voltado a servir, “cuidar de todas as necessidades dos demais, em particular, dos mais poderosos”. A força será vista como “a glória das mulheres negras” (hooks,

2014, p. 08), e nela, se publicizará a ideia de que trabalhos manuais são habilidades do feminino negro, ou seja, são inatas a sua natureza.

Mas hooks (1995, 2015), vai além na análise sobre o controle masculino aos corpos das mulheres negras e enfocará a imagem do o homem negro como opressor. Ela de modo direto afirmará que, assim como os brancos, aqueles controlam e veem as mulheres negras como servis. Aqui a questão racial é deixada de lado, pois trata-se de indivíduos de mesma raça, e dá-se espaço ao sexismo, suposições sobre os papéis sociais do feminino. “Os homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo lhes permite atuar como exploradores e opressores das mulheres” (IDEM, 2015, p. 207).

Outra pensadora norte-americana e negra, a socióloga Patrícia Hill Collins, no livro “Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento” (2019), ao falar sobre a mesma temática, mostrando-nos que não se pode refletir sobre a matéria acreditando-se que a postura imagética de vítima seja a única face do feminino negro.

“Por trás das máscaras de um comportamento conformado”, COLLINS, 2019, p. 01), há atos de resistência organizados e anônimos, gestada pelo que a autora chamará de “consciência dual”. Esta consciência formada pela familiarização da linguagem do opressor, em suas nuances, proporciona às mulheres negras, estratégias e estruturas para enfrentar os jogos dos grupos dominantes e seu discurso racial e sexista, dentre estes, por exemplo, há a ocultação do ponto de vista autodefinido, criando-se um jogo de aparências.

Collins (2019) desconstrói aqui a imagem vitimista da mulher negra, como se este fosse a face que a elas competem, colocando-as como seres pensantes, fortes e que são capazes de romper com estereótipos construídos historicamente sobre elas.

“Resistir por fazer algo que ‘não é esperado’ não poderia ter ocorrido sem a antiga rejeição das mulheres negras à *mammies*, às *matriarcas* e outras imagens controladoras” (COLLINS, 2019, p. 2), ou seja, de modo consciente, estas mulheres romperam com um paradigma a elas imposto pelo pensamento escravista. Através de atos individuais de resistência se gerará uma consciência coletiva, que para a autora, é uma das características deste feminino. Esse comportamento recebe, por ela, o nome de “consciência autodefinida e coletiva”, e nela, o silêncio não deve ser

traduzido como submissão, mas sim, como resistência, pois é na intimidade do seu eu, que este feminino encontra a liberdade de refletir e criticar sua condição social.

As vozes dessas mulheres afro-americanas não são de vítimas, mas de sobreviventes. Suas ideias e ações não só sugerem que exista quale um ponto de vista autodefinido e de grupo de mulheres negras, mas que sua presença foi essencial para a sobrevivência das mulheres negras [...] forcem a repensar o conceito de hegemonia, a noção de que a objetificação da mulher negra como o Outro é tão completa que nos tornamos participantes voluntárias na nossa própria opressão.

Nessa acepção, o feminino negro sai da condição de coadjuvante, e é colocado como ser pensante e protagonista de suas ideias e ações. Esta imagem é de fundamental importância, pois o tira da invisibilidade social, espaço que o tornam vulnerável ao controle patriarcal, sexistas e racial, coloca-o como voz que se autodefine.

Collins acredita que a matriz da dominação, na qual está inclusa a imagem sexualizada e matriarcal imposta às mulheres negras, não é coesa, nem uniforme. As experiências do cotidiano social apresentam as contradições existentes em o que é real e as imagens controladoras das mulheres, pois, cada uma destas fazem coisas diferentes entre si, isto é, são seres únicos, e não se pode impô-las modelos, padrões de comportamento únicos.

Mas o ponto que Collins traz a análise, de novo, está na ideia de “outsider-within”, que traduzindo significa, ficaria próximo a “estranha incluída”. Vivendo uma vida dúbia (uma entre as iguais e outra para o discurso dominador), onde seus corpos são ao mesmo tempo visíveis no que tange a objetificação, e, invisíveis humanamente falando. Neste sentido, as mulheres negras dentro dos espaços sociais que circulam, ocupam dupla posição; ao mesmo tempo em que fazem parte de alguma instituição, elas neste mesmo espaço não são consideradas como iguais; exemplo, sua participação no movimento feminista.

Mas este papel social das mulheres negras de serem vistas como “estranhas incluídas”, traz consigo a possibilidade delas enxergarem os espaços sociais, a partir de suas próprias ópticas. É neste sentido que Collins destacará a existência dos “lugares seguros”, que são, segundo ela, espaços nos quais, o feminino se mais a vontade para falar sobre os problemas sociais que vivencia e por fim, resistir. Ela elenca a existência de três espaços, quais sejam: a) as relações entre as mulheres

negras (como exemplo, ela cita a relação entre mãe e filha), a música afro-americana (Blues) e a literatura.

De modo breve, a socióloga dirá que nas relações entre si, as mulheres negras, percebem a partir do reconhecimento compartilhado, que elas existem enquanto mulheres, enquanto seres humanos, rompendo-se a “invisibilidade criada pela objetificação da mulher negra” (COLLINS, 2019, p. 11). Quanto ao Blues, será na música, na sensibilidade aflorada pelos acordes, que as mulheres negras encontrarão refúgio para “comentar sobre o tecido social da vida da classe trabalhadora negra” (COLLINS, 2019, p. 13). Por fim, a literatura tornou-se mais uma espaço onde expandiu-se os mecanismos de análise da condição sócio-política imposta ao feminino negro, bem como, rompendo-se com a ideia de que elas seriam seres incapazes de pensar e de produzir textos literários.

Em “O que é lugar de fala?”, publicado em 2017, Djamila Ribeiro, será enfática ao afirmar que é de crucial importância romper-se com a narrativa dominante e dá voz a mulheres negras, deixá-las falar em seu próprio nome. Tal arquétipo, terá como cunho romper-se com o discurso da universalização das mulheres negras, caracterizando-se como um projeto político, o qual, atentar-se para a existência de estrutura de opressão, dos quais, privilegia desigualdades.

A historiadora Maria Lúcia Mott (1991, p. 10), destaca no texto introdutório de seu livro “Submissão, Resistência: a mulher na luta contra a escravidão, que a “dupla opressão – como escrava e como mulher” – existiu não só na relação “senhor(a) x escrava, mas também na relação escravo x escrava”; e sobre outro prisma traz reflexões da outra face da escravização, qual seja, a resistência.

Relata a historiadora, que muitas mulheres burlavam o sistema usando as armas que lhes eram ofertados; sobre isso destaca o “desmazelo”, aborto, suicídio, assassinatos e fuga¹¹. A historiadora através de exemplos contidos na nossa

¹¹ Sobre estes meios, podemos de modo sucinto expor alguns pontos para a compreensão do leitor sobre esta afirmação da teórica Maria Mott. O “*desmazelo*”, segundo a autora, era a prática das amas de leite de vingarem-se ingerindo comidas prejudiciais ao leite ou colocando pimenta no bico de seus seios, ocasionando malefícios aos filhos do seu sinhô e de sua sinhá. O *aborto* era, segundo a autora, dentre outras razões (podemos citar frutos de estupro), meio para impedir que seus filhos fossem escravos (já que a condição escrava era passada e mãe para filho), bem como, para impedir de seu senhor possuir mais um escravo. O *suicídio*, além de acreditarem que ao morrerem voltariam a sua terra, era meio de resistir; elas usavam vários meios para por fim as suas vidas – envenenamento, afogamento, asfixia e estrangulamento (MOTT, 1991, p. 31). Quanto aos *assassinatos* (*a facada, por pilão, golpes de machado e envenenamento*), a historiadora, explicita que devido a sua grande frequência, foi criada em 1835, leis para repreender os negros e as negras que colocavam fim a vida de seus senhores e senhoras; dentre as punições, desta a pena de morte e os

historiografia mostra-nos as atividades destinadas as mulheres negras escravizadas (damas de companhia, amas de leite, domésticas) por vezes foram o caminho para acabar com a situação de desumanidade em que eram obrigadas a viver, ou seja, foram os mecanismos para burlar e quebrar, economicamente falando, o sistema.

Nos porões dos navios negreiros, o tormento das mulheres negras era maior que o dos homens negros, pois era motivo de disputas entre os tripulantes, afirmará Laurentino Gomes no livro “Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares” (2019). O autor a partir de documentos e relatos históricos traz pequenas descrições do cotidiano das cativas na chamada “estranha combinação de máquina de guerra, prisão móvel e fábrica” (MARCUS REDIKER *apud* GOMES, 2019, p. 277).

O assalto sexual começava ainda antes da partida do navio [...], cada oficial tinha a prerrogativa de escolher à vontade uma escrava que, durante toda a viagem, lhe serviria ‘na mesa e na cama’ [...], os oficiais tinham o hábito de dividir as mulheres entre si de acordo com a beleza delas e a preferência de cada um [...] qualquer marinheiro poderia ter relações sexuais com as escravas, ‘desde que elas consentissem’ – como se essa opção de fato existisse entre pessoas cativas. Os oficiais, ao contrário, tinham total liberdade para ‘exercer suas paixões entre elas, sem qualquer restrição’ e, às vezes, ‘cometiam excessos brutais’. [grifos nossos] (GOMES, 2019, p. 288)

No campo servil (outro arquétipo dado às mulheres negras no período da escravidão), além de trabalharem na “lida” do campo, seja nos canaviais ou nos cafezais, muitas delas eram levadas para dentro das casas de seus senhores, servindo-os nos afazeres domésticos, bem como, como amas de leite de seus rebentos; além de servi-los na alcova.

Discursos higienistas, defendiam que a predileção dos homens brancos pelas negras iniciava-se ainda pequenos, pois eram elas que lhes davam de mamar, e que este ato tinha grande importância na construção psíquica daqueles. Afirmavam ainda, como bem destaca Gilberto Freyre (2006, p. 398) ao citar Ernest Crawley, que a imagem de sexualidade desenfreada, da luxúria e do erotismo das negras, eram

açoites. Muitos destes assassinatos cometidos por estes homens e mulheres, complementa a autora, davam-se para abreviar o tempo de espera de sua alforria, já que muitas destas cartas eram deixadas em testamentos dos senhores. Por fim, as *fugas*, a sós, ou em grupos, se refugiavam em Quilombos, ou se enveredavam pelas cidades, passando-se por recém liberta, complementa a teórica.

fruto de “seu temperamento expansivo [...] e do caráter orgiástico de suas festas”, sendo elas culpadas pelos atos sexuais corruptos.

Porém, o pensador sociólogo Freyre (2006), refutará este discurso ao afirmar que os atos sexuais dos homens brancos com as cativas, no nosso país, tinham viés econômico, pois queriam que elas gerassem mais mão de obra escrava. Assim, para ele a corrupção sexual não é fruto das negras, mas sim, das escravas, pois “não há escravidão sem depravação sexual. É da essência mesma do regime, isto é, o interesse econômico fomenta nos homens o desejo de possuir seus bens, neste caso, as cativas.

Dentre as pensadoras que denunciam as correntes que aprisionam as mulheres negras, destacamos neste momento Angela Davis, mas especificamente em seu livro “Mulheres, raça e classe” (2016), que de modo claro e enfático traz além do que foi até agora dita, ideias que nos auxiliam na compreensão da construção de uma identidade alicerçada pelo racismo e sexismo.

Nesta perspectiva, Davis (2016, p. 16-17) denuncia de pronto, que quando se discute a imagem da mulher negra, os temas promiscuidade sexual, patriarcado e estupro tomam os questionamentos, dando-se pouca atenção às mulheres em si, seu caráter “multidimensional das mulheres negras no interior da família e da comunidade”, ou seja, a filósofa não nega a importância de analisar os impasses sociais no período da escravidão, mas de falar além do que até aqui foi dito, para isso ela trabalhará com algumas hipóteses, na tentativa de reexaminar a história.

A primeira hipótese será, para Davis (2016) o papel do trabalho na exploração das mulheres negras, para isso, ela fundamenta-se nas características da escravidão, e explicita que tendo em vista o povo negro ser visto pelo sistema escravista como propriedade, as mulheres eram assim como os homens “unidades de trabalho lucrativas”, e por isso eram desprovidas de gênero.

Tal afirmação parte na comparação estabelecida entre o feminino branco e o feminino negro. Enquanto as mulheres brancas tinham suas vidas direcionadas pelo patriarcado para serem protetoras, donas de casa, mães, boas esposas; as mulheres negras eram mais um produto o qual, o seu senhor, dono da casa grande, teria direito de extrair tudo que esta “res” pudesse lhes dar, seja no trabalho pesado na lavoura, seja alimentando seus filhos, ou mesmo, alimentando seus caprichos sexuais e por que não, dando-lhes mão de obra. Assim,

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modo cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 19)

E, em meio a esta exploração em várias proposições, as mulheres negras ainda enfrentavam a “coerção sexual”, isto é, o estupro, que segundo Davis (2016, p. 36), era a expressão do domínio econômico do proprietário, bem como, “arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros”.

A filósofa, ainda sobre a violência sexual sofrido pelo feminino negro, ressalta que o tema é minimizado, atribuindo-se a miscigenação como principal argumento; deixando de lado a dentro as faces da exploração sexual, a inexistência de afetividade nas relações de poder, onde a posição econômica delimita quem é o dominante e quem é o dominado.

De tudo até aqui visto, é inegável que estes fatos e atos dentro do espaço da exploração da mão de obra, desencadearam em imagens castrativas e delimitadoras, isto é, o feminino negro e sua identidade foi construída a partir de eixos, quais sejam, o racial, o sexual e o econômico.

2.2 – Educação, raça e gênero: reflexão sobre os marcos normativos.

Ao estudarmos sobre a ligação entre educação, feminino, raça e sexismo, é quase impossível não analisarmos o campo normativo sobre estas temáticas sociais, ainda mais sendo pessoa que têm um “pé”¹² na área jurídica.

O intuito neste momento não é de promover um apanhado legislativo, ou mesmo uma análise técnica repleta de dialetos jurídicos, mas sim, expor, analisar e problematizar as legislações voltadas à educação e como elas propõem-se a trabalharem as questões sobre raça e gênero, especialmente no âmbito da sociologia.

¹² A expressão “‘pé’ na área jurídica”, refere-se a minha formação em Bacharelado em Direito.

Para isso usaremos como material analítico a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB – Lei de nº 9.394/1996), a *Lei nº 10.639/03* que inclui na LDB Nacional a *obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira* no ensino fundamental e médio, Lei 11.645 de 2003 que reformou a LDB, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o *Estatuto da Igualdade Racial* (Lei nº 12.288/2010), e, por fim, a *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio* (BNCC) de 2014.

2.2.1 Análise sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Inicialmente a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo ela promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando-se “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A LDB, baseando-se no princípio do direito universal da educação (extraído do artigo comentado acima), propõe-se a trazer orientações, instruções e regras basilares sobre a educação nacional, que terá que ser observada obrigatoriamente por todos os envolvidos na concessão e direcionamento do exercício educacional no país, seja no âmbito privado ou público.

Assim, a norma em destaque, inicia-se trazendo sua concepção de educação que, para ela, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º).

Se unirmos o conceito trazido pela Constituição Federal e a concepção da LDB, podemos extrair que a educação no nosso país, normativamente falando, se dá em vários campos de convivência social, seja na família, no trabalho, nas instituições de ensino, nos diversos grupos sociais e culturais, em que o indivíduo conviva e/ou pertença. A educação campeia a formação cidadã.

Nota-se que o intuito das legislações, a primeira vista¹³, é de proporcionar ao educando, seja ele, criança, jovem ou adulto, uma educação que verse sobre vários aspectos sociais, da sua vida familiar, comunitária, laborativa e cultural.

Outro ponto que merece nossa atenção está contido no art. 3º da LDB, nela há os princípios que devem ser observados pelos professores no processo de ensino.

Para nosso estudo (raça e gênero), destacamos dois, quais sejam: a) respeito à liberdade e apreço à tolerância e b) consideração com a diversidade ético-racial¹⁴, sendo este último incluído após dezessete anos da publicação da primeira revisão da LDB, mostrando-nos o quanto a problemática em torno da questão racial não é prioridade no nosso país, isso sem adentrarmos na questão de gênero, que em nenhum momento é reportado nos noventa e dois artigos da sua lei. É o que veremos nas linhas seguintes!

A lei que tem o objetivo de direcionar o ensino no país através de diretrizes, silencia-se quando se é para falar sobre gênero e raça, esta afirmação é comprovada quando ela traz a problemática da violência no âmbito escolar (artigo 12 da LDB), mas em nenhum momento levanta a questão do racismo, das agressões físicas e psicológicas contra as mulheres, em especial, contras as negras; e muito menos, há uma determinação mais específica, apenas de modo genérico e superficial, traz as seguintes incumbências as escolas quanto a violência:

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

Vejam que a violência aqui é retratada de modo que o leitor ao ler o artigo, reporte, primeiramente, a pensar nas agressões físicas ou verbais dentro do âmbito escolar, sem qualquer referência ao racismo e violência de gênero; a “cultura de paz” aqui proposto omite estas violências, cala-se diante desta problemática social,

¹³ Quando falamos em a primeira vista, estamos buscando deixar pontos de interrogação sobre a lei educacional em análise, principalmente quanto a abordagem sobre raça e gênero.

³ Incluída apenas em 2013, pela Lei nº 12.796.

quando na verdade deveria “gritar” que elas existem, e que assim, como o bullying devem ser combatidas.

Se dirigirmos nossa atenção a Sociologia, esta é igualmente deixada de lado quanto ao seu papel no “pleno desenvolvimento do educando” (art. 2º da LDB), no que tange a problemática racial, pois o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas, incluída na LDB pela Lei 11.645 de 2008, apesar sua obrigatoriedade em todo o currículo, elas devem ser especialmente trabalhadas nas áreas de educação artística, literatura e História do Brasil, é o que determina o artigo 26-A, §2º da lei.

Para a LDB, caberá à disciplina de História levar ao conhecimento dos alunos, as “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (ar. 26, §4º da LDB), bem como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e indígenas, a cultura negra e indígena, resgatando-se suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas (art. 26-A, §º da LDB).

Além dos pontos importantes acima comentados, podemos destacar no âmbito educacional, a obrigatoriedade do ensino de história geral da África e da população negra no Brasil, em todo o currículo escolar do ensino fundamental e médio, determinação esta que já existia na LDB, incluída pela Lei 1.645/2008, como vimos nas linhas anteriores; e que pela necessidade de ser reafirmada no Estatuto da Igualdade Racial, mostra que este ensino encontrou e encontra resistência para ser posta em prática.

Ainda sobre a educação, a lei determina que é competência do Poder Executivo Federal¹⁵, incorporar na formação continuada dos professores, “temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (art. 13, II), ou seja, cabe a União, promover políticas públicas que agreguem nos espaços escolares, estratégias de ensino-aprendizagem voltadas a igualdade racial.

Se voltarmos nossos olhos com mais cuidado a estes artigos, veremos seu silêncio quanto a determinar que as instituições de ensino fundamental e médio trabalhem em seus currículos o racismo e sexismo, que são problemas enfrentados,

¹⁵ Vale acrescentar que, o artigo 22, inciso XXIV, estabelece competência privativa da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; mas tratando-se de educação, este no que se refere aos demais âmbitos (modelo de ensino, distribuição da escolas, dentre outros), a competência é concorrente, isto é, caberá a União, aos Estados, Municípios e Distrito Federal legislar – artigo 24, caput, CFRB/1988)

especialmente, pela população negra e que acarreta consequências em vários âmbitos sociais.

É notório que a Sociologia tem papel fundamental na desnaturalização e estranhamento sobre tais temas, competências estas trazidas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006, mas que são omitidas na lei, dificultando ainda mais o enfrentamento destas problemáticas sociais.

Falando-se nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 105) (como bem se autodeclara na Carta ao Professor), trata-se de um material que visa contribuir no diálogo entre professor e escola no tocante a prática docente. Especificamente falando sobre a Sociologia, ela ressalta que muito mais do que “formar cidadãos críticos”, cabe a este componente curricular, reconstruir e desconstruir modos de pensar.

Afirma que o papel central do pensamento sociológico é realizar desnaturalização das concepções, fatos e fenômenos sociais, rompendo-se com o ideário de que determinadas relações, formas, conjecturas, imagens, por serem repetidas ou estarem “impregnadas no corpo social”, sejam, naturais. É, a partir da ruptura deste modo de enxergar o social, que é possível ver a historicidade dos fenômenos, bem como, que são frutos de decisões e interesses.

Cabe ainda à Sociologia, mas não exclusivamente, a realização do estranhamento, ou seja, a observação dos fenômenos sociais que nos rodeia, passando a questioná-los, e não mais entendê-los como ordinários, triviais, sem expressividade, complementa a Orientação Curricular (2006, p. 106).

Tais papéis, dados ao ensino da Sociologia, apesar de serem de fundamental importância, principalmente para o estudo da nossa temática, vemos que por se tratar de orientações, e não de norma, não possuem tanta força ou notoriedade, e que, por conseguinte, acabam sendo vistos mais como um aconselhamento, onde observá-la ou não será uma escolha de quem está ministrando a disciplina.

2.2.2 Estatuto da Igualdade Racial

Voltando aos marcos legais, destacamos agora a Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, fruto das políticas de ações afirmativas

propostas na época pelos movimentos sociais como o Movimento Negro, bem como, das políticas públicas que resultaram também no Estatuto do Idoso (Lei. 10.741/2003), no Estatuto da Juventude (Lei. 12.852/2013), e Estatuto da Pessoa com Deficiência Física (Lei nº. 13.146/2015).

O Estatuto da Igualdade Racial traz consigo, pela primeira vez de modo normativo e direto, conceitos, garantias e determinações específicas para um grupo social que é, por séculos, estigmatizada.

Não podemos negar ser o estatuto, uma legislação importante e de grande notoriedade, pois somado a Constituição Federal, preza por garantir à população negra “a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos¹⁶ [...]” (art. 1º), mas não podemos fechar os olhos sobre a não efetividade da lei, pois se esta fosse realmente respeitada, fatos como alto índice de homicídios contra negros e feminicídio de mulheres negras, bem como de grande parte da população carcerária do país ser, em sua grande parte, composta por homens de mulheres negras¹⁷, mostrando-nos que apesar de está há dez anos em vigor, seus preceitos estão longe de serem regras efetivas no cotidiano de nossa sociedade.

Dentre aspectos importantes do Estatuto, podemos destacar conceitos que têm reflexos diretos no âmbito social da população negra, como, de desigualdade racial, de população negra, de ações afirmativas, e, especialmente do que seja desigualdade de gênero e raça. Vejamos cada um deles.

Art. 1º Esta lei institui o Estatuto da Igualdade Racial [...]

Parágrafo Único: Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

¹⁶ Direito difuso, é compreendido como direitos ampliados a variados aspectos sociais, como por exemplo, o direito a meio ambiente sadio.

¹⁷ Segundo dados de 2012 apresentados pelo Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, há no Brasil, 292.242 pessoas negras e 175.536 pessoas brancas cumprindo pena, ou seja, 60% da população carcerária no nosso país é negra.

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga; (grifos nossos)

Notemos a partir de uma leitura atenta dos incisos destacados, que para a pessoa ser considerada negra, ela tem que se autodeclarar preta ou parda, isto é, o tom da pele, que no cotidiano é algo forte, marcante para caracterizá-lo como negro, para o Estado, o que identifica a pessoa como negra é o auto reconhecimento de sua identidade, o tom da pele fica em segundo plano; o reconhecer-se negro ganha uma importância destacável e determinante.

Vale acrescentar que, o ato de deixar que a pessoa reconheça sua identidade racial, auto afirmando-se pertencer a um grupo social é, segundo a própria lei consequência da política-jurídica adotada (artigo 3º), que tem por diretriz a “inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e fortalecimento da identidade nacional brasileira.”.

Como se vê, é inegável a existências de avanços, quando nos debruçamos sobre as legislações até agora analisadas, mas não podemos negar que há espaços, lacunas que ainda devem ser preenchidas, principalmente quando falamos sobre a temática de nossa pesquisa – mulheres negras.

Neste sentido, continuemos nosso estudo, agora voltando-se para a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que traz consigo pontos basilares sobre educação, currículos, estratégias e aprendizagem; e que nos auxiliará na reflexão sobre como a educação nacional trabalha institucionalmente temas que abordam minorias.

2.2.3– BNCC: “educação é a base”¹⁸, para quê e para quem?

Dentre todas as normas que tratam da educação no nosso país é inegável o impacto trazido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹, de caráter

¹⁸ Lema encontrado no título da Base Nacional Curricular, volume do Ensino Médio.

obrigatório²⁰ em todas as esferas e níveis da educação, publicado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC).

Afirmam na apresentação, que a BNCC é resultado de debates e negociações “com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 5), estando ela articulada e fundada em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais que deverão guiar as crianças e jovens em toda sua trajetória escolar na educação básica.

Primeiramente gostaríamos de atentarmos ao que eles chamam de “diferentes atores do campo educacional”, pois esta expressão sociológica muito nos poderá falar, já que é na estrutura do documento que veremos quem são estes atores, e a quem eles representam.

Inicialmente, a BNCC se conceitua como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, [...] aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, [...] (BRASIL, 2017, p. 7)

Em uma leitura mais aprofundada, podemos destacar alguns pontos que nos auxiliará na análise da legislação da educação em destaque, especialmente como ela aborda a temática gênero feminino negro, que são eles: a) conjunto orgânico e progressivo da aprendizagem e b) formação humana integral.

Os termos que avultamos são frutos de uma abordagem contemporânea sobre o ensino e a aprendizagem; ela nos faz discutir o que seria uma educação orgânica, progressista e integral?

Áureo Monteiro Júnior, em seu livro “Educação Orgânica” (2011, p.13), afirma que a educação na perspectiva orgânica, é pauta na ampla formação do ser humano como “ente ativo e produtor, com seus saberes e sua capacidade de articulação e construção de conhecimentos respeitada e incentivada, num movimento de

¹⁹ Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicado no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, Pág 146.

²⁰²⁰ Obrigatório em todas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, que deverão atentar-se as referências comuns nacionais para elaboração de seus currículos.

cocriação articulado e permanente [...]”, integrado as tecnologias digitais contemporâneas, sendo o professor “articulador e incentivador” dos alunos.

Desta forma, compreendemos que este modo de pensar a educação, enxerga o processo da aprendizagem como algo que inicia-se de dentro para fora, e não o inverso, isto é, parte do princípio que o conhecimento se dá a partir do indivíduo, do conhecimento e habilidades que ele carrega consigo, fruto de sua convivência social; enxergando-o como ser dotado de criatividade e criticidade.

A educação orgânica pretende, segundo Monteiro Júnior (2011, p.13), valorizar o humano e colocá-lo no centro do processo ensino-aprendizagem auxiliando a família na construção de valores e oportunidades, indo além da mera formação intelectual. Caberá à escola, nesta visão educacional, tornar-se “motivadora e ativadora” dos saberes, isto é, conectar-se e reconectar-se aos conhecimentos, aos objetivos educacionais orgânicos, que vão da cidadania sustentável, pensamento complexo, colaboração criativa, autonomia do conhecimento, consciência planetária, até a escola transformacional.

De modo objetivo, podemos dizer que Monteiro Júnior (2011) conceitua a cidadania sustentável como a participação do indivíduo na construção do espaço comum, atentando-se aos impactos sociais e ambientais produzidos pelo homem, buscando-se assim um meio ambiente sustentável e equilibrado a esta e futuras gerações.

Ao ser chamado pelo pensador, acima destacado, de “pensamento complexo”, será para ele, “a compreensão do mundo numa perspectiva plural, integral, global, indissociável, transdisciplinar e sistêmica” (2011, p. 38); ou seja, busca que o indivíduo não só decida sobre algo, mas, sobretudo, reflita porque e como aquilo existe.

Já a colaboração criativa, para o pedagogo em comento, será a capacidade de se aproveitar e valorizar a diversidade do grupo, ou seja, usar o talento individual em prol do todo, em prol da promoção de soluções criativas, sendo a expressão artística o meio para consegui-lo (MONTEIRO JÚNIOR, 2011, p. 46).

Quanto à autonomia do conhecimento, esta tem como pressuposto o protagonismo do ser humano, isto é, ser o indivíduo/ aluno autor de sua própria história e não mero objeto. Ela virá “da soma de habilidades de trânsito pelas informações com a competência de crítica e abstração que cada ser humano tem sobre o mundo e suas inter-relações” (2011, p. 61).

Sobre a consciência planetária e a escola transformacional, Monteiro Júnior, definirá o primeiro termo como sendo o “novo modo de se relacionar com o ambiente e com as pessoas, preconizando uma nova ordem nas formas de produção, de trabalho e uma redefinição da subatividade humana [...] devendo levar em conta o respeito aos direitos humanos, à democracia e à resolução pacífica de conflitos” (2011, p. 66); e o segundo termo como “ponto de concentração, disseminação e reconstrução de saberes e das relações humanas, e também um espaço de acesso, formação, inclusão social, cultural e tecnológica.” (2011, p. 76), seria a escola o local para a união dos saberes e, por conseguinte, o professor, o grande articulador e mediador dos conhecimentos, consciências, competências trazidos pelos alunos.

Mas será que esta proposta “orgânica” da educação é realmente vislumbrada pela BNCC? Retornemos a análise das características da BNCC para responder a esta indagação.

Tornando ao seu conceito, podemos afirmar que o ensino deve ser visto como um todo, isto é, globalizado, e não mais fragmentado. No mesmo modo, o currículo deve ser dinâmico e propiciar ao alunado acesso a variadas formas de materiais e matérias no processo de conhecimento; aqui a tecnologia digital é visto como parte importante no processo de aprendizagem, já que estamos lhe dado com os “nativos digitais”, que segundo Marc Prensky (2001), são todos os “falantes digitais”, pessoas que nasceram em meio a linguagem digital (vídeo games, computadores, internet), sendo a tecnologia importante e parte de sua vida, e o teórico complementa:

Os nativos digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas freqüentes. [PRENSKY, 2001:02]

É para este grupo social digital que a BNCC propõe-se a trabalhar de modo progressivo e integral, partindo de dez competências gerais, que devem ser asseguradas a todos os alunos ao longo de sua trajetória na educação básica. Estas competências são definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Então quais são as dez competências? São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base

em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 09) [grifos nossos]

Lendo-se as competências gerais destacadas e somando-as ao art. 9º, inciso IV da LDB (o qual afirma que caberá a União juntamente com os Estados, Municípios e Distrito Federal, estabelecer as competências e diretrizes da educação, os quais deveram nortear os currículos e conteúdos mínimos em prol de uma formação básica comum), é possível afirmarmos que as noções que fundamentam a BNCC são as competências e diretrizes comuns e os currículos diversos, que, segundo explicita a norma, deverá ser dinâmico e diverso em prol de atender as necessidades locais e regionais.

Voltando-se à análise dos termos trazidos pela BNCC em seu conceito, o termo “educação integral”, é posto como um compromisso, pois, a educação básica, segundo a BNCC, deve voltar-se ao desenvolvimento humano global, possível a partir da compreensão de que este desenvolvimento é complexo e não linear, devendo a escola “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. (BRASIL, 2017, p. 14).

Complementando o pensamento acima, a norma destaca que a educação integral independe da duração da jornada escolar, não fala-se em um modelo o qual, o corpo discente fica dois turnos na unidade educacional, como vemos aqui no nosso estado; mas sim, “uma construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2017, p.14)

A BNCC divide a Educação Básica em três fases: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, possuindo cada uma, sua própria estruturação de acordo com a proposta pedagógica almejada pela lei.

Falando-se especificamente sobre o Ensino Médio, ela é organizada em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB, são elas: Linguagens e suas Tecnologias (Português), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que junto à formação técnica e profissional formam os chamados itinerários formativos.

Na lei, as habilidades descritas têm por objetivo serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do Ensino Médio, são habilidades gerais a serem observadas por todas as quatro áreas, tendo específicas apenas a Língua Portuguesa, sobre a justificativa de que esta área do conhecimento será ofertada nos três anos do Ensino Médio(determinação esta, fruto da Lei nº 13.415/2017), enquanto que as outras ciências fazem parte, do que podemos chamar de itinerários flexíveis do conhecimento, isto é, estas áreas serão estudadas pelos alunos a partir dos seus interesses pessoais acadêmicos e profissionais.

A BNCC parte da ideia de que haverá no ensino médio o aprofundamento dos conteúdos trabalhados ao longo do ensino fundamental, e que no momento em que o estudante escolhe qual área do conhecimento tem mais interesse, o auxiliará na construção do seu conhecimento e criticidade, o que ao nosso vê, é uma ilusão.

Não podemos negar que a omissão quanto às habilidades específicas as outras áreas do conhecimento, ferem a própria norma, pois, como já ressaltamos anteriormente, a BNCC tem por objetivo uma educação integral, no momento em que ela fragmenta-o, deixa de ser global, passando a ser focada, específica.

Trazendo este pensamento às Ciências Humanas, mas especificamente para o Ensino da Sociologia, as consequências são incalculáveis, pois conceitos como autonomia, empatia, diálogo, cooperação, diversidade, cultura e identidade; que fazem parte das competências gerais da educação (anteriormente falada) passam a ser privilégios de um grupo, isto é, o desenvolvimento crítico e identitário deixa de ser trabalhado com todo o corpo estudantil, passando a ser abordado apenas àqueles que escolhem a área de humanas no itinerário formativo.

Mas o que seriam as competências e habilidades no Ensino Médio, e quais suas funções? Para respondermos estas questões, reportemos a lei.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 33), habilidades são “aprendizagens essenciais” e que tem por objetivo, garanti-las a todos os estudantes do Ensino Médio. As competências são específicas a cada área do conhecimento e que terá, junto às habilidades, o objetivo de construir os itinerários formativos.

O Ensino Médio, para a legislação, é espaço de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 470), e, por conseguinte, auxiliar na construção e realização dos projetos de vidas dos alunos. E é sobre este pensamento que fundamentaram a criação dos itinerários formativos.

Em linhas gerais, estes itinerários são, segundo a BNCC (p.471), estratégias de flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, o qual possibilitará aos estudantes “opções de escolha”, rompendo-se, segundo a lei, com a centralidade das disciplinas, contribuindo assim na melhoria da aprendizagem e enxergando as demandas e aspirações dos estudantes, tudo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNs)²¹.

Enfatizam que é no Ensino Médio, que ocorre a ampliação e aprofundamento da consciência do Eu, do Outro e do Nós, haja vista a capacidade cognitiva maior dos estudantes, possibilitando a observação, a memória e abstração da realidade em um processo de “simbolização e abstração”, estabelecidos pelo diálogo entre variados grupos sociais, pois “desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para sua difusão” é tarefa basilar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, complementa a BNCC (p. 547-548).

Para isso, apresentam seis competências específicas para esta área do conhecimento, que são:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

²¹ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicado em 2013.

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, BNCC, p. 558) [grifos nossos]

O fim mercadológico salta aos nossos olhos ao depararmos com a limitação dos saberes, isto porque, o Ensino Médio não pode ser visto como período na educação básica que serve apenas para rever o que já foi estudado e, assim, aprofundá-lo, tampouco, pode privar os jovens que estão neste momento da sua formação intelectual, de perpassar por todas as áreas do conhecimento, pois será a partir da experimentação, discussão e análise que terão uma formação educacional global e integral como a BNCC propõe.

Quanto às habilidades a serem exploradas e instigadas aos alunos, elas são determinadas pela norma de acordo com a competência a serem trabalhadas em sala de aula. Afunilando-as, para nossa temática, destacamos duas competências, a número um, cinco e seis e, por conseguinte, suas habilidades. Vejamos:

A competência número um, anteriormente apresentada, versa pela ampliação da capacidade dos estudantes de elaborar hipóteses, e a partir delas formular argumentos sistêmicos (qualitativos e quantitativos) com o fim de compreender, discutir e operar temas como: território, memória, identidade, sociedade, valores, crenças e linguagens; possibilitando-se o protagonismo individual e coletivo, enfatiza a BNCC (p. 559).

Como habilidades, propõe:

Quadro 1 – Habilidades da Competência Específica 1

HABILIDADES
(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).
(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL (2018)

Sobre a competência específica número cinco, a BNCC parte da necessidade do exercício reflexivo para a construção de um pensamento crítico (no qual, avalia as ambiguidades presentes nas políticas públicas implantadas seja, no âmbito nacional, seja no internacional), estimulando (pelo menos normativamente), o respeito às diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais, à cidadania e os Direitos Humanos. Para tal prática explicita a importância de se abordar o cotidiano sociocultural do alunado, e com isso, “desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos [...]”, enfatiza a norma (2018, p. 564).

Como habilidades, eles apresentam as seguintes:

Quadro 2 – Habilidades da Competência Específica 5

HABILIDADES
(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Fonte: BRASIL (2018)

Quanto à última competência a ser destacada, a número seis, ela traz consigo a proposta de trazer para o cotidiano escolar a leitura política das problemáticas sociais. Para isto, propõe que o professor crie espaço de ensino, mecanismos que façam os alunos identificarem as demandas políticas dos diferentes atores sociais, destacando aspectos culturais (indígena e afrodescendente), e as diferentes formas de violência (física ou simbólica), a desigualdade e seus diferentes níveis, em outras palavras, estimula o debate de temáticas pertencentes aos Direitos Humanos. Para isso, propõe cinco habilidades, são elas:

Quadro 3 – Habilidades da Competência Específica 6

HABILIDADES
(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.
(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.
(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.
(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

Fonte: BRASIL (2018)

Analizando-se as competências e habilidades trazidas pela BNCC para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fica nítida que o “aprender a aprender” da Pedagogia Construtivista, movimento da educação na qual baseia-se na psicologia educacional de Jean Piaget, e que desde de 1980 tornou-se uma corrente pedagógica bastante utilizada no Brasil, está declaradamente presente na BNCC, ao afirmar que “no novo cenário mundial, [...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...] resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões [...]” (BRASIL, 2017, P. 14)

Nossa intenção neste momento não é de aprofundarmos sobre o pensamento da pedagogia construtivista, mas sim, de questionarmos até que ponto uma educação voltada para a autonomia do aluno, onde parte dele a aprendizagem é por si só, suficiente para possibilitá-lo o censo crítico para reconhecer as problemáticas sociais de caráter estrutural, como racismo e sexismo. Onde fica o professor neste espaço proposto pela BNCC? Onde fica a Sociologia? Questões como estas nos fazem pensar nas implicações que este modo de ver, pensar e fazer a educação gera.

Não estamos aqui tecendo uma crítica ao construtivismo, até porque, não temos conhecimento aprofundado sobre este pensamento psico-educacional, mas sim, traçando um estranhamento sobre ele.

Sabemos que temas como os que estamos estudando, principalmente no espaço escolar, encontram bastante resistências. Quando são abordados, são de

modo exponencial (como poderá ser comprovado no terceiro momento deste trabalho).

Newton Duarte (2001), no primeiro capítulo “O lema ‘aprender a aprender’: nos ideários educacionais contemporâneos”, problematiza o movimento em destaque, mostrando suas limitações, ou que ele chama de “posicionamentos valorativos”, os quais estão contidos no lema do pensamento do Construtivismo.

O primeiro posicionamento valorativo será a autonomia do aluno, isto é, a de que ele aprende sozinho, sem a transmissão do conhecimento por outro indivíduo (neste caso, o professor), será o mais desejável e importante, pois “a aprendizagem [...] é uma atividade que não precisa ser provocada nem mantida pelo educador, porque se exerce e se desenvolve naturalmente sempre que a criança julgue interessantes e úteis por si mesmos os objetos em que se exercita.” (DEWWY *apud* DUARTE, 2001, p. 57)

O segundo posicionamento valorativo será segundo o autor, a ideia de que é mais importante o próprio aluno desenvolver por si só seu “método de conhecimentos”, do que aprender conhecimentos de outrem, em outras palavras “é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2001, p. 58), a autonomia neste momento levaria ao aluno a construir suas próprias verdades. O terceiro posicionamento valorativo trata-se “do princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança.” (2001, p. 58), ou seja partirá sempre do aluno a abordagem ou não de determinado assunto.

Por fim, o quarto posicionamento seria, segundo Duarte, é de que o papel da escola é de preparar o alunado ao mundo dinâmico o qual vivemos, pois os conhecimentos são provisórios, isto é, o que se conhece hoje, amanhã pode está superado, o indivíduo tem que está constantemente “ligado” ao novo, atualizar-se diuturnamente, caso contrário, “estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” – destaca o autor.

O fato de possibilitar aos alunos uma atuação ativa no processo de aprendizagem é, indiscutivelmente, passo importante na formação do conhecimento, porém, não podemos esquecer que como bem retrata Paulo Freire (1967), o ato de aprender é permuta, ou seja, sempre teremos algo a receber, não somente a oferecer.

Desenvolver a capacidade de autonomia, de buscar para si algo novo, ter liberdade para questionar e expressar-se são pontos importantes e positivos no construtivismo, mas não podemos negar que o papel do professor não é de mero coordenador, principalmente quando se traz para a sala de aula a desconstrução de pensamento que estão estruturados na nossa sociedade, como é o caso do racismo e sexismo. Será que por si só, uma aluna terá dimensão das violências que sofre pelo fato de ser negra? Será que ela por si só, passaria a se reconhecer negra, mesmo tendo a vida inteira ouvido que ela é “morena”?

Questões como estas e dentre tantas não são tão fáceis de serem pensadas e questionadas, elas não fazem parte do nosso cotidiano, pois socialmente falando, buscou-se solidificar em nosso pensamento que somos um país democraticamente racial.

É neste momento que o papel do ensino da Sociologia mostra-se tão necessário, e com ele, a figura do professor, como aquele que provoca, “mexe na ferida”, fazendo pensar e questionar a condição sociopoliticamente construída.

3 MÉTODOS E ETAPAS DO TRABALHO

“A teoria pode ser um lugar de cura.” (HOOKS, 2013, p. 85)

Na apresentação deste trabalho, traçamos considerações sobre as razões que nos levaram a pesquisar a temática: gênero, racismo e sexismo. Nele expomos nossas inquietações, bem como, o objetivo basilar de analisar a imagem da mulher negra e seus reflexos no processo de socialização, versando o papel do Ensino da Sociologia no combate ao racismo e sexismo.

Sendo assim, nas linhas que seguem, expúnhamos os métodos e etapas da pesquisa, além dos problemas enfrentados que nos levaram a buscar novas estratégias para catalogação de dados no campo empírico.

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa e o campo empírico

Tendo por área de concentração o Ensino de Sociologia e, como linha de pesquisa, a juventude e questões contemporâneas (esta voltada para a análise da condição do jovem na sociedade brasileira e na escola), buscamos aplicar no campo empírico, estratégias metodológicas que nos possibilitassem abordar as questões identitárias das mulheres negras no espaço escolar, não somente, instigando-as a falarem sobre os atos de intolerância racial e de gênero neste espaço, mas também, que nos dessem respaldos para lermos as entrelinhas no não dito. Esta preocupação partiu da ciência de que, como bem defende Silvio Almeida (2019, p. 33), o racismo no nosso país por ser estrutural, e está enraizada na nossa sociedade, assim como as relações políticas, econômica, familiar e judicial, por inúmeras vezes se exterioriza por meio de práticas e discursos velados.

A princípio, tínhamos planejado desenvolver a pesquisa empírica em uma escola estadual do Ensino Médio na cidade de Campina Grande. Lá faríamos, primeiramente, uma sondagem entre o corpo discente, para saber dentre eles quem se autodeclarava negra, para, no segundo momento, organizarmos os grupos focais,

composto por alunas que demonstrassem interesse pela discussão sobre gênero e raça. Contudo, não foi possível assim realizar.

Antes de adentrarmos mais a fundo nos passos da investigação empírica, é importante justificarmos, antes de qualquer coisa, os percalços que enfrentamos, para assim, compreender os métodos empregados.

A primeira dificuldade foi não está no momento em sala de aula. Não está lecionando dificultou bastante o contato com o alunado, principalmente, após a pandemia que se alastrou neste ano. Quando iríamos iniciar as pesquisas de campo (não realizada antes devido à licença maternidade), após as férias escolares, houve o reconhecimento e declaração da Organização Mundial da Saúde – OMS, que o problema do novo coronavírus, denominado de Covid – 19, tratava-se de uma Pandemia, vindo logo em seguida, o reconhecimento de calamidade pública pelo poder público devido ao problema epidemiológico pelo Decreto Estadual nº 40. 122 de 13 de março de 2020, onde se determinou de isolamento social, e consequentemente, a suspensão das aulas nas escolas públicas e particulares de todo o estado da Paraíba.

A Portaria nº 418, expedida pela Secretaria Estadual da Paraíba, estabeleceu a implantação do “Regime Especial de Ensino”, e trouxe consigo o plano estratégico para as aulas, sendo estas idealizadas de acordo com o nível de ensino. No caso do Ensino Médio, as aulas retornaram de modo remoto, através de roteiros de estudos disponibilizados em salas virtuais.

Ante este cenário singular e caótico, e vendo-se a impossibilidade de por em prática o que havia planejado, haja vista não saber ao certo quando e se haveria retomada das aulas presenciais, a pesquisa teve que ser revista, bem como, os métodos para catalogação de seus dados.

Assim, adotamos para este estudo a abordagem qualitativa e quantitativa exploratória e empregamos, como método de coleta de dados, questionários estruturados virtuais, com perguntas objetivas e subjetivas, na plataforma Google Formulário, um, direcionado aos professores de Sociologia (independentemente de sua graduação) e o outro, as alunas no Ensino Médio.

Não houve delimitação territorial, isto é, ambos questionários foram disponibilizados indistintamente (por um período de dois meses), mediante divulgação em aplicativo de mensagem (Whatsapp) e divulgação em sites de redes sociais (Facebook e Instagram), e poderiam ser respondidos por qualquer pessoa, no

país, desde que tivesse o perfil do público alvo. Com a ampla divulgação, as respostas obtidas se concentraram dentre professores e alunas da rede estadual e privado do estado da Paraíba.

Falando-se sobre a estrutura dos questionários, ambos possuíam dezoito perguntas, mas com alguns questionamentos diferentes. No direcionado aos professores, as oito primeiras perguntas versavam sobre a qualificação identitária do colaborador, ou seja, nome, formação superior, sexo, escola em que trabalha, como se autodeclara (branco, preto, pardo, indígena ou amarelo).

As dez seguintes questões discorriam sobre a estrutura extracurricular da escola, (como existência ou não de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleos de criação artística), sobre a regularidade de atividades na escola que debata a problemática racial e de gênero (combate ao racismo e sexismo), além do papel da escola para o favorecimento do protagonismo juvenil das mulheres negras e os déficits ocasionados pela não obrigatoriedade de se trabalhar a temática negra nas aulas de Sociologia, tendo em vista, como já foi apresentado anteriormente, a Lei nº 10.639/03, trazer apenas a Educação Artística, História e a Literatura como componentes curriculares especialmente responsáveis, pela discussão da história e cultura afro-brasileira.

Quanto ao questionário dirigido às alunas do Ensino Médio (independentemente de sua origem étnica e racial), as seis primeiras perguntas eram direcionadas a qualificação das colaboradoras (nome, idade, como se autodeclarava e porque, além da escola que estudava e série), as demais, questionavam se elas já haviam sofrido ou presenciado ato racista contra a mulher negra, qual sua opinião sobre a condição social da mulher negra no país, quais os espaços que elas se sentem bem para falar sobre racismo, além, da estrutura curricular e extracurricular da escola, principalmente no que se refere as aulas de Sociologia.

Diante da complexidade da pesquisa, utilizamos ainda, como método de pesquisa, a interdisciplinar bibliográfica (teses, dissertações, artigos e livros) tanto da área das Ciências Sociais, bem com, da História, Educação e Filosofia; bem como, método histórico, para entendermos as faces do feminino formuladas a partir do olhar masculino e o método comparativo, para confrontar as imagens e estigmas que existem em torno da mulher negra, este, a partir dos discursos apresentados pelos questionários virtuais aplicados.

Por ser uma pesquisa qualitativa, aplicamos também o método indutivo, mesmo ciente dos problemas que é refletir partindo do prisma da generalização, em razão deste ser um método que se inicia da observação de um fenômeno particular (o feminino negro), para a elaboração de preceitos mais gerais sobre a temática em foco.

Como bem destacam Denise Silveira e Fernanda Córdova (2009), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador compreender os “porquês” das coisas, isto é, estudar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, “centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, enfatizam as autoras.

Desta forma, no intento de analisar a problemática do feminino negro no espaço escolar, e cientes que o tema requer cautela por parte do pesquisador na sua abordagem, principalmente por discutir uma cadeia de concepções cristalizadas pela sociedade, de quem é, ou não, negro ou negra, vimos no questionário estruturado virtual um instrumento de coleta de dados facilitador, por deixar os colaboradores mais confortáveis para relatar suas impressões, experiências e vivências sociais, quanto as problemáticas trazidas no decorrer das perguntas; pois, para o público jovem, falar publicamente suas opiniões é, por vezes, dificultoso, especialmente quando a questão racial e de gênero, ainda mais se ela for a vítima.

3.2 Perfis dos sujeitos pesquisados

Como foi destacado nas linhas anteriores, diante do cenário da pesquisa de campo presencial está comprometida, a pesquisa empírica foi desenvolvida virtualmente, o que trouxe consigo dois lados, ou seja, um positivo (no que tange a possibilidade de atingir um maior número de pessoas, em vários cantos do país) e um negativo (resistência de muitos professores e alunos de contribuir com a pesquisa). Mesmo perante a estes percalços, a pesquisa catalogou no total trinta e um questionários respondidos, deste sendo, vinte e um de alunas e dez de professores de Sociologia.

Falando-se sobre o perfil das alunas colaboradoras, suas idades variam entre 15 e 38 anos, estando sua maioria estudando no 2º ano do Ensino Médio (52,4%),

os demais, 23,8% 1º ano e 23,8% 3º ano. No que se refere a como se autodeclararam, 33,3% afirmam serem pardas, 4,8% pretas, 42,9% brancas e 19% amarelas.

No tocante ao corpo docente (50% mulheres e 50% homens), estes em sua maioria se autodeclararam 70% pardas, 10% pretas e 20% brancas. Lecionam 80% em escolas regulares e apenas 20% em escolas de tempo integral. Todos em escolas públicas, e nos três anos do Ensino Médio.

Como meio de preservar suas identidades, garantindo-se o anonimato, utilizamos como mecanismo de identificação nomes de origem africana²², posto de modo aleatório, tendo apenas como requisito a código para determiná-lo, a qual colaborador usar na sua identificação sexual biológica.

No mais, o intuito geral desta abordagem metodológica foi de entender quais as implicações de ser mulher e negra dentro do ambiente escolar, onde o currículo, as práticas pedagógicas e as relações sociais, priorizam a análise e o protagonismo juvenil em torno da população que se considera branca.

²² A relação dos nomes com seus significados foram extraídos do site Expresso das Ilhas. Segue a lista: **Femininos:** a) Aba: Nascida na quinta-feira (Fante, Gana), b) Abidemi: Nascida durante a ausência do pai (Iorubá, Nigéria), c) Adimu: Rara (Suarili, Quênia), d) Aduke: Muito amada (Iorubá, Nigéria), e) Anaya: Olhar para Deus (Ibo, Nigéria), f) Aziza: Preciosa (Suarili, Tanzânia), g) Chinara: Deus pode receber (Ibo, Nigéria), h) Gimbya: Princesa (Hausa, Nigéria), i) Goitsemedime: Deus sabe (Tswana, Botsuana), j) Hadiya: Dádiva (Suaíli, Quênia), l) Imani: Fé (Suaíli, Tanzânia), k) Jamila: Bonita, elegante. (Suaíli, Tanzânia), l) Jana: Criança saudável (Suaíli, Quênia/Tanzânia), m) Jata: Estrela (Kikuyu, Quênia), n) Kalifa: Brilhante (Suaíli, Quênia), o) Latasha: Surpresa (Kikongo, Congo), p) Latifa: Gentil (Suaíli, Quênia/Tanzânia), q) Layla: Nascida de noite (Suaíli, Quênia/Tanzânia), r) Malaika: Anjo (Suaíli, Quênia), s) Mandisa: Doce, meiga. (Xhosa, África do Sul), t) Nala: Rainha (Suaíli, Tanzânia), u) Nia: Desígnio (Suaíli, Tanzânia), v) Niara: Aquela que tem grandes propósitos (Suaíli, Quênia), w) Núbia: Ouro (Egito), x) Shena: Quieta, calma, reservada (Tutsi, Ruanda), z) Zenabu: Bonita (Suarili, Quênia-Tanzânia). **Masculinos:** a) Akin: Homem valente, guerreiro, herói (Iorubá, Nigéria), b) Amir: Príncipe (Suaíli, Uganda), c) Babafemi: Pai me ama (Iorubá, Nigéria), d) Bem: Paz (Tiv, Nigéria), e) Daren: Nascido de noite (Hausa, Nigéria). Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/lifestyle/2018/01/30/nomes-africanos-e-o-seu-significado/56395>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.

4 A COR DA PELE DITA O TOM: ANÁLISE SOBRE GÊNERO E RAÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

“O termo “raça é o arame farpado onde o negro sangra sua humanidade” (NASCIMENTO, 2016, P. 92)

No decorrer da análise aqui realizada no tocante a imagem da mulher negra e a dominação do seu corpo, bem como, de sua imagem pelo discurso patriarcal, passemos, neste momento, a quebrar o silêncio que insiste em querer aprisiona-las. Nossa reflexão versará pelos ditos e não ditos por nossos atores sociais, professores e professoras da rede básica de ensino, e, sobretudo pelo corpo discente feminino, negro ou não.

Deixemos neste instante o campo empírico falar!

4.1 “Não sou tão preta, mas, também não sou branca”²³: reflexões sobre a percepção de identidade e racismo

Reconhecer-se mulher e negra, no nosso país, é burlar, primeiramente, “a zona cinzenta”, como nomeia Sueli Carneiro (2011, p. 64), zona esta criada pelo processo de branqueamento instaurado na nossa sociedade como meio de “esconder e se esquecer uma origem renegada.”

Vimos, no primeiro momento desta pesquisa, que a miscigenação ou mestiçagem, segundo Carneiro (Idem, ibidem) pode ser vista como uma espécie de “carta de alforria do estigma da negritude”. O tom da pele mais clara, a fibra capilar mais fina, os traços físicos longilíneos, serão suficientes não só para que o indivíduo se reconheça branco ou pardo, mas que seja assim reconhecido pelos outros.

Ao serem indagadas como e porque assim se autodeclarava (branca, preta, parda, indígena, amarela), as alunas apresentaram as seguintes justificativas:

²³ Resposta dada por Adimu a pergunta seis, do questionário dirigido as alunas do Ensino Médio. Nele se pedia para que a colaboradora explicasse o que lhe fazia se autodeclarar (branca, preta, indígena e amarela).

O tom da minha pele e a cor da pele dos meus pais. (MADISA, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio)

Minhas características, como cor de pele, olhos, cabelos, entre outros. (ABA, 17 anos, 3º ano do Ensino Médio)

Meu pai é branco e minha mãe é preta. Não sou tão preta mas tbm(sic) não sou branca. (ADIMU, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio)

O padrão da sociedade. (ABIDEMI, 16 anos, 1º ano do Ensino Médio)

Realmente é a forma que me sinto vendo minha pele. (ANAYA, 16 anos, 1º ano do Ensino Médio)

Cor da pele. (ADUKE, 18 anos, 3º ano do Ensino Médio)

Refletindo-se o que foi dito, o autorreconhecimento não é um processo homogêneo, principalmente quando falamos sobre a população que se declara parda, as respostas acima nos dá este direcionamento. Características físicas (tom da pele, cor do cabelo, como afirmam *Madisa*, *Aba* e *Abidemi*), ascendência familiar e miscigenação (*Adimu*) ou mesmo, como o outro, neste caso a sociedade no geral, lhe enxerga e dita às regras do que é ser ou não negra (padrão social afirmado por *Abidemi*), podem ser vistos como delimitadores sociais que buscam reafirmar o discurso da democracia racial.

Estes delimitadores sociais mexem com a imagem que o indivíduo enxerga ao olhar-se no espelho, mas também, com a sua psiquê, com seus sentimentos, é o que nos mostra a colaborada *Anaya* (16 anos, aluna do 1º ano do Ensino Médio), ao afirmar que a “forma que me sinto vendo minha pele”, faz com que ela se reconheça parda, e não branca ou negra.

Indiscutivelmente, a busca pela desconstrução racial imposta pelos discursos políticos, científicos e jurídicos, gestaram no corpo social mal-estares que estão enraizadas estruturalmente. Um emaranhado de percepções dicotômicas, que acabaram propiciando o silenciamento da população negra no nosso país, quando não trazendo dúvidas quanto quem realmente são, a que grupo étnico-racial pertence.

Esta percepção veio à tona quando *Madisa* (aluna com 16 anos e estudante do 2º ano do Ensino Médio), mesmo afirmando que o tom da sua pele e a dos seus pais a faz se declarar parda, ela, ao final do questionário, abriu um espaço para demonstrar sua inquietação, ao afirmar: “na quinta questão me perguntaram como

me identifico, para falar a verdade eu me declaro negra de pele clara, mas todo mundo me chama de morena e eu fico confusa com isso”.

Esta fala muito nos abre margem para reafirmarmos o quanto a questão identitária é complexa. Ao sentir a necessidade de falar sobre como se vê, a aluna mostra-nos as consequências do “mito da democracia racial” e do racismo estrutural. Ao afirmar-se parda ao outro, mas no seu eu, identificar-se como “negra de pele clara”, e se sentir incomodada por lhes chamarem de morena, a jovem expressa o quanto o processo de branqueamento maculou a identidade racial da nossa população.

A “mancha negra”, como destaca Nascimento (2016, p. 83), fora principal alvo na escravidão, seu genocídio, principal objetivo, e o estupro das mulheres negras, seu principal veículo. “O crime de violação e subjugação sexual” originou, para o teórico, um produto, que neste caso será o mulato, também chamado de moreno, pardo, pessoas de cor. Segundo o pensador, a miscigenação os vê como “primeiro degrau na escala da branquificação sistemática do povo brasileiro, [...] marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil”.

A padronização imposta à população projetou o ideário de branqueamento não somente da pele, mas também da alma do povo brasileiro. Esta afirmação dada por Nascimento (Idem, p. 88) é comprovado quando a aluna *Jana* (com 15 anos de idade e estudante do 1º ano do Ensino Médio), mesmo declarando-se branca, ao comentar sobre se uma pessoa morena pode ser considerada negra, ela assim respondeu: “morena é cor de cabelo, sou morena e não sou preta, morena não é necessariamente negra”.

Latifa (17 anos de idade), aluna do 3º ano do Ensino Médio, que se autodeclara amarela, por ter nascido no Japão, não vê a pessoa morena como negra, e para isso ela se detém ao tom da pele, vejamos sua resposta: “Não, pois moreno ou morena se identifica como alguém com qualquer nacionalidade tendo o tom mais escuro em sua pele, não sendo caracterizado preto e sim apenas um tom não considerado branco”.

Chinara (16 anos, aluna do 2º ano do Ensino Médio), assim como *Latifa* e *Jana*, não reconhece pessoas morenas como, sendo assim como ela, negras, apesar de seu pensamento identitário ser pautado na cor da pele e não na ancestralidade, e afirma: “para mim morena é quem tem cabelo preto”. Neste sentido. Podemos extrair destes discursos que de certo modo a “árvore

genealógica”, onde a população afro-brasileira encontra-se, por muitas das vezes é marginalizada, esquecida, apagada.

Sobre esse conflito interno gestado pelo processo de miscigenação no nosso país, Oracy Nogueira (1997, 244), dirá que é fruto da variação do preconceito gerado pelas “marcas raciais”, isto é, a presença ou ausência de características pessoais ou sociais, ocasionam experiências múltiplas, que variam de acordo com a pessoa, levando “a depoimentos contraditórios em relação à ‘situação racial’, contradições que tendem a ser mais manifestadas à medida que aumenta o contraste entre os depoentes [...]” – enfatiza o teórico.

O processo de “invisibilidade”, denunciado por Soares (2006, p. 3), “[...] projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata, que nada tem a ver com ela, mas expressa bem as limitações internas de quem projeta o preconceito”. Tal arquétipo é plenamente visto quando anula-se a possibilidade do indivíduo reconhecer sua ascendência, quando falar em raça negra, é trazer a tona um resquício do atraso, que deve permanecer no esquecimento, possibilitando-se assim, que a população veja-se como brancas, no máximo, morena, por ser um tom de pele minimamente aceitável, pelo discurso dominante, já que nosso país está geograficamente entre os trópicos.

Para completar o pensamento acima, é importante destacarmos o que Sueli Carneiro (2011, p. 73) nomeia de “fuga da negritude”, que, para a ativista negra feminista, é “a medida da consciência de sua rejeição social”, que conduz homens e mulheres negras, a evadir-se do reconhecimento de sua identidade negra, celebrando-se, por sua vez a mestiçagem, muitas vezes através da morenidade, em prol da garantia de aceitação social. Como exemplificação, destaquemos a fala do professor *Akin*, que apesar de autodeclara-se pardo (tendo por base suas “raízes familiares multiétnicas” – como afirma), ele ao ser questionado se já havia sofrido algum tipo violência na escola por ser negro, sua resposta foi enfática: “não sou negro”.

Neste sentido a teórica mostra-nos que devemos romper como o que chamamos de processo de alveamento social (seja ele homem ou mulher, e independente de sua classe social), é necessário que o ideal de branqueamento seja problematizado, pois, só assim, a população negra poderá por fim se auto reconhecer, se auto perceber, negro ou negra.

A miscigenação possui, segundo Carneiro (2011, p. 67), dois aspectos fundamentais. O primeiro será o suporte que ele dá ao mito da democracia racial, no qual, transmite a pseudos ideia de “intercurso sexual” natural entre brancos, negros e indígenas, escondendo-se as violências sexuais sofridas pelas cativas no período colonial. O segundo aspecto, versa sobre ela ser um instrumento eficaz no processo de embranquecimento da sociedade brasileira, isto é, cria “uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o ‘branco da terra’, oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco”.

Tais aspectos são claramente percebidos nas respostas apresentadas pelas alunas, bem como, pelos professores e professoras que colaboraram com a pesquisa, vejamos as respostas deste!

Assim como as alunas, os professores de Sociologia, ao serem questionados sobre o que lhes faziam se autodeclarar uma pessoa branca, preta, parda, indígena ou amarela; os que se autodeclararam, pardas, responderam:

A preponderância da minha cor. (SHENA)

Minhas raízes familiares multiéticas. (AKIN)

No meu caso, pardo é o termo que melhor define a miscigenação. (BABAFEMI)

Ao lê com atenção as respostas dadas pelos educadores, é possível notar que eles de algum modo, reproduzem discursos de branqueamento encabeçados pelo processo de miscigenação.

Não há como negar que a problemática racial é estrutural, e a diversidade dialética aberta pelo termo pardo (moreno claro, moreno escuro, mulato, caboclo, mestiço), é como bem enfatiza Carneiro (2011, p. 67), espaço cinza (indefinido) criado para aqueles que perderam sua identidade étnico-racial, seja pelo racismo, seja pelo simbolismo negativo que a negritude carrega involuntariamente consigo, ou mesmo por não saberem realmente qual é sua identidade.

A opinião da aluna *Aba* (17 anos), do segundo ano do Ensino Médio, ilustrará o que acabamos de discutir. Vejamos!

“Sou morena, alguns me consideram parda, outras, negras. Acredito que não haja problema em ser considerada negra, o Brasil, por exemplo, é um país de cultura diversificada, se formos analisar a

árvore genealógica de todo mundo, quem poderá dizer eu não há alguma descendência negra lá? Mas, penso em muitos negros que estão lutando pelos seus direitos e percebo que não sou tão julgada como eles, então, talvez, possa ofender essas pessoas se me considerar propriamente negra, pois não passo por muitas situações que eles passam.” (grifos nossos)

Se ainda debruçarmos nas palavras ditas por *Aba*, especialmente quando ela mostra sua preocupação em se afirmar negra por perceber que ela não sofre os mesmos julgamentos que uma pessoa preta. Veremos que sua inquietação revela para além de não saber ao certo sua identidade, mostra-nos, que a ideia de miscigenação trouxe consigo a medo de auto afirma-se e ser rejeitada pela população preta. Esse tipo de situação revela-nos mais uma face do mito da democracia, ao qual chamaremos de “estranhamento dos seus”²⁴.

Reconhecer o outro como negro, ainda nos dias atuais está presa ao ideário colonizador, ou seja, as características físicas pregadas pelos percepção fenotípica de ideal padrão do que acredita-se ser negro. Esta ideia é fruto da invisibilidade imposta pelo discurso dominador e europeizado, a heterogeneidade do povo africano. Assim, fincou-se no pensamento da sociedade traços padrões para identificar-se um homem ou mulher branca. Para ilustrar vejamos a seguinte resposta dada pela aluna *Hadiya* (15 anos, aluna do 1º ano do Ensino Médio):

Uma pessoa para ser considerada negra deve ter traços de tal, sendo alguns deles: nariz mais largo, lábio maior, cabelo crespo ou cacheado, no caso das mulheres, quadris largos, descendentes afros na família, entre outras características” e “tenho pele bem clara e traços finos.

Entretanto, é possível, entre o corpo discente, verificar sinais de empoderamento étnico-racial. *Adimu* (16 anos, aluna do 2º do Ensino Médio), mesmo declarando-se parda, afirma que uma pessoa morena pode ser sim considerada negra, “pois, mesmo não tendo a pele muito escura, ainda sim é preta. Eu sou morena e me considero preta com orgulho”. Este tipo de discurso colabora com o pensamento de Carneiro (2011, p.81), ao defender a necessidade de desconstruirmos a ideia de brancura “para a libertação e cura de todos: negros,

²⁴ “Estranhamento dos seus”, expressão que pensamos e colocamos para explicitar que é possível dentro na população negra, um indivíduo de pele preta não reconhecer outro, de pele mais clara, como também indivíduo (a) negro(a), vice-e-versa.

brancos, indígenas, orientais”, romper com as correntes que ainda nos aprisionam desde o período da escravização africana no nosso território.

A identidade é uma construção calcada pelo olhar do outro, é uma construção social interativa, cultural e histórica, afirma Soares, (2006, p. 6), Assim, os símbolos, a linguagem, a cultura e a intersubjetividade possibilitam ao indivíduo, reconhecer-se ou não em determinado grupo social. E esta problemática é vista nos diálogos apresentados até aqui, pois a autodeclaração parte, de três pilares: a) como a pessoa se vê (a partir da imagem refletida no espelho), b) como os outros o vê (espelho social) e c) em que grupo me sinto incluído, baseado na “aproximação e semelhança” (IDEM, p.7).

Não saber como se autodeclarar, ou mesmo, declarar-se de um modo e depois desconstruir esta auto-imagem, mostra-nos, perante o que foi dito explicitamente ou sub-repticiamente, o quanto o processo de identidade racial é algo complexo e que encontra-se engessado (apesar dos avanços de concepções de empoderamento racial), ao mito da democracia racial e a ideia de miscigenação.

4.2 Hipersexualização do corpo feminino negro

Essa complexidade de se perceber negro, falando-se aqui dos que se declaram pessoas pardas, acaba gerando estigmas, que no caso feminino negro, será calcado na sua hipersexualização. Morenas, mulatas, carregam consigo, involuntariamente, imagens construídas pelo imaginário patriarcal, onde seus corpos são objetos de desejo sexual, ou como popularmente se fala “a cor do pecado”.

Como modo de abordar este tipo de imagem, disponibilizamos no questionário uma charge tirada do perfil da Preta Ilustre²⁵. Nela há duas personagens, uma mulher negra e um homem branco. Vejamo-la:

²⁵ A charge fora retirada do perfil público @pretailustre, no Instagram. Sendo um perfil que pode ser amplamente utilizado pelos professores e professoras de Sociologia para discutir a problemática em torno da mulher negra.

Figura 1: Charge



Fonte: @pretailustre (2020)

Sobre o conteúdo que o texto acima retrata, neste caso, a objetificação sexual do corpo feminino negro, apenas duas estudantes, uma negra e uma parda, trouxeram relatos de já terem sofrido este tipo de abordagem. Vejamos suas declarações:

Dessa forma não, mas creio que hoje em dia é difícil achar alguma mulher que não tenha sofrido algum tipo de abordagem. É uma situação muito chata e vergonhosa. (ABA, 17 anos, aluna do 3º ano do Ensino Médio);

Sim, por um grande período me senti mal comigo mesma, com meu corpo, achando que o problema era comigo, mais hoje a única coisa que sinto é nojo desse tipo de pessoa. (ABIDEMI, 16 anos, aluna do 1º ano do Ensino Médio) [grifos nossos]

Apesar do número pequeno de alunas que afirmaram já terem sido vítimas de assédio pelo fato de serem mulheres e negras, é importante termos em mente que falar sobre violência sexual, seja ela explícita ou velada, não é algo fácil de falar e são poucas as pessoas que têm coragem de tornar público algo tão íntimo.

Quando *Abidemi* diz “por um grande período me senti mal comigo mesma, com meu corpo, achando que o problema era comigo”, podemos ver de modo claro o quanto seu eu, seu corpo, seu olhar para si, é covardemente ferido e diminuído pelo conjunto de discursos geridos pelo pensamento patriarcal, seja ele religioso ou jurídico, onde a mulher em si é vista como culpada pelos atos contra elas dirigidos.

Neste sentido, o silêncio não pode ser visto como que as abordagens acima não existam, pois como enfatiza Ribeiro (2017, p. 67), quando se discute a partir do “lugar de fala”, não está se analisando os fatos já vividos por determinado indivíduo, pois se assim fosse estaria cometendo um grande erro. O que se questiona são como as estruturas oprimem e impedem que determinados grupos tenham espaço para exercer sua humanidade a partir da fala – explicita a pensadora.

Ribeiro (Idem) ainda deixa claro que uma pessoa ser negra não faz dela pessoa exímia para refletir, criticar e pensar filosoficamente sobre as consequências do racismo, por exemplo, essa pessoa pode até afirmar que nunca sofreu ato racista. O que de fato importa é enxergar que o racismo, bem como, o sexismo, é estrutural e que o espaço do “lugar de fala” não trata-se de denúncias individuais, mas sim, de enxergar o lugar social imposto as estas minorias.

Ao destacarem a hiperssexualização, o racismo e o machismo, fica cristalino aos nossos olhos, que a imagem patriarcal e branca ainda delimita os espaços e o corpo do feminino negro. Se por um lado são “mercadorias dos fetiches sexuais”, por outro lado, são corpos vistos com menor condição intelectual.

Como bem lê a coerção sexual sofrida pelas mulheres negras, Davis (2016, p. 180), desconstrói o imaginário que o patriarcado, a partir da ideia de miscigenação difundiu em nossa sociedade. O ideal de lasciva, luxúria partido do discurso masculino branco, sobre os corpos das mulheres negras (no nosso caso, sobre as mulatas), foi mecanismo para maquiar a dominação econômica que os senhores de escravos tinham sobre suas cativas. O reflexo deste modo de pensar, o “padrão do abuso sexual institucionalizado”, como enfatiza Davis, conseguiu romper à abolição da escravatura e está presente ainda na contemporaneidade, sobre modos e locais diversos.

4.3 Racismo e sexismo no espaço escolar: o enfrentamento

O fato de *Chinara* (16 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio, que se autodeclara mulher negra) afirmar que “nunca sofri esse tipo de abordagem”, não exclui a existência do sexismo e racismo, apenas mostra-nos o “lócus social” delimitado ao feminino negro pela dominação patriarcal (contrato sexual) e pela ideia

de superioridade racial. Por isso a necessidade de se falar questões como estas no cotidiano escolar.

Ao questionarmos aos professores de Sociologia sobre atividades no âmbito escolar que combatam o racismo e sexismo, se elas existem e com que frequência são trabalhadas, a maioria foi contundente ao afirmar que quando há este tipo de discussão na escola, elas ocorrem nas datas representativas em eventos anuais. Não há no currículo espaço para discutir a questão racial e de gênero ao longo do ano letivo. Isto muito se deve a não existência de programas de formação continuada. De todos os professores que colaboraram apenas *Nia* afirmou que já participou de curso de extensão: “sobre mulheres negras nas educação no mercado de trabalho e outro”.

De todo modo “o pudor da cor e a relutância a se identificar como de cor” (NOGUEIRA, 1997, p.147) acarretam o aparecimento de expressões ambíguas, e por consequência, a desvalorização e marginalização da população afrodescendente, reforçando-se o *status quo*.

4.4 A condição das mulheres negras no Brasil sob o olhar das estudantes

Ao serem questionadas como elas veem a condição das mulheres negras no Brasil, as alunas, abordaram, em sua maioria, a questão racial e sexista. Primeiramente destaquemos as falas das estudantes que se autodeclararam negras ou pardas, para compreendermos o “lugar de fala”.

Portemos para o que elas assim relataram!

Muito triste, são deixados (sic) de lado e marginalizadas, tratadas com desrespeito e taxadas, além da hiper sexualização que rola com as mulheres negras. (CHINARA, negra, 16 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio) [grifos nossos]

Muito difícil, não só por conta do racismo, mas também, o machismo, que deixa tudo mais difícil. (MADISA, parda, 16 anos de idade, aluna do 2º do Ensino Médio) [grifos nossos]

Difícil, devido a descriminação (sic) até mesmo pra encontrar emprego. (ABIDEMI, parda, 16 anos de idade, aluna do 1º do Ensino Médio) [grifos]

Só por ser mulher em si já é difícil, pois acham que somos incapazes, frágeis etc. Por ser preta piora, pois negros já são vistos como inferiores só por causa da cor da pele e acham que não são capazes de fazer coisas difíceis. (ADIMU, parda, 16 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio) [grifos nossos]

Mas é preciso ir além do dito, é necessário lermos o que foi silenciado. Atentando-se ao modo como abordam a problemática, é perceptível o distanciamento que as colaboradoras abordam a condição da mulher negra. Apesar de a aluna *Adimu* abordar o problema na primeira pessoa “[...] acham que somos incapazes [...]”, ela assim se posiciona quando coloca suas considerações sobre a imagem da mulher, quando parte para análise racial, ela distancia-se, colocando o negro, neste caso, os homens, como alvos de discriminação racial.

Esse tipo de abordagem é discutido por hooks (2014, p. 9), ao tratar da exclusão das mulheres negras, no tocante as problemáticas em torno gênero e racismo. “O termo ‘mulher’[...] sinônimo de ‘mulher branca’ e o termo ‘negros’ sinônimo de ‘homens negros’[...]”, marcam as atitudes sexistas e racistas que estão em todas as formas de pensar e ser.

Tendencialmente, quando fala-se de racismo a primeira abordagem é relatar atos contra os homens negros, do mesmo modo, quando fala-se de dominação do masculino sobre o feminino, o pensamento projeta de pronto as mulheres brancas. Em meio a estas questões, silenciam-se as mulheres negras e as reduzem a corpos inexpressíveis.

O não se projetar, não se colocar no “lugar de fala” (lugar este onde há autorrepresentação por parte de minorias, isto é, “nós podemos falar por nós mesmos”), acaba reforçando o discurso euro-patriarcal, principalmente quanto à questão étnico-racial.

A representatividade é o primeiro passo para que se deixe a posição de coadjuvante e passe ao lugar de protagonismo social. E sobre este ponto as alunas *Aba* (16 anos de idade, aluna do 3º ano do Ensino Médio, autodeclara-se, parda) e *Gimbya* (16 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio, autodeclara-se branca), abordam sua importância na ruptura de paradigmas seculares.

As pessoas estão se conscientizando, acho que essa questão do racismo está mudando aos poucos, mas precisa melhorar muito ainda. A mulher, em sua maioria, sofre muita pressão pela

sociedade, e com negras é ainda pior. No entanto, estão surgindo muitas figuras que ajudam na representatividade. Tem a Maju e muitas outras, eu mesma assisto várias YouTubers negras que falam dos seus cabelos, incentivam outras mulheres o aceitarem natural, lutam contra os “padrões” da sociedade e estão criando os delas. (ABA) [grifos nossos]

Hoje em dia há uma maior representatividade da mulher negra no Brasil, apesar de ainda ocorrer o racismo. (GIMBYA) [grifos nossos]

Nota-se que os espaços onde a representatividade mostra-se mais atuante, são, para as alunas, os veículos de imprensa, sites e redes sociais, como Youtube. Locais onde não são todas as mulheres que circulam, apenas um pequeno número. A escola, local onde estas estudantes estão diariamente, não é citada por nenhuma delas. Este silêncio, revela-nos que a representatividade não está, por vezes, tão próximos destas meninas, mas sim, em pontos específicos, em sua maioria, virtualmente. O relacionamento entre si, entre mulheres negras, acaba sendo comprometido.

Falaremos ainda mais sobre esta projeção da instituição de ensino em tópico mais a frente. No momento, o que desejamos sobressair, é que de alguma forma a “máscara” de conformismo, começa a diluir, dando espaço ao reconhecimento identitário de vê-se negra.

Neste sentido, podemos afirmar que as respostas dadas pelas alunas negras, giram em torno do racismo, sexismo e representatividade. No caso das meninas brancas, além, de destacarem o preconceito de raça e gênero, elas trazem a problemática de classe. Vejamos suas respostas:

A condição da mulher negra é totalmente precária, por estar sempre sofrendo de vários preconceitos por sua cor de pele e gênero (IMANI, branca, 16 anos de idade e aluna do 2º ano do Ensino Médio) [grifos nossos];

Eu vejo que em sua maioria são ‘rebaixadas’ perante a muitas (sic) situações. (JAMILA, branca, 15 anos de idade e aluna do 1º ano do Ensino Médio) [grifos nossos];

A mulher negra no Brasil é bem desvalorizada, sendo muitas delas ocupando (sic) cargos baixos e morando em situações simples. (HADIYA, branca, 15 anos de idade e aluna do 1º ano do Ensino Médio) [grifos nossos];

Acho absurda a condição da mulher negra no Brasil, uma vez que é perceptível de que é difícil ver mulheres negras sendo devidamente

valorizadas, como por exemplo, o número de professoras negras nas escolas. (LATASHA, branca, 17 anos de idade, aluna do 3º ano do Ensino Médio) [grifos nossos].

A posição social na base da pirâmide, reflexo da desvalorização da sua força de trabalho, e dos menores salários, são os principais destaques abordado pelas estudantes quanto à condição das mulheres negras.

Pode a primeira vista, surpreende por serem problemas sociais denunciados por estudantes brancas, e em nenhum momento abordados pelas meninas negras ou pardas. Mesmo assim, não podemos afirmar que não haja consciência de classe entre as alunas negras, como já retratamos anteriormente.

Aqui não está se avaliando quem tem mais ou menos consciência social, mas sim, denunciando os problemas enfrentados secularmente por um grupo de pessoas, onde resistir às violências diárias, por ser mulher e por ser negra, é seu maior desafio.

Continuando como nossa análise, atentamos a fala a seguir:

Na verdade, a palavra negra não me agrada muito. A palavra negra, me remete palavras pejorativas, exemplo: "buraco negro". Sem contar que a cor é preta, logo a cor da pele é preta, o café é preto também. Inclusive em outros idiomas a tradução da cor da pele é preta (black woman). Então se a mulher morena quiser ser chamada de preta, tudo bem! (ZENABU, amarela, 16 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio)²⁶

O relato acima nos é bastante revelador e impactante. Dizemos isso por perceber o quanto à terminologia, negro ou negra, é por vezes, negligenciada ou mesmo usada sem a devida compreensão da carga histórica e política que ela traz consigo.

Como fora discutido no primeiro momento desta pesquisa, no Brasil, as características físicas visíveis determinam como o ser humano será visto e se verá étnico-racialmente falando. O mito da democracia, através da miscigenação, e processo de branqueamento ditará os espaços e direitos que os sujeitos terão ou não, acesso.

Nesta lógica, vejamos as seguintes declarações dadas pelas alunas:

²⁶ Opinião da aluna Zenabu ao ser questionada se uma pessoa morena pode ser considerada negra.

Uma vez minha tia foi chamada de macaca. (GOITSEMEDINE, branca, 16 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio) [grifos nossos]

Uma amiga da minha mãe foi em uma festa e uma das convidadas perguntou se ela trabalhava naquele lugar apenas por ser negra. (IMANI, branca, 16 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio) [grifos nossos]

Quando eu era criança uma (sic) homem perguntou se eu realmente era filha do meu pai por ele ser negro e eu branca. (JATA, branca, 15 anos de idade, aluna do 2º ano do Ensino Médio) [grifos nossos]

Na escola mesmo, ao ponto de chegarem a chamá-la de macaca. (ABIDEMI, parda, 16 anos de idade, aluna do 1º ano do Ensino Médio) [grifos nossos]

Os traços físicos, ditos pelo discurso racial, como próprios das pessoas negras, e o interesse de diminuir socio-politicamente o indivíduo, seja ele homem ou mulher, estão condicionados ao que Almeida (2019) chamará de racismo estrutural. Justamente por ser algo que faz parte da sociedade, assim como a economia e a política, o jurista defende que não devemos vê as práticas racistas como patologias, mas sim como a “tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência” (ALMEIDA, 2019, p. 15).

Partindo desta tese, é possível compreendermos o porquê, de passados cento e trinta e dois anos do fim da escravatura (pelo menos oficialmente), expressão como “macaca” ainda ser dirigida a uma mulher de cor, ou mesmo considerá-la um ser estranho em determinados espaços (vistos como de uso exclusivo dos brancos), pois o espaço que a ela compete, socialmente falando, seria o de servir.

O Estatuto da Igualdade Racial como vimos no tópico sobre os marcos normativos, considera população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas. Neste sentido, retomando ao relato da estudante *Zenabu* (amarela, 26 anos de idade, aluna do 3º ano do Ensino Médio) sobre considera o termo negro pejorativo, ela traz a tona o papel da linguagem na opressão e estigmatização das minorias. São necessários que as instituições, sobretudo educacionais, esclarecerem o papel político e histórico por trás da palavra negro(a). É crucial que rompamos com aprisionamento social da descendência africana e mais ainda, aniquile o genocídio que se alastra silenciosamente em nossa sociedade.

Quando não há o reconhecimento da existência do negro, enquanto nomenclatura de um grupo de indivíduos, acabamos por mitigar espaços de determinado grupo social, os excluindo das políticas afirmativas, propiciando-se, enfim, que a ideia de branqueamento social conquistará seu objetivo, que é de publicizar que somos um país prevalentemente branco.

Carneiro (2011, p. 67), atenta para gravidade da fragmentação da identidade da população negra. Para a pensadora, tais atitudes impedem que haja a aglutinação “no campo político para reivindicações coletivas por equidade racial”, ou seja, no momento que nega-se, ou não reconhece sua origem étnico-racial, menor número de pessoas lutaram por políticas afirmativas e reconhecimento identitário.

4.5 Atos racistas: vítimas ou telespectadores

É neste cunho de reflexão sócio-antropológica que Soares (2004, p.02) nos alertará que “o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos” (2004, p. 02). Este pensamento é claramente visto quando se discute a perspectiva da minorias, neste caso, racial.

Reportando este pensamento para nossa análise, indagamos, no primeiro momento, se as alunas já haviam sofrido algum ato racista, e no segundo momento, se já haviam presenciado algum ato racista contra mulher negra. Pode parecer, à primeira vista, que as perguntas são parecidas, mas não são. Dizemos isso pelo fato de o questionário ter sido aplicado, no caso do corpo discente, exclusivamente com as alunas, independentemente de serem brancas ou negras. Possibilitando-se ouvir os discursos a partir de duas ópticas: “do lugar de fala” (no caso das meninas pardas e negras) e de quem é socialmente aceito por ser branca.

Outro ponto que justificam estas indagações é o fato de percebemos em sondagens iniciais, que falar sobre racismo é ainda atividade complexas dado as suas diversas formas de manifestação, principalmente velada. Vimos na segunda questão, o espaço para elas narrarem atos de racismo, tornando-as narradoras do infortúnio contra outrem, mesmo que elas não reconheçam em si serem vítimas de racismo.

Kimberle Crenshaw, em seu artigo “A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero), publicado na Revista Estudos Feministas, usando a analogia como método de análise, se apropria da ideia de intersecção, para reforçar que a discriminação racial e de gênero, operam juntas, e que homens e mulheres podem “experimentar situações de racismo de maneiras especificamente relacionadas ao seu gênero” – destaca a autora (2002, p. 09).

O erro, para a autora, do pensamento tradicional quanto às discriminações raciais e de gênero é acreditar que tratam-se de grupos distintos de pessoas (mulheres de um lado e negros do outro). Na realidade, são “grupos sobrepostos” (KIMBERLE CRENSHAW, 2002, p. 10), os quais originam o que ela chamará de “eixos de discriminação”. E isto fica bem claro ao lermos o relato da estudante, ao falar sobre o que para ela lhe soou “incomum” quanto a um ato racista:

Uma mulher adulta acho que não, mas um menina sim. Foi uma situação incomum, vi um garoto negro chamando uma garota negra de “Chokito”, ela não gostava daquilo, mas ele continuava rindo e zombando dela. Eu era criança na época, e tudo bem que crianças e adolescentes ainda estão desenvolvendo e os pensamentos vão mudando, mas nunca entendi o motivo que levou ele a fazer aquilo, e sei que aquilo deve ter marcado ela.

O fato do ato de violência ter partido, para Aba (parda, 17 anos), de outra pessoa negra, foi os seus olhos algo estranho. Mas o fato aqui, não está só evidenciando o ato racista, mas, outros questionamentos, como se o menino se via como uma pessoa negra, e, sobretudo como o sexismo é uma problemática institucionalizada e que encontra suas raízes no contrato sexual donde o masculino impõe sua dominação sobre o feminino, como aborda hooks (2014, p. 17) “os homens negros [...] fram despojados do status patriarcal [...] mas não estejam despojados da sua masculinidade”.

Retornando a análise dos eixos de discriminação, estes possuem em seu interior, paradigmas que versaram sobre as mulheres que naquele espaço estão. Hábitos, padrões sexuais, estereótipos de raça iram, segundo a pensadora, pré-determinar os espaços e modo como este feminino será visto. Como meio de ilustrar este pensamento, vejamos as narrativas das alunas Aba e Anya (parda, 16 anos), quando perguntadas se já sofreram algum ato racista?

Acho que não! Uma vez quando estava no fundamental, fiz big chop e deixei meu cabelo natural, ficou tipo afro, muitas pessoas não gostaram e fizeram questão de me falar isso (algumas pessoas podem ofender e outras não), não considerei aquilo racista, mas foi desagradável. Pra mim que não estava acostumada com aquele tipo de cabelo, eu já não gostava e não me sentia bem e com as opiniões, queria que crescesse logo. Depois, acabei voltando pra química, mas já não alisava mais, usava apenas para diminuir o volume. Hoje em dia fiz outro big chop, e deixo meu cabelo natural, me aceitando como sou, e quem quiser falar sobre ele que fale. (ABA);

Sofro todos os dias por causa do meu cabelo [...]. (ANAYA)

Aqui o cabelo crespo, volumoso, fora dos padrões europeus – brancos, são os alvos e o veículo para que o racismo mostre sua face. Contudo, é ao mesmo tempo o meio da representatividade e do empoderamento racial legitimar-se diante das demais pessoas. Isto fica evidenciado quando Aba afirma que “deixo meu cabelo natural, me aceitando como sou, e quem quiser falar sobre ele que fale”.

E, é neste sentido que a escola deverá ser analisada, principalmente no sentido de ser local onde se rompe com paradigmas, tendo a Sociologia como seu combustível para se falar além do que as normas educacionais determinam – História e Cultura africana – e explorando a complexa relação identitária, racial e de gênero que há em nossa sociedade. Portemos a este momento!

4.6 “Espaços seguros”: a escola é também?

*O prazer de ensinar é um ato de resistência.
(HOOKS, 2013, p. 21)*

A socióloga Patrícia Collins (2019), explicita a existência de espaços seguros, nos quais, as mulheres negras sentir-se-iam livres para falar sobre si e resistir a objetificação do outro. Diante deste pensamento, surgiu à dúvida se poderíamos afirmar que a escola poderia ser pensada como um destes espaços, bem como, qual seria o papel da educação, sobretudo da Sociologia, na desconstrução dos paradigmas em torno do feminino negro? Para isso trouxemos alguns

questionamentos quanto ao espaço escolar e seu currículo, bem como, os debates realizados sobre a temática dentro das aulas de Sociologia.

Passemos então a verificar os pontos analíticos trazidos pelas alunas e professores colaboradores!

Antes de adentrarmos as afirmações e inquietações dos atores sociais, iniciemos trazendo as reflexões de hooks (2013), no seu livro “Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade”, que magistralmente, traça uma análise quanto à importância da educação como mecanismo de libertação do *status quo*, no qual a população negra encontra-se algemado.

Partindo de uma leitura freiriana sobre a educação como prática libertária, a professora e ativista hooks, apresenta-nos um novo olhar sobre as práticas educacionais. Intitulada por ela de “pedagogia engajada”, a prática educacional partirá, segundo seu entendimento, da premissa de que a voz do educador não é o único a ser falado e que é de suma importância à valorização do corpo discente.

Este modo de vivenciar as práticas pedagógicas são fonte de sua leitura e admiração à teoria de Paulo Freire (1987) e sua crítica à chamada por ele de “educação bancária”. Neste modelo tradicional de ensino, o saber, encontra-se nas mãos dos que se julgam detentores (educadores) e é depositado para os educandos. Neste modelo, a educação é vista como mecanismo de opressão, mantendo-os assim, os oprimidos, inertes, estáticos nos seus espaços, renegando-se a criticidade as condições sociais o qual encontram-se.

Neste sentido, a sala de aula, para pensadora hooks, deve ser ante de tudo lugar que gere entusiasmo, nunca de tédio, isto é, deve ser espaço onde se instigue o falar e o ouvir, a partir de práticas didáticas flexíveis, onde “os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais [...] e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades” (2013, p. 17). Em outras palavras, deve-se valorizar, indistintamente, a partir de uma individualidade, cada aluno que lá se encontra, mostrando-o que o espaço de aprendizagem é uma construção coletiva, e não individual.

O espaço de aprendizagem, que tradicionalmente foi visto como local de dominação e submissão, deve ser resignificado e torná-lo uma “comunidade de aprendizagem”. Para hooks (2013), o fato do professor assim almejar, não torna concreto a ideia, mas sim, se tornará realidade a partir do esforço coletivo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. E tratando-se de romper-se com

pensamentos coloniais e discriminatórios, a participação de todos é ainda mais decisiva. Assim, a:

Interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.” (HOOKS, 2013, p. 20)

As estratégias de abordagem, didática e/ou curricular, devem ser, segundo hooks, constantemente modificadas e reconceituadas, tudo em prol de promover um processo de ensino e de aprendizagem onde se valoriza as diferenças, as individualidades, em suma, as características de cada turma. O professor, deve ser antes de tudo, um ator e um progressista. Ator, por mudar sua forma de interagir, de falar, de acordo com a sala de aula e os problemas que nela encontre; e progressista, pois deve “trabalhar para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade [...]” (2013, p. 22 e 36).

A “pedagogia engajada” (junção da ideia de Paulo Freire quanto à educação como prática libertadora, mais a abordagem holística da educação do monge vietnamita Thich Nhat Hanh), é um mecanismo de aprendizagem onde todos os atores sociais presentes na sala de aula, atuam. Professores e alunos compartilham experiências e vivências sociais e ambos aprendem.

A falta de compartilhamento de fatos íntimos, sobretudo, quando se aborda questões de gênero e raça, por parte dos professores, pode ser um ponto que dificulta que alunos e alunas queiram também se expressar, mostrar suas ideias, dúvidas e medos; rompendo-se de modo prático com um currículo eurocêntrico e patriarcal.

Ao levantarmos questões quanto ao cotidiano escolar, especialmente, práticas educacionais e estrutura curricular, no que tange a reflexão e discussão em torno da problemática de gênero somado a raça, é nítido que estas temáticas sociais não são discutidos com frequência na sala de aula, os professores e professoras que contribuíram com a pesquisa, afirmam em sua maioria, que atividades em torno das

problemáticas sociais enfrentadas pela população negra, são trabalhadas em períodos específicos, como por exemplo, no mês de novembro; apesar de haver relatos de racismo e sexismo dentro do espaço escolar, muitas delas expressas através nos atos recreativos:

Brincadeiras e piadas, mas bem sutis (SHENA, parda);

Sim, através de 'brincadeiras' entre os próprios estudantes, na reprodução de piadas e jargões racistas. (BABAFEMI, pardo);

Nunca presenciei violência física propriamente dita. Mas presenciei outras formas de racismo camuflado. Exemplo: aluno (as) excluindo colegas negras de grupos de trabalho sem explicação lógica, xingamentos não declaradamente racistas, mas que eu entendia que era por racismo e amenizado por causa da consciência de que não podia ser racista "abertamente". (NALA, branca)

Práticas veladas de racismo e sexismo são recorrentes no meio escolar, é o que se pode afirmar nas narrativas acima destacadas, e isto é reflexo do discurso que o mito da democracia racial gera socialmente falando, e que cabe a escola desconstruí-lo.

Como bem lembra Nilma Gomes (2002, p. 01), no artigo "Educação e identidade negra", a educação é um "processo constituinte da nossa humanização", que se dá em diferentes espaços sociais, desde o âmbito familiar, passando pelo trabalho, chegando-se por fim na escola. É neste meio que deve-se discutir e desconstruir (pré)conceitos, e pensar o cunho histórico e político que gira em torno da ideia de identidade negra.

Para Gomes, a escola deve ser pensada para além da estrutura curricular e seus componentes, ela deve ser vista como um dos espaços sociais em que a construção e reconhecimento da identidade negra ocorre, pois em seu interior "tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (2002, p. 03). Partindo deste entendimento, questionamos aos professores se a escola pode ser considerado um espaço democrático de inclusão social, especialmente para as mulheres negras. Entre dentre ditos e omissões destacamos:

A escola é um espaço de vivência onde a diferença prevalece. Acredito que existe segregação com tudo que se aparente ou se

porte diferente dos padrões estabelecidos pela sociedade. (SHENA, parda);

Sim, a escola deveria ser um espaço democrático de inclusão social, porém, ainda se observa que existe discriminação por conta da cor e muitas vezes não são trabalhadas no espaço escolar de forma a refletir e desconstruir tais preconceitos. (NÚBIA, preta);

Nem sempre ela é de fato. Com certeza é o melhor espaço para que isso ocorra, mas na prática a escola reproduz as práticas preconceituosas que ocorrem em outras instituições como a família e a igreja, por exemplo. (AMIR, pardo);

Ainda não. A escola enquanto um recorte social reproduz mais do que transforma as ideias racistas da sociedade como um todo. (BABAFEMI, pardo);

Não. O racismo estrutural não permite que haja inclusão social. (BEM, pardo);

Não completamente. Estereótipos de beleza, por exemplo, ainda são propagados por outros alunos e até por professores. São mecanismos sutis que acabam por excluir uma parcela dos alunos que passa a ver a escola com indiferença. (DAREN, branco);

Deveria ser, mas não é. A escola costuma ser um ambiente onde muitas meninas negras se sentem inferiorizadas em comparação com meninas brancas que se adéquam a um padrão de beleza extremamente racista. Mas percebo que a beleza negra tá tomando espaço. Velo (sic) muito mais alunas negras assumindo e usando o cabelo crespo e outras formas de identidade negra. (NALA, branca)

Os educadores, em sua grande parte, destacam o quanto a escola apesar das políticas afirmativas promovidas pelas normas educacionais nas últimas décadas, ela continua sendo espaço de reprodução dos discursos excludentes, bem como, como é preciso termos ciência que o processo educativo é complexo e por isso deve ser “engajado e holístico” como aconselha bell hooks (2013).

Pensando-se estruturalmente como é idealizada, Gomes (2002, p. 5) considera a escola pensada e realizada para excluir alunos negros. Ela assim considera partindo da afirmação que discussões raciais são abordadas de modo superficiais, quando não, excluídos no interior da proposta curricular; além da deficiência na formação do corpo docente quanto à temática que propicia que a problematização da temática seja trabalhada de modo pontual e não corriqueiramente.

“Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira

desigual” (GOMES, 2002, p. 05), ou seja, que o vê como alguém que por si só, por toda carga histórica de exclusão social que carrega nas costas o faça menor capacitado para o conhecimento subjetivo, abstrato e reflexivo.

O papel do educador, em especial do professor e professora de Sociologia, neste momento, será de desconstruir, desnaturalizar os estigmas que a população negra carrega consigo, principalmente, abordando-se além da problemática racial, a questão do poder patriarcal sobre o corpo feminino negro e o não-lugar social a ela imposta por este discurso, tendo em vista ela ser negra e mulher.

Vejamos os relatos das alunas Aba e Anaya, ao falarem sobre a importância de se falar sobre questão social das mulheres negra no espaço escolar. Assim elas falaram:

Sobre mulheres negras especificamente, não me recorde de ter visto esse tema de forma isolada no meu colégio atual, mas na minha outra escola, tive uma apresentação que falamos sobre profissionais (mulheres) que estão mudando o mundo, aproveitei para falar da Maju, muitos gostaram disso. (ABA, parda) [grifos nossos];

A escola é sim um abrigo pra falar sobre racismo, a escola deve fazer (sic) com que as mulheres negras se sintam bem diante da sociedade. (ANAYA, parda) [grifos nossos]

Ao determinar como competência específica às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos solidários, e respeito aos Direitos Humanos”, a BNCC, abre espaço ao currículo para desenvolver atividades cognoscentes em torno da questão racial, mas de certa forma omitisse a problemática de gênero. E esse tipo de posição política, tem por consequência a inexpressiva quantidade de atividades no âmbito escolar que aborde gênero mais raça. Dentre os professores que responderam as perguntas, apenas dois afirmaram já terem discutidos problemas enfrentados pela população negra, contudo, especificamente sobre os que permeiam em torno das mulheres negras, não.

Já foram trabalhado os temas racismo e sexismo, mas não especificamente contra as mulheres negras. Geralmente trabalho na semana do dia da mulher e em novembro na consciência negra. (NÚBIA, preta)

Especificamente, violência contra as mulheres negras, não. Foram trabalhados textos e atividades que mencionam estatísticas de violência contra a mulher negra, mas foi de maneira superficial. (AMIR, pardo)

Sim, mas não de maneira específica, não há tempo para isso. O conteúdo é trabalhado em um contexto amplo que vai das análises sobre etnocentrismo até estudos que abordam sobre o senso comum e a ciência. Na ocasião trato amplamente o caso Mariele. (BEM, pardo)

Sim. Normalmente através de oficinas, com representantes de movimentos sociais da cidade. São atividades pontuais, ocorrem um vez por ano com conteúdos definidos pelos próprios “oficineiros”. (DAREN, branco)

É perceptível que o pensamento de universalidade feminina ainda é bastante forte no imaginário social, isso é visto quando os professores afirmam que ao trabalharem violência em suas aulas, não trabalham, especificamente, sobre os atos sofridos pelas mulheres negras. O racismo e sexismo não são vistos como temas que se conectam, que devem ser problematizados conjuntamente.

Djamila Ribeiro (2016) ao falar sobre a interseccionalidade²⁷ afirma que este modo de refletir o feminismo negro possibilita percebermos que não pode haver primazia entre uma opressão sobre as outras, pois todas fazem parte de uma estrutura e precisamos rompê-la, é importante “pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável” (2016, p. 03).

Neste contexto, a abordagem pedagógica tendo por base a consciência crítica, o qual ameaça o *status quo*, e com ele inicia-se a libertação das minorias, segundo Paulo Freire (1987), pode ser o caminho para refletir-se a temática gênero e raça no cotidiano escolar. Quando Adimu diz “muitas escolas não ensinam sobre muitos problemas e abafam o caso”, a jovem aluna, de um lado denuncia o engessamento curricular de onde ela estuda, do outro lado, aborda o silenciamento social e institucional quanto aos problemas enfrentados pelas minorias, principalmente omitindo-se de abordá-los cotidianamente. O mesmo modo de vê a

²⁷ Análise interseccional, segundo Djamila Ribeiro (2016), é conceito utilizado pelo feminismo negro, e conceituado pela primeira vez Kimberlé Crenshaw, em sua tese de doutorado de 1989, intitulado “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”; o qual, traduzindo-se seria aproximadamente: Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra, a doutrina antidiscriminação da teoria feminista, e política anti-racista.

escola é visto na fala da estudante Imani quando ela expõe que: “a escola poderia ser mais democrática e abranger mais a discussão sobre esses tipos de preconceitos”.

Vimos na análise normativa que a LDB, baseia-se no princípio do direito universal da educação. Esta abordagem pedagógica voltada para o conhecimento em diversos âmbitos sociais, culturais e psíquicos, encaminha para a construção do saber compartilhado. O princípio ao respeito à liberdade e apreço à tolerância, bem como, o atendimento a diversidade ético-racial, devem ser os aportes para o debate cotidiano dos conteúdos estudados diariamente em busca do protagonismo juvenil. Todavia, o que se vê a partir de alguns relatos trazidos pelos professores é que apesar do currículo ser teoricamente flexível, a escola ainda não é local onde a juventude encontra possa tornar-se atores principais na construção de seus saberes.

Muito se fala no protagonismo juvenil, mas não vejo uma atuação com iniciativas dos jovens, independentemente da etnia. (SHENA, pardo)

A pressão pelo cumprimento de metas e números não permitem um trabalho sério voltado para nenhum protagonismo. (BABAFEMI, pardo)

O currículo é flexível para que isso ocorra, porém, nem todos os professores estão preparados para tratar sobre (sic) em suas aulas. (DAREN, branco)

Assim, será a abordagem da representatividade, da sonoridade e do empoderamento, termos, estes utilizados pelos movimentos feministas, que foram a ponte para tornar o espaço escolar local “seguro”, não só no sentido de proteção física, mas, sobretudo, no sentido abordado por Hill Collins (2019). Local onde a população negra, em especial feminina, pôde expressar seus anseios, medos, conflitos, ensejando o protagonismo juvenil objetivado pela BNCC, mas que, pelos relatos das alunas e professores ainda não é um realidade.

A fundação da “Escola Normal” (no século XIX) e a formação das “professoras primárias”, ampliou a formação escolar das mulheres da elite, e tornou-se espaço importante para a diminuição do analfabetismo das camadas sociais abastardas, todavia, continuava sendo um alargamento do ambiente doméstico. Para as camadas pobres, na maioria formada por negros recém-libertos, a escola não fora local de transformação social e de valorização cultural, mas fora espaços

de controle e dominação. Parece que este pensamento ainda é uma realidade nos dias de hoje, não é?

Como bem destaca Sousa, apesar da sociedade contemporânea reconhecer que a educação é o principal veículo de mobilidade social, e que ter acesso a uma educação de qualidade habilita o cidadão a crescer social e economicamente, no nosso país, este ainda está em fase de evolução, principalmente no que concerne a população negra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diuturnamente atos de violência contra as mulheres no nosso país são noticiados em todos os veículos de comunicação, sejam nos jornais impressos, digitais, televisionados, assim como, nas redes sociais. Muitas destas notícias omitem a face que sobrepõem a de gênero, falamos aqui dos atos de intolerância racial.

Ficou claro que após o assassinato da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, no ano de 2018, as práticas de violência contra as mulheres negras saíram do anonimato e ganharam projeções não antes vistas na nossa sociedade. O que antes resumiam-se a crimes contra mulheres (feminicídio) em aspecto universal, hoje enxergasse que é também crime racista. Ao somar-se a questão de gênero, evidencia-se a problemática social em que o corpo feminino negro encontra-se preso, onde ter tom de pele enegrecida, dita seus passos e atos, fundamentados impositivamente pelo discurso patriarcal.

Como foi explanada no início, a presente pesquisa teve como intuito retirar deste feminino as amordaça que lhe cala cotidianamente, além de discutir o papel da escola, em especial do ensino da Sociologia, no processo de desconstrução de paradigmas e estereótipos construídos secularmente sobre as mulheres negras na nossa sociedade, que teve como a mão de obra escrava, seu principal alicerce para produção de riquezas para as classes dominantes brancas.

Quando falamos sobre violência contra as mulheres negras, devemos sempre ter em mente que a temática é a fumaça de dois problemas que, infelizmente, as acompanham, quais sejam: o racismo e sexismo, temas centrais da nossa pesquisa.

Perante o que foi refletido no decorrer da investigação empírica, podemos fazer algumas constatações:

A primeira delas é constatar sobre a grande dificuldade de se abordar sobre os problemas sociais que envolvem a população negra, mesmo estando no século XXI. Falo isso não por ser algo que mexa só com a psique das pessoas, mas sim, pela resistência das mulheres negras em falar sobre o tema. Como se falar sobre racismo e sexismo, fosse algo proibido, onde se calar fosse o meio encontrado por muitos para negar a existência destes problemas.

Foi possível ainda perceber, pelas respostas trazidas pelas alunas, se por um lado a escola, sendo ela local que tem como aspecto central a heterogeneidade de pessoas e culturas, acaba reproduzindo discursos e atitudes vistos nos espaços sociais para além de seus portões, por outra face, elas, negras ou não, destacam a importância das instituições educacionais para o processo de aprendizagem, e para vosso crescimento humanitário. Para essas jovens, mesmo presenciando atos de violência racial, na maioria camuflada, a escola é local onde se sentem livres, seguras para falarem sobre racismo e sexismo.

Outro ponto refere-se à percentagem de 47,6% das alunas afirmarem ser nas aulas de Sociologia onde há discussões sobre os problemas enfrentados pela população negra. Este dado mostra-nos como as normas educacionais negligenciam o papel deste componente curricular, principalmente pela carga horária a ela dirigida, que no Ensino Médio resume-se a uma aula semanal. É justamente este ponto, umas das queixas trazidas pelos professores que responderam o questionário. A carga horária reduzida compromete não apenas a estrutura curricular dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo, mas, sobretudo, as habilidades a que os alunos do Ensino Médio deverão desenvolver no decorrer dos três anos e que são determinadas pela BNCC, como destacamos no tópico sobre as normas educacionais.

Além disto, nos é preocupante saber que 47,6% das alunas, afirmam ainda, que não há no cotidiano escolar o debate frequente sobre a temática, isto é, a análise sobre os problemas sociais enfrentados pela população negra, restringe-se a serem abordadas apenas na semana alusivas a Consciência Negra, fato este que se confirmou pelas declarações trazidas pelos professores.

Somando-se os dois dados, ficou claro para nós, que diferente do que hipoteticamente acreditávamos, a Sociologia é o componente curricular onde se há o debate sobre as questões sociais que acompanham a população negra, que mesmo pela redução de sua carga horária há a preocupação dos professores em se falar sobre eles. Todavia, suas reflexões resumem-se em falar sobre racismo, em período específico no calendário escolar, neste caso, no mês de novembro.

Atentamos ainda, que não há uma discussão específica sobre o feminino negro no espaço escolar, muito menos discute-se sobre a construção identitária a elas atribuída pelo patriarcado. Pensar sobre população negra, na maioria das vezes, resume-se falar sobre racismo, em aspecto geral, bem como, falar sobre

mulher em caráter universal, neste caso, branca. Assim, a imagem marginalizada das mulheres negras perpetua-se na nossa sociedade, não há, na escola, em sua maioria, a discussão para o sexismo e questões de classe, demonstrando que a educação brasileira ainda é calcada numa perspectiva masculina e europeizada.

Perante as discussões teóricas trazidas pelos pensadores pesquisados, é inegável que, jogadas às ruelas do espaço público (já que sua imagem duplamente corrompida por sua cor e por sua condição social as impediam de ocupar os mesmos espaços das mulheres *virtuosas*, neste caso as brancas), após a abolição da escravatura, as mulheres negras permanecem próximas dos olhos e dos corpos dos seus vigilantes, neste caso, os homens brancos. O corpo feminino negro apesar de legalmente *livre* e de ter ganhando as ruas, não conquistou os espaços públicos por completo, pelo contrário, ganhou o direito de circular apenas nos lugares insalubres (becos, ruelas, prostíbulos), sendo-lhe negada a cidadania, continuando a sofrer controle, agora com outras feições.

A delimitação dos ambientes estabelecidos pelo ordenamento contratual social, à medida que o espaço público é de preponderância masculina e o espaço privado é *habitat* do feminino, contribuiu de certa forma na legitimação da condição marginalizada da mulher, em especial da negra, como pessoa e cidadã.

Sendo assim, é possível notar que a construção sócio-cultural da mulher negra na sociedade moderna a condiciona a uma falsa naturalização de sua posição perante o meio social a qual esta inserida, ou seja, “o feminino negro é desde cedo trabalhado, e domesticado, simbolicamente para desempenhar os elementos da inteligibilidade social” – enfatiza Barbosa (2010, p.02), tal entendimento é claramente verificado quando problematizamos a construção deste pensamento partindo da ideia de gênero, e do conceito de raça, este como veículo de dominação e exclusão social.

Neste contexto, o racismo e o sexismo são os principais obstáculos que impedem às mulheres negras de serem vistas realmente como cidadãs. E, inegavelmente, os discursos políticos, científicos e jurídicos têm papel crucial neste processo, pois, partindo da ideia da existência de uma relação de dominação e subordinação social e sexual, acabaram legitimando a imagem negativa e estereotipada da negra como ser dubiamente desprezível (cor inferior e sexualidade lascivo), todavia, necessária para o controle e ordenamento social da sociedade moderna.

A imagem construída socialmente da mulher negra partindo da concepção de gênero tornou-se veículo de debate social do pensamento patriarcal existentes sobre o feminino, que além de sofrer uma exploração corpórea, acabou sofrendo violência contra sua dignidade, já que muitas vezes o próprio Estado regido pelo pensamento do direito patriarcal, às ocultam para melhor exercerem seu controle, seja dos seus corpos, seja na garantia na usurpação de sua cidadania.

É notório, perante as narrativas das alunas e professores, que a reflexão em torno do gênero, sobretudo, negro, não é uma realidade curricular, ou seja, na construção dos saberes, falar sobre os embates sociais, os quais, as mulheres lidam cotidianamente, não faz parte dos conteúdos vistos como prioridade. Há resistência em se falar sobre o tema, bem como, há deficiência na formação dos docentes, principalmente quando se fala da história e cultura afro-brasileira. Apesar das legislações determinarem programas de capacitação, estes não fazem parte da realidade escolar, o que compromete indiscutivelmente as sensibilidades de perceber a importância de se discutir em sala de aula os temas racismo e sexismo.

Todavia, apesar do não comprometimento do Estado na formação continuada dos professores, é importante ter-se em mente que não se pode escusar de trabalhar, principalmente nas aulas de Sociologia, a relação social partindo da ideia de dominação política, econômica e social do masculino sobre o feminino, principalmente quando este corpo for negro, pois o estranhamento é o primeiro passo para romper-se com o *status quo*, e será a análise sociológica que propiciará isso ao corpo discente.

A escola, dentre as várias funções que possui, destacaremos, neste momento, seu papel político. Mais do que dá ao corpo discente acesso aos conteúdos ditos básicos, deve ser espaço de embates e desconstrução de paradigmas, local onde os anseios e problemas enfrentados no cotidiano sejam acima de tudo ouvidos e compartilhados, em outras palavras, seja lugar onde as mulheres de cor possa exercer seu “lugar de fala”

Neste sentido, a Sociologia tem grande importância, principalmente por os fenômenos sociais serem seus objetos de estudo. A desnaturalização e o estranhamento, são mecanismos de análise basilares para estudar gênero e raça. A partir delas, a comunidade escolar passará a questioná-los, e não mais entendê-los como ordinários, triviais, sem expressividade. Trazer gênero somado a raça e o que dela resulta ao currículo, é de fundamental importância no aprofundamento de

conhecimento do alunado, principalmente por possibilitar o protagonismo juvenil da população negra.

Diante da percepção, deve-se além de discutir-se a relação entre a dominação masculina e subordinação feminina, mostrar as subjetividades que nesta relação há. A análise sobre o feminino deve ir além do pensamento universal, isto é, homogêneo, como se todas as mulheres fossem tratadas de modo igual, independentemente da raça e classe social, pois vimos que não é. Do mesmo modo, ao falar sobre racismo, deve-se trazer à tona as diferentes abordagens e vicissitudes, pois o modo de enfrentamento sobre este tipo de violência é sentido de diferentes pelos atores e atrizes sociais.

Não se pode negar que a identidade feminina negra é alvejada por ditos que a vê como objeto servil, seja ele, sexual ou laboral, principalmente nos trabalhos manuais domésticos. E esta realidade, não deve ser abnegada pelas instituições escolares sobre o risco de solidificar as estruturas dominantes e excludentes.

Sabemos o quanto a análise social a partir do gênero e raça não é atividade simplória de ser fazer, principalmente quando o mito da democracia racial é algo enraizado no nosso país. Mas retirar as máscaras que escondem a realidade da maior parte da população do nosso país é uma urgência secular.

O patriarcado moderno, e com ele a condição dominadora do homem corporal e mentalmente sobre a mulher, já que essa, segundo aqueles, será o “sexo frágil”, é um pensamento que segrega parte deste feminino, ou seja, ser passiva, honrada, casta, emotiva e, sobretudo mãe, tem sido por décadas deveres universais femininos brancos. Às mulheres negras couberam à visão identitária construída sobre duas óticas, por um lado, serem indivíduos fortes, fisicamente falando, no intuito de aguentarem a alta carga de trabalho imposto, e por outro lado, serem indivíduos hiperssexualizado.

Enquanto o movimento feminista branco e burguês no seu início, buscava o direito a cidadania, direito ao sufrágio, as mulheres negras, buscavam serem reconhecidas como seres humanos. E esta diferença de objetivos projetou uma luta que de certa forma ainda é vista, principalmente, quando vê-se nas respostas trazidas pelos colaboradores que ser morena não é ser negro, ser pardo não é ser negro; este desconhecimento quanto ao genocídio gerado pelo processo de miscigenação e pelo mito da democracia racial, compromete indiscutivelmente que o feminino negro seja reconhecido e por fim, detentor de direitos civis e humanos.

Romper com a perspectiva falocêntrica dos discursos poderes e, principalmente, incluir gênero e raça como campo reflexivo é, proporcionar uma interação interdisciplinar. Cabe ao corpo discente trazer a tona que ao falarmos sobre estas temáticas, não se pode partir da ideia no singular, como se todas as mulheres fossem iguais, mas sim, partir do entendimento pluralizado, e ainda problematizando-se o papel dominador das instituições (religião, ciência e direito), sobre este corpo social.

Desta maneira, falar sobre o feminino negro, ainda mais no cotidiano escolar é de extrema necessidade, pois propiciará a desmistificação uma identidade construída negativamente, muitas das vezes ligada à hipersexualidade, e, por conseguinte, resgatar nestas mulheres sua cidadania esquecida por décadas de dominação masculina e por que não dizer feminina também!

Viu-se que apesar das políticas afirmativas das últimas décadas, como a obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639 de 2003), bem como a inclusão dos (das) negro(a)s no ensino superior através do sistema de cotas raciais, dar vozes a quem por séculos se viu silenciado pelo discurso dominador e controlador, é ainda algo bastante difícil. Este pensamento se agrava quando a imagem da mulher, em especial negra, construída nestes últimos séculos torna-se foco dos debates nos bancos escolares.

De todo modo, por fim, é importante ressaltarmos que, tornar a discussão sobre os problemas enfrentados pelo feminino negro na escola é possível e deve ser posto na sua base curricular. Mas requer que o corpo docente tenha ciência de que o tema requer atenção, principalmente por mexer com a identidade das atrizes sociais, como se veem versus como o outro as veem. E cientes que a escola está conectada a sociedade, a discussão por todos os componentes curriculares é de extrema importância, principalmente pela Sociologia, por acreditarmos que por ela o estranhamento e desconstrução dos ditos ser uma porta de renovação de perspectivas e reconhecimento social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvo Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo:Pólen, 2019.

ARAÚJO, Maria Luiza Macedo. **A construção histórica da sexualidade**. In: RIBEIRO, Marcos (org.). O Prazer e o Pensar: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Ed. Gente, 1999, p.13 – 35.

BARBOSA, Erly Guedes e SILVA, Silvano Alves de Bezerra. **Os espaços não ocupados pela mulher negra nas revistas femininas brasileira**. Net. Fazendo gênero nº 9, Diásporas, diversidades, deslocamento. 2010. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/os-espacos-nao-ocupados-pela-mulher-negra-nas-revistas-femininas-brasiliras-erly-guedes-barbosa1.pdf>> Acesso em: 02 de novembro de 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Net, Vol.2. [S.l.], [1967]. Disponível em: <<http://feminista.wordpress.com/2008/01/20/o-segundo-sexo/>>. Acesso em: 14 de nov. de 2009

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >

_____. **Lei nº. nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

_____. **Lei 11.645 de 10 de março de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2003, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2008/lei/l11645.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%E2%80%9D>. Acesso em: 05 de fev. de 2020

_____. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2003, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> Acesso em: 05 de fev. de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf >. Acesso em: 05 de fev. de 2020

BROW, Peter. **Corpo e Sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS. Patrícia. **O poder da autodefinição.** In:____. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Natália Luchini. 2019. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123078/mod_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins.pdf > Acesso em: 07 de mar. 2020.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis:** relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.** Net. 2002. Disponível em: < <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf> > Acesso em: 16 de abr. de 2020.

CUATRECASAS, Afonso. **Erotismo no Império Romano.** Trad. Graziela Rodriguez. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Trad. Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Natalie Zemon. **As mulheres por cima.** Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna, oito ensaios. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 107 – 127.

DEL PRIORE, Mary(org.). **História das mulheres no Brasil.** 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **História do amor no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2005.

DUARTE, Newton. **O lema “aprender a aprender”: nos ideários educacionais contemporâneos.** In:____. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria vigotskiana. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2001, p. 51-97.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **A mulher e o homem.** In:____. Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 5ª ed., Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977, p. 93-141.

_____. **O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro.** In.:_. Casa-grande & senzala. 51ª ed., São Paulo: Global editora, 2006, p. 367-497.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Poder e corpo.** In.:_. Microfísica do poder, 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017, p. 234-245.

GALLOP. Jane. **Além do falo.** Cadernos Pagu. Nº 16. Desdobramentos do feminismo. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a12.pdf> > Acesso em 14 de nov. de 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise (orgs). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120p.

GOMES, Laurentino. **O navio negreiro.** In.:_. Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Vol. 1, 1ª ed., Rio de Janeiro: Globo livros, 2019, p. 277-294.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Net. 2002. Disponível em:< <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296> > Acesso em: 16 de abr. de 2020.

HOOKS. bell. **Não sou eu mulher: mulheres negras e feminismo.** Trad. Plataforma Gueto. Net. 1ª edição, Disponível em: < <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx1bWFsZWl0b3JhbmVncmF8Z3g6NTNIYWU3Y2QwY2ZkNDBhMA> . >. Acesso em: 16 de abr. de 2020.

_____. **Intelectuais negras.** Net. Ano 3, 2º semestre (95). Disponível em: > <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf> < Acesso em: 12 de Jan. de 2020.

_____. **Mulheres negras: moldando a teoria feminista.** Net. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 16, Brasília, 2015, p. 193-210. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193 >. Acesso em: 16 de abr. de 2020.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes. 2013.

LE GOFF, Jacques. **Corpo e ideologia no ocidente medieval.** O imaginário Medieval. Coleção Nova História, Lisboa: Editorial Estampa, 1994, p. 145 – 168

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. **Educação Orgânica.** Curitiba: Ahom, 2011.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MOSTEIRO, Marta Martin. Es el feminismo una teoría política o una ética? Roteiro: Instituto Complutense de Estudios Internacionales: VII Magíster em Género y Desarrollo. Madrid, 2005.

MOTT, Maria Lucia de Barros. **Submissão e resistência:** a mulher na luta contra a escravidão. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1991.

MUNANGA. Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil Contemporâneo.** Cadernos Penesb, Niterói, n.12, 2010, p. 169-203. Disponível em: >[https://repositorio.usp.br/result.php?filter\[\]=isPartOf.name:%22Cadernos%20Penesb%22.<](https://repositorio.usp.br/result.php?filter[]=isPartOf.name:%22Cadernos%20Penesb%22.<). Acesso em: 20 de jun. 2020.

NASCIMENTO. Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca:** as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp. 1997.

PANTEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria. **Igualdade e especificidade.** História da Cidadania. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 265 – 309.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** Net. [2001]. Disponível em: <https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf> Acesso em: 21 de jul. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório:** uma perspectiva brasileira. (sur 24, v. 13, nº 21, 99-104). 2016. Disponível em: <<https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>> Acesso em 04 de jun. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth. **As mulheres têm sexo.** A Família em desordem. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 115 – 147.

RUSSEL, Jeffrey Burton. **História da feitiçaria:** feiticeiros, hereges e pagãos. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Campus, 1993, p. 25 – 42.

SAFFIOTI, Heleith. **Descobertas da área das perfumarias.** In.: __. Gênero, patriarcado, violência. 2ª ed., São Paulo: Ed. Funadação Perseu Abramo, 2011, p. 39-68.

SENNETT, Richard. **O Corpo se Liberta.** O corpo e a pedra: o corpo da cidade na civilização ocidental. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.235 – 258.

SOARES, Luiz Eduardo. **Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo.** Net. [2004]. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hkJ0VXGrMfYJ:https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/>

[11/luiz-eduardo-soares-juventude-versc3a3o-para-ricardo-cesar-costa.doc+&cd= 1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](#) Acesso em: 21 de jul. 2020.

SOIHET, Rachel. **História, mulher, gênero:** contribuições para um debate. In: AGUIAR, Neuma (org.). Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 95 – 114.

SOUSA, Andréia Lisboa. **Proposta pedagógica:** valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22, Valores Afro-brasileiros na educação, Ministério da Educação, 2005, p. 03-11.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

VON KOSS, Monika. **Papéis sociais na raiz da identidade sexual.** Feminino + Masculino: uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades. Coleção ensaios transversais. São Paulo: Escrituras editora, 2000, p.153 – 174.

_____. **Valores culturais na estruturação da personalidade.** Feminino + Masculino: uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades. Coleção ensaios transversais. São Paulo: Escrituras editora, 2000, p. 175 – 190.