



INSTITUTO FEDERAL BAIANO – CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

RAFAELLA DE LIMA CAPISTRANO

COLETIVO DAOMÉ: HISTÓRIAS DE VIDAS DE MULHERES NEGRAS
DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM SERRINHA-BA NA
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ANTIRRACISTA.

CATU-BA
2024

RAFAELLA DE LIMA CAPISTRANO

**COLETIVO DAOMÉ: HISTÓRIAS DE VIDAS DE MULHERES NEGRAS
DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM SERRINHA-BA NA
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ANTIRRACISTA.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira.

**CATU
2024**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Catu*
Setor de Biblioteca

- C243 Capistrano, Rafaella de Lima
Coletivo Daomé: histórias de vida de mulheres negras de uma comunidade escolar em Serrinha-BA na construção de uma educação profissional antirracista / Rafaella de Lima Capistrano. – 2024.
- 109 f.: il. color.
Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira.
Inclui “Documento referencial: proposta para criação de um coletivo de mulheres negras como prática pedagógica de uma educação antirracista na Educação Profissional Tecnológica”.
- Dissertação (mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2024.
1. Educação antirracista. 2. Educação profissional e tecnologica. 3. Cultura e Educação. I. Oliveira, Marcelo Souza. II. Título.
- CDU: 371.3

Índices para catalogo sistemático:

1.Métodos e processos de ensino. Formas de instrução e ensino – 371.3

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica

Ata da Banca Examinadora de Defesa de Dissertação Intitulada: COLETIVO DAOMÉ: HISTÓRIAS DE VIDAS DE MULHERES NEGRAS DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR EM SERRINHA-BA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ANTIRRACISTA

No dia 26 de setembro de 2024, às 14 h 00 min, no campus Catu do IF Baiano/através da plataforma de Webconferência da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, deu-se início a defesa de dissertação pelo discente RAFAELLA DE LIMA CAPISTRANO, como requisito para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu. A Banca Examinadora foi presidida por Marcelo Souza Oliveira e também contou com a participação de Aline Najara Gonçalves, Célio José dos Santos e Mirna Ribeiro Lima da Silva. Após a abertura da sessão de defesa, a discente fez a exposição oral em 20 minutos; em seguida foi arguido pela banca que, logo após, reuniu-se reservadamente. A Banca decidiu por aprovar a discente. A concessão do título está condicionada ao cumprimento das demais exigências previstas no Regimento do programa.

Assinam os membros da banca:

Documento assinado eletronicamente por:

- **Rafaella de Lima Capistrano, 20221CAT01M0022 - Discente**, em 04/10/2024 10:04:56.
- **Celio Jose dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 26/09/2024 15:58:39.
- **Mirna Ribeiro Lima da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 26/09/2024 14:40:16.
- **Marcelo Souza Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 26/09/2024 14:21:36.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/09/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifbaiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 608070
Verificador: 933ccfc1f8
Código de Autenticação:



RAFAELLA DE LIMA CAPISTRANO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Catu –, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira.

Aprovada em: 26 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira (IF Baiano)
Orientador/Presidente da Banca

Profa. Dra. Aline Najara da Silva Gonçalves (University of Pittsburgh)
Membro Externo

Profa. Dra. Mirna Ribeiro Lima da Silva (IF Baiano)
Membro interno

Prof. Dr. Célio José dos Santos (IF Baiano)
Membro Interno

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por ter me ajudado a chegar até aqui. Não foi um caminho fácil e acredito que nunca é para aqueles que possuem comprometimento com a educação. Para aqueles que têm o desejo de mudança e enfrentam diariamente um sistema que nos cerca de todos os lados por meio de ações traiçoeiras e sedutoras.

Agradeço à minha mãe! Sem ela, não teria começado a trilhar esse caminho. Sem ela, não saberia com quem deixar meus filhos para ir a Catu ou quem levaria Pedro para as terapias diárias. Sou imensamente grata pelo exemplo e por toda ajuda disponibilizada. Agradeço também aos meus filhos pela paciência, ao meu esposo Ramon, que, mesmo morando em outra cidade, sempre que pôde me ajudou com sua companhia e atenção. Agradeço aos meus companheiros de turma por dividir esse caminho juntos, especialmente a Eduardo Aragão; minha gratidão! A Sandra por ser minha companheira de quarto e por nossas conversas de motivação mútua em trio. Aos meus queridos irmãos Raynne, Rodrigo, Marlete e Marcos, nossa irmandade foi fundamental para chegar até aqui e à minha cunhada Liz, pelo incentivo e suporte. Às minhas amigas, por estarem sempre na torcida em especial a Amanda, sem ela esse caminho teria sido bem mais difícil.

Dedico esta dissertação à memória do meu pai, que perdi uma semana antes da qualificação. Foi um momento muito difícil e de recomeços. Sei que, em vida, estaria muito orgulhoso de minha conquista.

Ao Coletivo Daomé, muito obrigada! Nossas experiências estão marcadas em minha trajetória pessoal e profissional. As risadas, brigas, conversas e projetos são parte de uma história que começamos no CETEP Sisal.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Marcelo Souza, por toda a paciência e por ter aceitado me guiar por esses caminhos, sempre estendendo a mão nos momentos em que pensei que iria cair. Minha eterna gratidão!

E a todas as mulheres negras que lutaram para que eu pudesse, futuramente, ocupar esse espaço, assim como outras o farão. A força e o poder da coletividade feminina não têm precedentes. Assim, também farei minha parte, estarei sempre levantando outras meninas e mulheres negras por meio da educação, ajudando-as a alcançar novos voos.

RESUMO

O Presente trabalho tem como objetivo investigativo perceber quais são os caminhos e as possibilidades para desenvolver uma proposta de educação antirracista no contexto da comunidade escolar do Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, na cidade de Serrinha, Bahia. Nesse sentido, destacam-se as histórias de vida das mulheres que ajudaram a fundar o Coletivo Daomé, um grupo que pretendeu se destacar no contexto educacional por fomentar a educação antirracista. Nesse sentido, a pesquisa apresenta um panorama das atividades desenvolvidas pelo coletivo, incluindo oficinas, eventos e ações de conscientização, evidenciando a relevância dessas práticas na formação de um ambiente escolar mais inclusivo. Para tanto, construí uma fundamentação teórica embasada nas reflexões sobre a Educação Profissional na rede pública da Bahia, apoiada em autores que abordam a Educação Antirracista, sob a lei 10.639/03, em debates sobre raça, gênero e interseccionalidade e em considerações sobre coletivos como espaços não-formais de aprendizagens. Metodologicamente, elegi as histórias de vida como caminho a trilhar em virtude da escolha de fazer emergir as vozes, por muitos silenciadas, de meninas e mulheres negras radicadas no interior do nordeste brasileiro. Para tanto, foram solicitadas autobiografias para as participantes da pesquisa, com o interesse de traçar a trajetória dessas mulheres até o momento em que as suas vidas se cruzaram em virtude de sua atuação no Coletivo Daomé. Os resultados da pesquisa indicam que a participação no Coletivo Daomé não apenas fortalece a identidade racial de suas integrantes, mas também promove um espaço de diálogo e reflexão sobre questões de gênero e racismo, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais equitativa. Como resultado desse trabalho, apresento, como produto educacional, um documento referencial gestado durante a construção do grupo. Trata-se do seu regimento interno, documento que procurou formalizar e institucionalizar suas ações e assegurar a continuidade de suas práticas educativas, fortalecendo a proposta do grupo como um produto educacional relevante no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Coletivo de Mulheres Negras, Educação Profissional e Tecnológica. Histórias de Vida. Racismo.

ABSTRACT

This work aims to investigate the paths and possibilities for developing an anti-racist education proposal within the context of the school community at the Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, in the city of Serrinha, Bahia. In this regard, the life stories of the women who helped found the Coletivo Daomé stand out; this group aimed to distinguish itself in the educational context by promoting anti-racist education. The research presents an overview of the activities carried out by the collective, including workshops, events, and awareness-raising actions, highlighting the relevance of these practices in creating a more inclusive school environment.

To this end, I developed a theoretical framework based on reflections on Professional Education within the public network of Bahia, supported by authors who address Anti-Racist Education under Law 10.639/03, debates on race, gender, and intersectionality, and considerations of collectives as informal learning spaces. Methodologically, I chose to use life stories as the approach to bring forth the voices, often silenced, of Black girls and women from the interior of northeastern Brazil. Autobiographies were requested from the research participants to trace the trajectory of these women up to the point where their lives intersected due to their involvement in the Coletivo Daomé.

The research results indicate that participation in the Coletivo Daomé not only strengthens the racial identity of its members but also fosters a space for dialogue and reflection on gender and racism issues, contributing to the creation of a more equitable school culture. As a result of this work, I present, as an educational product, a reference document developed during the formation of the group. This document is the internal regulations, which sought to formalize and institutionalize its actions and ensure the continuity of its educational practices, thereby strengthening the group's proposal as a relevant educational product within the scope of Professional and Technological Education.

Keywords: Anti-Racist Education, Black Women's Collective, Professional and Technological Education, Life Stories, Racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETEP SISAL	Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SUPROT	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
(ERER)	Educação das Relações Étnico-Raciais
(PNADC)	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
(IBGE)	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MNU	Movimento Negro Unificado
TEN	Teatro Experimental do Negro
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binárias.
EPI	Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio
PROEJA	Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROSUB	Técnico Profissionalizante Subsequente ao Ensino Médio

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Bahia com a localização do município de Serrinha.....	11
Figura 2- Foto do CETEP SISAL localizado na cidade de Serrinha-Ba.....	64
Figura 3- Foto da participação do Projeto Afroempreender na Feciba 2022.....	66
Figura 4- Foto de momento de formação do projeto Afroempreender.....	69
Figura 5- Foto das formações do projeto Afroempreender.....	69
Figura 6- Foto das formações do projeto Afroempreender.....	69
Figura 7- foto da matéria do projeto Podcast Daomé.....	72
Figura 8– Foto da matéria do projeto Podcast Daomé.....	73
Figura 9– Foto da participação do coletivo Daomé na FELIS 2023.....	73
Figura 10– Foto da participação do coletivo Daomé na FELIS 2023.....	74
Figura 11- Estudantes integrantes do Coletivo Daomé prestigiando a exibição do Documentário “Heróis e Heroínas da Independência da Bahia”, durante a programação da FELIS 2023.....	74
Figura 12– Foto da futura sala do Coletivo Daomé.....	75
Figura 13– Foto da futura sala do Coletivo Daomé.....	76
Figura 14– Apresentação do Coletivo Daomé durante o Novembro Negro no ano de 2023.....	77
Figura 15– Apresentação do Coletivo Daomé durante o Novembro Negro no ano de 2023.....	77
Figura 16- Foto das trancistas do Coletivo Daomé em oficina de tranças.....	78
Figura 17- Foto das trancistas do Coletivo Daomé em oficina de tranças.....	78
Figura 18– Foto da assembleia para votação do regimento.....	83
Figura 19– Foto da assembleia para votação do regimento.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	AS LUZES SOBRE O CAMINHO: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS.....	14
	2.1 Algumas considerações sobre a Educação Profissional na rede pública da Bahia.....	14
	2.2 Desafios de uma educação antirracista sob a lei 10.639/03.....	19
	2.3 Raça, gênero e interseccionalidades.....	25
	2.4 Os coletivos como espaços não-formais de aprendizagens.....	29
	2.5 Caminhos metodológicos.....	33
	2.5.1 Perfil dos sujeitos da Pesquisa.....	37
	2.5.2 Instrumento de produção de fontes.....	38
	2.5.3 Construção das histórias de vida.....	40
	2.5.4 Questões Éticas.....	41
3	VIDAS CRUZADAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE MENINAS/MULHERES NEGRAS QUE INTEGRAM O COLETIVO DAOMÉ.....	42
	3.1 Histórias de Alice.....	42
	3.2 Histórias de Rosângela.....	47
	3.3 Histórias de Lu.....	53
	3.4 História de Gilmara.....	60
4	O COLETIVO DAOMÉ: CONTEXTUALIZAÇÃO, CRIAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	62
	4.1 Local de Nascimento: o CETEP/SISAL.....	62
	4.2 Como tudo começou: o Projeto Afroempreender.....	64
	4.3 Nasce um coletivo de mulheres negras no sertão da Bahia.....	70
	4.4 A institucionalização: processo de construção do regimento interno.....	79
	4.4.1 A elaboração do documento referencial.....	79
	4.4.2 Procedimentos de validação do documento referencial.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE.....	90

1 INTRODUÇÃO

Algumas experiências pedagógicas são capazes de transformar a vida das pessoas que as vivenciam. Isso acontece não apenas com estudantes, mas também com professores(as). Foi o que aconteceu no seio do Coletivo Daomé. Um agrupamento formado e radicado por mulheres e meninas negras e nordestinas, dentro de uma escola de Ensino Médio Integrado, localizada no Sertão Baiano, do qual eu fui uma das fundadoras. Certa vez, em uma de nossas numerosas conversas com duas integrantes, uma delas me disse a seguinte frase: “Pró, você não sabe o quanto a senhora é necessária nessa escola e na minha vida!” Aquela frase me pegou de surpresa e me causou uma emoção indescritível. Naquele dia, estava esgotada, depois de lecionar o dia inteiro e ouvir tantas reclamações sobre a educação na sala dos professores. Eu pensei: Sempre vale a pena!

O Coletivo Daomé nasceu de projetos e ações voltados para o combate ao racismo e o respeito às diferenças, com o objetivo de cumprir a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa jornada começou em 2021, com o projeto Afroempreender, e, atualmente, estamos em processo de consolidação. Desde o início, o Coletivo Daomé se propôs a ser um espaço de empoderamento e resistência para suas integrantes. Pretendíamos ser um local de acolhimento onde mulheres negras pudessem se ver, reconhecer-se e construir suas próprias narrativas. Como Hils (2019) ressalta, a criação de espaços seguros é essencial para que mulheres negras possam expressar suas identidades e vivências. Para isso, foi necessário ouvir e compreender a trajetória de vidas dessas mulheres.

Como mulher e pesquisadora negra, minha trajetória acadêmica e profissional está diretamente relacionada aos desafios que são vivenciados por tantas mulheres negras em uma sociedade historicamente racista. Sou mãe, esposa, mulher negra do sertão baiano, professora e faço parte de um Coletivo de Mulheres Negras do CETEP SISAL, na cidade de Serrinha, no estado da Bahia. Por meio desse texto, represento também a luta e a voz desse coletivo, mulheres negras que compartilham diferentes realidades e desafios semelhantes. Minha infância foi marcada por um ambiente familiar de boas lembranças.

Meus pais, ambos funcionários públicos, sempre se esforçaram para proporcionar uma vida tranquila para mim e para meus irmãos mais novos, Rayanne e Rodrigo Capistrano.

No entanto, minha percepção acerca da constituição de uma sociedade racista começou desde muito cedo. Sempre fui confundida com a empregada da casa, por várias

vezes. Não foi a primeira vez, mas certa ocasião, uma amiga da minha mãe perguntou se eu já estava “livre da casa de Dona Ivany” e quanto cobraria pela faxina. Para mim, isso não se apresenta como um incidente, mas como estereótipos associados à população negra, principalmente à ideia de que uma mulher negra, como eu, deve estar desempenhando uma função de serviço. Quando a campainha tocava e eu ia verificar quem estava à porta, as pessoas me olhavam e perguntavam: “A patroa está?”

Mas não foram somente questões racistas que me levaram a escrever esta dissertação. O sexismo também apresentou suas nuances quando, de forma surpreendente, um aluno me disse: “A senhora deveria estar em casa fazendo faxina”.

Há também outro elemento importante nesta escolha de pesquisa: meu papel como educadora. Nunca descartei a possibilidade de um dia ser professora, mas também nunca idealizei a profissão; apenas os caminhos da vida foram me mostrando o melhor a seguir. Durante esse percurso, já lecionei em um pátio de bar, onde a mesa de sinuca servia de apoio para o quadro negro, as estudantes, entusiasmadas e cheias de energia, estavam sempre presentes. Já na comunidade do Cantinho, as aulas eram ministradas na casa de farinha. Talvez o leitor não conheça a expressão “casa de farinha”, mas, em resumo, trata-se de um local tradicionalmente utilizado para a produção de farinha de mandioca, que envolve várias etapas, desde a colheita da mandioca até a moagem e torrefação. Muitas vezes, os alunos estavam ocupados com o trabalho no mesmo local onde aprendiam, mas isso não impedia que eles mantivessem uma boa frequência. Por outro lado, na comunidade de Salgado, a situação era diferente; apesar de contarem com a estrutura da creche infantil e a merenda oferecida, os alunos não compareciam às aulas. Assim, minha identidade como educadora sempre esteve voltada para motivar o meu aluno a continuar os estudos apesar das adversidades que nos eram apresentadas.

No coletivo Daomé, compreendi que nós somos mais fortes juntas. Enquanto educadora negra, percebo como isso se reflete no dia a dia do grupo, os mecanismos que criamos para dar conta desse projeto político, tentar traçar vias, trabalhar conjuntamente com a juventude para pensarmos outras formas de experiência de vida, de futuro, porque o que as práticas de violência mais fazem é nos impedir de sonhar. Diante desse contexto, debrucei-me sobre a seguinte pergunta de pesquisa: quais são os caminhos e as possibilidades para desenvolver uma proposta de educação antirracista no contexto da comunidade escolar do Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, na cidade de Serrinha, Bahia?

A pesquisa foi estabelecida no Centro de Educação Profissional Territorial do Sisal (CETEP-Sisal), localizado em Serrinha-BA, no ano de 2023. Embora a cidade esteja situada na região do Semiárido, ela é popularmente conhecida como parte do Sertão Baiano. Vale destacar que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia possui, atualmente, vinte e sete Núcleos Territoriais de Educação, os quais foram divididos de acordo com seus territórios de identidade, construídos com base nas características culturais e socioeconômicas de seus municípios. No caso específico de nossa identidade, ela está inserida no Território do Sisal, também conhecido como Região Sisaleira.¹

Figura 1: Mapa da Bahia com a localização do município de Serrinha.



Fonte: Wikipedia.

É nesse contexto que emerge o Coletivo Daomé, no coração da região sisaleira, no Semiárido baiano, especificamente em Serrinha, um município marcado pela rica história cultural e de resistência de seu povo sertanejo. Nesse prisma, como objetivo geral

¹ O sisal, chamado de “ouro verde do sertão”, é um elemento crucial na história de Serrinha e dos municípios vizinhos. Sua produção foi fundamental para alavancar o panorama político e econômico desses municípios. No entanto, é importante ressaltar que essa riqueza foi gerada às custas da miséria de milhares de homens, mulheres, crianças e idosos, que trabalharam e continuam trabalhando sem a garantia de direitos trabalhistas, sem remuneração digna e sem condições de trabalho adequadas (Santos e Silva, 2017, p. 3).

dessa pesquisa, busquei compreender como o processo de criação de um coletivo de mulheres negras, no Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal (CETEP-SISAL), contribuiu para o fomento da educação antirracista nessa comunidade escolar. Para viabilizar a realização do objetivo geral apresentado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Contribuir para a criação de marcos documentais e estruturais que possam colaborar para a sedimentação do coletivo de mulheres negras do CETEP-SISAL;
- Promover ações no CETEP-SISAL com o intuito de estabelecer uma agenda permanente de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial, não apenas na comunidade escolar como também no seu entorno.
- Relatar, por meio das Histórias de Vida das integrantes do Coletivo Daomé, as experiências de racismo, identidade e resistência das mulheres negras do Território do Sisal.

Para buscar atender a esses objetivos, estruturei essa dissertação em quatro capítulos. No segundo, intitulado “As luzes sobre o caminho: fundamentações teóricas”, discuto as teorias e as categorias conceituais que julguei serem essenciais para a compreensão do objeto de pesquisa. São destacadas as categorias relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica sob a ótica da omnilateralidade, discutida por Frigotto (2012). As reflexões sobre Educação Antirracista são baseadas em Gomes (2015), Oliveira (2010) e Oliveira e Candau (2010), abordando, também, as questões de raça e gênero discutidas por Akotirene (2018). Além disso, o capítulo aborda o papel dos coletivos como espaços de aprendizagem não formal, que, frequentemente, complementam as estruturas educacionais tradicionais. Também é aprofundada a metodologia das Histórias de Vida, sua aplicação e relevância para a pesquisa.

No capítulo 3, intitulado “Vidas Cruzadas: histórias de vida de meninas/mulheres negras que integram o Coletivo Daomé”, apresento as histórias de vida de quatro integrantes do coletivo: Rosangela Nogueira, Luiza Santos, Alice Santos e Gilmara Santos. Aqui, trago elementos das trajetórias dessas mulheres e meninas até o momento em que elas se encontram, cruzando suas vidas através do ingresso no Coletivo. As suas histórias de vida são interpretadas na tentativa de desvelar as interseções de suas trajetórias e suas experiências dentro do coletivo. Essas histórias são marcadas por

experiências frequentemente associadas a casos de racismo e machismo institucionais, que podem tê-las motivado a encontrar, no Coletivo, um espaço para seu aquilombamento.

No capítulo seguinte, denominado “O Coletivo Daomé: Contextualização, Criação e institucionalização”, detalho o processo de formação do Coletivo, o desenvolvimento de seus projetos e a elaboração do regimento interno. Além disso, apresento o CETEP Sisal e sua comunidade, assim como o projeto Afroempreender, que marcou o início dessa jornada. Esse capítulo também apresenta a concepção e a implementação do regimento do Coletivo Daomé, que se tornou um documento referencial desenvolvido como produto educacional resultante deste trabalho. Esse documento tem como objetivo fornecer um modelo de estrutura organizacional para o processo de construção de um coletivo e sua implementação nos diversos âmbitos educacionais no Brasil.

É importante destacar que o Coletivo Daomé é o produto educacional desta dissertação e que esse produto se institucionalizou através de um regimento construído colaborativamente por suas integrantes, que se transformou em um documento referencial para práticas de educação antirracista.

2 AS LUZES SOBRE O CAMINHO: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo aborda os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa, destacando o papel crucial do Coletivo Daomé na promoção de uma educação omnilateral, que considera raça e gênero como categorias centrais. A educação omnilateral, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, é explorada em conexão com a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. A análise enfatiza como coletivos como o Daomé são essenciais para a construção de uma educação antirracista e para o fortalecimento das identidades negras, promovendo uma formação integral que transcende o ambiente escolar e influencia a sociedade de forma mais ampla. Também neste capítulo abordaremos os caminhos metodológicos trilhados para a execução da pesquisa.

2.1 Algumas considerações sobre a Educação Profissional na rede pública da Bahia

A promulgação da Lei 11.892/2008, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi um marco significativo para a educação profissional no Brasil. Conhecida como Lei dos Institutos Federais, essa legislação estabeleceu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, unificando diversas instituições de ensino técnico e tecnológico em todo o país. Essa medida fortaleceu e expandiu a educação profissional, refletindo-se no crescimento expressivo dessa modalidade nos últimos anos. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a educação profissional foi a modalidade de maior crescimento nos últimos cinco anos, destacando-se como um eixo estratégico para o desenvolvimento educacional e econômico do país.

Na Bahia, durante o mandato de Jaques Wagner (2007-2014), foram estabelecidos os Centros Profissionalizantes Estaduais, ampliando o acesso a essa modalidade, que tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento e nos índices da educação baiana. Ao longo dos anos, diversas iniciativas e políticas públicas direcionadas ao ensino profissionalizante têm sido implementadas, a exemplo do Programa Primeiro Emprego, que visa integrar egressos no mercado de trabalho. O Estado tem se destacado como uma das principais redes na oferta de educação profissional, ficando atrás apenas do Estado de São Paulo.

Desde 2008, a Superintendência de Educação Profissional do Estado da Bahia (SUPROT) tem implementado o Plano de Educação Profissional, que visa elevar a qualificação dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho. O Plano busca estabelecer uma política de Educação Profissional alinhada às demandas de desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos Territórios de Identidade, levando em consideração as cadeias produtivas (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2012, p. 15). Além disso, a SUPROT incorporou ao plano a perspectiva de uma formação integral, abrangendo o desenvolvimento voltado para a cidadania dos estudantes:

A educação profissional busca, também, a formação integral dos cidadãos, trabalhadores, sujeitos de direitos, possibilitando-lhes novas oportunidades. Portanto, concomitante ao compromisso de preparar pessoas para o mercado de trabalho e responder às necessidades de ocupação, o Plano de Educação Profissional se preocupa com formação cidadã, atuando na inclusão social, assim como no exercício da cidadania, inclusive porque ele remete a pelo menos dois direitos fundamentais, a saber: o de educação e o de trabalho (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2012, p. 15).

Sob esse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem traçado caminhos em busca de conciliar um dos maiores desafios da sua modalidade: a articulação entre a formação técnica e o desenvolvimento humano. No Brasil, por um período, essa modalidade foi orientada por concepções pedagógicas tecnicistas, focadas exclusivamente na inserção no mercado de trabalho. Essas teorias tinham como base a sistematização dos processos industriais, com uma clara ênfase nas tarefas e na estrutura organizacional das empresas. A abordagem tecnicista da educação tinha como objetivo central planejar a educação de maneira a dotá-la de uma “organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (Frinlik, 2010, p. 13).

Por conseguinte, a Lei 11.892/2008 não apenas ampliou o acesso a essa modalidade, como também reacendeu as discussões no país sobre quais propostas pedagógicas devem representar sua agenda e as concepções sobre a formação dos alunos. Nesse sentido, a educação omnilateral emerge como uma proposta para realizar uma educação profissional na contramão da lógica capitalista.

Conforme Gramsci (1982), o trabalho é parte essencial do processo de humanização. Intelectual da pedagogia histórico-crítica, o autor analisa que o trabalho

“não pode estar associado apenas ao tipo de atividade, mas sim ao âmbito de suas relações particulares próprias, não só musculares-nervosas, mas intelectuais” (Gramsci, 1982, p. 138). Ou seja, é por meio dele que o homem potencializaria suas ações numa sociedade emancipada. Para isso, faz-se necessário o rompimento com os ideais de uma sociedade capitalista, enraizada em um modelo que vive à custa da exploração do trabalho. Essa relação entre trabalho e educação direciona-se para o caráter formativo daquele e a educação como uma agência formadora do caráter do ser humano. Logo, o trabalho não deve ser percebido como uma proposta alienante, mas sim como um projeto pautado na emancipação:

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea não apenas por imposição externa por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples com ação (Gramsci, 1982, p. 130).

Ainda sob esse ponto de vista, o ensino profissional surge como um espaço que amplia as oportunidades de ascensão social para as comunidades mais marginalizadas, mas, ao mesmo tempo, sob a lógica capitalista, perpetua as diferenças sociais existentes. A escola dualista amplia as bases de uma sociedade consumista e unilateral. Essa diferenciação social entre as classes dominante e dominada é marcada pelos modos de pensar, agir e viver da sociedade. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um estilo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (Gramsci, 1982, p. 136).

Gramsci (1982) critica a escola que limita o desenvolvimento humano, aquela que não oferece ao indivíduo a oportunidade de se formar em sua totalidade. Ele enfatiza a necessidade de uma formação integral, que contemple todas as dimensões do ser humano. A formação unilateral, criticada por Gramsci, dificulta o desenvolvimento de uma educação humanística e uma formação que insira o trabalho na sua formação. À medida que a sociedade se torna mais complexa, surge a necessidade de uma maior especialização entre os indivíduos. Para ele, o educando não é um sujeito passivo, mecânico, vazio, que recebe passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. Todos os sujeitos sofrem

influências, determinações e valores do meio social e cultural em que vivem, sendo comum o choque entre os saberes comuns e a escola.

O trabalho não pode estar associado apenas ao tipo de atividade, mas sim ao âmbito de suas relações sociais. Nesse sentido, a formação para o trabalho precisa assentar-se no desenvolvimento da formação intelectual e vice-versa. Enquanto potencial natural mobilizado pela ação do homem, o trabalho é sistematizado à medida que desponta a organização social humana, concreta e política. Nesse sentido, o trabalho não pode ser dissociado da técnica, nem dos propósitos manuais e intelectuais. “Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (Gramsci, 1982, p. 138-139). Por conseguinte, a educação capitalista, que direciona a EPT para uma preparação reducionista, focada exclusivamente na execução de tarefas, sem uma compreensão mais ampla do processo, vê na omnilateralidade uma das possibilidades para superar essa limitação (Ramos, 2014).

A omnilateralidade é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões” (Frigotto, 2012, p. 267). Essa concepção considera relevantes duas condições importantes para a formação do ser humano: as dimensões objetivas e subjetivas. A primeira diz respeito a fatores que podem ser mensurados, como infraestrutura, recursos didáticos, currículo escolar, entre outros. Já as condições subjetivas estão relacionadas aos fatores da individualidade, emoções e concepções de mundo, que são responsáveis pelo desenvolvimento da identidade e autoestima. Assim, Frigotto (2012) enfatiza a necessidade de uma formação capaz de capacitar os estudantes para o desenvolvimento completo do ser humano em suas diversas dimensões, que incluem “sua corpórea vida material e intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética” (Frigotto, 2012, p. 267).

Tais pressupostos tendem a contrariar a visão mercadológica do desenvolvimento humano, que, segundo o autor, valoriza a competitividade e o individualismo, reduzindo a humanidade a números de eficiência, eficácia e efetividade²:

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e

² **Eficiência** é a capacidade de realizar uma tarefa utilizando o mínimo de recursos possíveis. **Eficácia** é a capacidade de atingir os objetivos desejados. **Efetividade** é a combinação de eficiência e eficácia, refletindo o impacto real e a qualidade do resultado alcançado.

competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

Sob essa mesma perceptiva, Ramos (2014) destaca a necessidade premente de uma formação integrada, que não apenas capacite tecnicamente, mas também promova uma visão holística do aluno como parte integrante de um todo. Nesse sentido, é fundamental que a EPT adote uma abordagem que vá além do ensino de habilidades técnicas específicas de sua própria qualificação, buscando também desenvolver competências socioemocionais e cognitivas essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes das dinâmicas socioprodutivas. Sobre o fato, a autora afirma:

No contexto dessas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (Ramos, 2014, p. 1).

Enquanto prática que se estabelece em um ambiente educacional, o Coletivo Daomé, por si só já se configura como um espaço que representa a quebra de um espaço tradicional da sala de aula. A aprendizagem concebida por uma perspectiva antirracista traz uma proposta educativa que busca quebrar os protocolos curriculares para uma educação emancipadora.

Mediante o exposto, percebemos os pontos de convergência entre as ações do Coletivo Daomé e a visão omnilateral, a exemplo de que ambas as abordagens compartilham a coletividade como parte do aprendizado. O processo de construção do Coletivo revela esse alinhamento, evidenciando como práticas e iniciativas que priorizam a formação holística podem contribuir para a formação humana do indivíduo. Os conceitos objetivos e subjetivos interagem de maneira complementar. As condições objetivas são essenciais para a qualificação profissional de nossas integrantes, enquanto

as condições subjetivas, que abordam questões de identidade racial, fundamentam a educação antirracista no respeito à ancestralidade negra e à sua cultura.

O Coletivo Daomé, ao considerar essas dimensões, cria um ambiente educacional que não apenas capacita tecnicamente, mas também fortalece a autoestima e a consciência crítica de suas participantes, conscientes da necessidade questionar as estruturas de uma sociedade racista, o que contribui para ampliar sua visão de mundo.

2.2 Desafios de uma educação antirracista sob a lei 10.639/03

O papel da escola na reprodução do racismo alcança os diversos âmbitos do contexto educacional. Independentemente da região, corriqueiramente nos deparamos com a falta de representatividade em seus espaços e com “brincadeiras” racistas disfarçadas de apelidos. Hoje, os papéis atribuídos à escola ultrapassam a função inicial de apenas ensinar e uma delas é que a escola é formadora de identidades (Lima, 2008). Entretanto, aprendemos nas escolas uma cultura preta totalmente desvalorizada; as mesmas que deveriam ser ambientes democráticos, que “podem e devem discutir o respeito à diversidade, revelam-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (Gomes, 2013, p. 13).

Quantas vezes na escola ouvimos falar de Dandara dos Palmares³ ou Luiza Mahin⁴? Ambas são importantes personagens históricas na luta contra a escravidão do país. Porém, a história hegemônica somente oficializou a Princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea, em 1888, como a “heroína” responsável pela libertação dos negros da escravidão, em um ato de benevolência e bravura, conforme o discurso vigente.

A invisibilização da história dessas mulheres reforça a visão eurocêntrica do conhecimento. Contada sob o ponto de vista dos vencedores, as narrativas oficiais

³ Dandara dos Palmares foi uma importante figura na resistência negra contra a escravidão no Brasil colonial. Ela atuou como uma guerreira no Quilombo dos Palmares, ao lado de Zumbi, seu companheiro, e outros líderes quilombolas. Dandara teve um papel estratégico nas batalhas contra as forças coloniais, lutando pela liberdade e sobrevivência dos negros escravizados. Sua história reflete a luta feminina no contexto dos quilombos e sua contribuição para a resistência à opressão escravista no Brasil do século XVII (Nascimento, 1980).

⁴ Luiza Mahin foi uma figura histórica de grande importância na luta pela liberdade dos negros no Brasil no século XIX. De origem africana, é conhecida por sua atuação em revoltas de escravos e libertos em Salvador, como a Revolta dos Malês (1835). Mahin foi uma liderança nas insurreições contra o regime escravista e, segundo relatos, era uma mulher de grande inteligência, organizando ações de resistência e facilitando a comunicação entre os revoltosos. Sua trajetória é símbolo da luta contra a opressão e pela libertação dos negros no Brasil (Reis, 2003).

distanciaram do currículo a história do legado e resistência daqueles que foram silenciados. Nesse caso, a Princesa Isabel é a figura central que se sobrepôs a todo um processo de luta. A história de Maria Felipa⁵, por exemplo, uma heroína negra que liderou a resistência contra a invasão das tropas portuguesas na Bahia, durante a Independência do Brasil, é minimamente conhecida. Sabemos que o processo emancipatório não se resume ao “grande momento” de D. Pedro I às margens do rio Ipiranga, assim como o ato da Princesa Isabel não representa a conjuntura da época, portanto, é preciso reconhecer e validar a narrativa daqueles que estiveram na linha de frente, mas que foram deixados de lado pela história oficial.

Portanto, a urgência de resgatar e trazer à tona essas histórias marginalizadas é um dos principais objetivos da educação antirracista. Entendemos essa pedagogia como um conjunto de práticas dedicadas à desconstrução do racismo em suas diversas formas, sejam elas estruturais ou institucionais, que permeiam e alicerçam nossa sociedade. Por meio da valorização da diversidade étnico-cultural africana, a educação antirracista visa quebrar paradigmas de um currículo escolar hegemônico e excludente. No entanto, seu impacto não se restringe apenas ao meio educacional; reflete-se também em diversas camadas da estrutura social, promovendo a ampliação e o aprofundamento dos debates sobre o combate ao racismo, a exemplo da Lei 10.639/03, que, ao ser sancionada, ampliou o alcance da educação antirracista em nosso país.

Diante dessa realidade, a Lei 10.639/03 representa um marco na história do nosso país, na medida em que sua promulgação oficializa a educação antirracista como um dos elementos fundamentais nos institutos escolares, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Entretanto, para o fortalecimento de suas ações, foram criadas leis complementares que auxiliam no cumprimento dos objetivos da Lei 10.639/03. Exemplo disso é a Lei 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Já a Lei 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, foi criada para estabelecer

⁵ Maria Felipa foi uma importante heroína da luta pela independência do Brasil na Bahia, particularmente na Ilha de Itaparica. De ascendência africana, Felipa liderou um grupo de mulheres negras e indígenas na resistência contra as forças portuguesas durante a guerra pela independência, em 1822-1823. Conhecida por sua coragem, ela organizou ataques a navios portugueses e participou ativamente de emboscadas, usando táticas surpreendentes, como o incêndio de embarcações inimigas. Maria Felipa é um símbolo da participação feminina e negra nas lutas pela emancipação do Brasil (Rebouças, 2020).

medidas de combate à discriminação racial e promover a igualdade, além de instituir o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR).

Outra legislação relevante é a Lei 12.711/2012, duramente criticada e combatida por setores da alta sociedade, também chamada de Lei de Cotas nas Universidades, que reserva vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas nas instituições de ensino superior. Além das leis, há decretos que contribuem para a implementação da Lei 10.639/2003. O Decreto 4.886/2003, por exemplo, institui o Comitê Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Já o Decreto 6.040/2007 estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Essas regulamentações são fundamentais para orientar a aplicação da legislação. Percebemos, então, que a lei nº 10.639/03 faz parte de um conjunto de ações importantes para o avanço significativo no que diz respeito às práticas pedagógicas relacionadas à educação antirracista e à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

É comum observar que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 frequentemente se limita a eventos pontuais, como datas comemorativas, que geralmente resultam em reflexões rasas sobre as questões multiculturais. Esses eventos, em sua maioria, são concentrados no dia 20 de novembro, oficialmente designado como o Dia da Consciência Negra pela Lei nº 12.519 de 2011, que, na gestão atual (2024), foi decretado feriado nacional pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Como pesquisadora, observo que essa recente decisão pode se tornar um marco simbólico no imaginário das pessoas, além de fomentar discussões pertinentes sobre a temática, em um dia em que diversos setores da sociedade ampliariam o debate, alcançando grande parte da população. Em contrapartida, há o risco de que as práticas educacionais continuem superficiais e limitadas a um único dia ou, até mesmo, somente no mês de novembro, simplificando uma agenda densa e complexa que exige um tratamento contínuo e processual durante todo o ano letivo. Essa reflexão parte do pressuposto de que, para que esse processo seja efetivo, aspectos como a formação de professores e currículos, entre outros componentes, precisam estar em consonância com a proposta da lei e suas diretrizes:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana.

Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 3).

Gomes e Jesus (2014) apontam que as práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei 10.639/2003, ainda carecem de avanços significativos. Em seu trabalho de campo, realizado em trinta e seis escolas, os autores trazem uma amostra sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em alguns estados brasileiros. Segundo eles, os profissionais envolvidos nas práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) relataram que a lei trouxe legitimidade ao trabalho que já era realizado de forma isolada antes de sua sanção. O estudo revela, também, alguns dos aspectos mencionados aqui no texto:

Os docentes ainda utilizam as datas comemorativas como principal recurso para desenvolver projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos relacionados à Lei nº 10.639/2003. A oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra pelo artigo 79-B da Lei tem gerado diferentes resultados nas escolas. Algumas já trabalhavam com essa data antes da promulgação da Lei, enquanto outras passaram a adotá-la posteriormente. Em certos casos, esse dia foi ampliado para a Semana da Consciência Negra, ou até mesmo para o mês inteiro (Gomes e Jesus, 2014).

Em 2023, a Lei nº 10.639/03 celebrou duas décadas de existência. É importante ressaltar que sua homologação resultou de intensas mobilizações populares, com destaque para o movimento negro, cuja atuação foi determinante na busca por mudanças significativas em diversos setores da sociedade brasileira. Conforme destaca Gomes (2015), em consonância com autores, como Lima (2010) e Gonçalves (2011), os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, são amplamente reconhecidos por suas atuações como vetores de aprendizagem e transformação nas escolas. Logo, “a educação foi apontada como estratégica, porque seria uma das políticas públicas indispensáveis para a organização dos setores marginalizados” (Lima, 2010, p. 4).

Na obra *Movimento Negro Educador*, Gomes (2015) apresenta um panorama sobre a importância desses movimentos e como eles contribuíram para alterar a história das relações étnico-raciais no Brasil. Por meio de manifestações, marchas e atividades de conscientização, esses movimentos têm sido essenciais na batalha pela valorização e reconhecimento da população negra.

Nesse contexto, coletivos como o Daomé surgem como aliados importantes nesta luta. Os coletivos apresentam particularidades que facilitam sua formação. Por não necessitarem de procedimentos burocráticos complexos, eles nascem do engajamento e comprometimento de seus membros, que geralmente são oriundos da mesma comunidade e possuem interesses comuns. Essa característica é importante para que os integrantes se mobilizem e atuem na sua comunidade. O Coletivo Daomé, por exemplo, buscou, em seu processo de formação, implementar práticas pedagógicas que respeitassem a Lei nº 10.639/2003 e práticas antirracistas que só foram possíveis por meio da participação ativa de suas integrantes.

Sob essa perspectiva, a autora destaca a atuação de algumas das organizações mais proeminentes no movimento negro brasileiro, como o Movimento Negro Unificado (MNU), que há décadas tem liderado campanhas e iniciativas para combater o preconceito e promover políticas afirmativas em favor da população negra. Além disso, a Frente Negra em prol da desigualdade social tem sido uma voz poderosa na luta contra a exclusão e a marginalização das comunidades afrodescendentes, defendendo políticas públicas que visam à garantia de direitos e oportunidades iguais para todos os cidadãos.

Outra importante instituição é o Teatro Experimental do Negro (TEN), sediado no Rio de Janeiro e fundado pelo renomado pesquisador Abdias Nascimento (1914-2011). O TEN desempenhou um papel crucial na promoção da cultura afro-brasileira e na conscientização sobre as questões raciais por meio de peças teatrais e atividades culturais. Abdias Nascimento, reconhecido como um dos principais líderes do movimento negro no país, deixou um legado duradouro na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial.

A “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, ocorrida em 1995, representou um marco significativo na luta contra o racismo e pela promoção da igualdade racial no Brasil. Ao reunir milhares de pessoas nas ruas de Brasília, a marcha não apenas chamou a atenção para as questões urgentes enfrentadas pela população afro-brasileira, mas também serviu como um poderoso instrumento de pressão política. Durante o evento, documentos importantes foram entregues ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, destacando a necessidade da criação de políticas públicas eficazes para combater o racismo e promover a inclusão social.

Ainda como desdobramento da Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, ocorreu, no ano seguinte, em 1996, a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação

Racial e Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”. Nesse evento internacional, o Brasil foi formalmente reconhecido como um país marcado pelo racismo e houve uma conscientização global sobre a necessidade de se enfrentar essas questões de forma mais abrangente e eficaz. Esse reconhecimento internacional representou um passo importante na luta contra o racismo no Brasil, ao mesmo tempo em que reforçou a importância de se adotar medidas concretas para promover a igualdade racial e combater formas de discriminação e intolerância.

A inclusão da história e cultura afro-brasileiras no currículo escolar é apenas um exemplo do resultado das demandas desses movimentos por uma educação mais plural e representativa. Se considerarmos o ato de educar, em sua amplitude, percebemos que ele reflete as ações práticas da história e da cultura de um grupo específico. Assim, o conhecimento não se limita apenas à transmissão formal e propedêutica, mas também emerge da troca de experiências e vivências, resultando na produção de conhecimentos significativos e contextualizados. Essas contribuições não apenas promovem uma compreensão mais profunda das questões raciais, como também alimentam propostas e soluções para superar o racismo e a desigualdade racial, conforme ocorreu com a promulgação da Lei 10.639/03 no Brasil. A educação antirracista, além de desejável, é imprescindível diante dos desafios que os estudantes negros enfrentam em seu cotidiano, independentemente da modalidade em que estejam matriculados. Nesse sentido, ao integrar abordagens e práticas antirracistas em todos os aspectos da educação, podemos contribuir para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo.

Além disso, é fundamental promover a diversidade de vozes e perspectivas dentro desse ambiente, garantindo a representatividade e a valorização das diferentes culturas e identidades étnico-raciais ali presentes, o que poderá contribuir para uma educação mais equitativa, na qual o respeito à diversidade seja um valor fundamental.

Em suma, a Lei 10.639/03 foi de extrema importância para a implementação efetiva de uma educação antirracista. Entretanto, seu fomento não depende apenas de sua promulgação. A norma deve ser cumprida e colocada em prática nos ambientes escolares brasileiros. É urgente que seja realizada uma abordagem abrangente e contínua, que vá além de eventos e datas comemorativas. É necessário integrar esses conteúdos de forma consistente ao currículo escolar, promovendo uma reflexão crítica sobre as questões étnico-raciais e garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural e étnica africana no Brasil.

2.3 Raça, gênero e interseccionalidades

Ao longo da história, as mulheres traçaram caminhos de árduas lutas e conquistas na sociedade. Sob o patriarcalismo, a mulher “foi historicamente confinada ao espaço doméstico, sendo vista principalmente como esposa e mãe, o que limitou suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional” (Teles, 1993, p. 32). Essa estrutura impactou profundamente as relações de poder presentes nas questões de gênero, privando-as de seus direitos fundamentais para o exercício da cidadania.

Por conseguinte, o mito da fragilidade feminina ditou o padrão que a sociedade esperava da mulher, impondo-lhe obrigações e deveres delimitados por meio da construção social de um sexo 'fraco e indefeso'. Essa teoria serviu para camuflar diversas formas de opressão, que incluíam o uso de ferramentas, como o medo, o julgamento e a violência, para manter a mulher sob a 'proteção' machista e excludente do homem. Esse cenário influenciou e definiu quais seriam suas oportunidades em relação à educação, ao mercado de trabalho e a postos de liderança. E o que falar do meio político, onde a representação feminina é ínfima, ainda nos dias atuais?

Nesse contexto de desigualdade de gênero, as mulheres não estão sujeitas apenas à diferenciação salarial; são altos os índices de assédios sexuais, violência no lar e discriminação em postos de trabalho tradicionalmente ocupados por homens. A violência é uma questão gravíssima que atinge as mulheres em suas diversas formas – física, psicológica, sexual, entre outras – e tem impactos devastadores que comprometem a sua integridade física e emocional – a saúde como um todo. Assim, os danos vão além do físico, afetando o bem-estar emocional e psicológico das vítimas. Mulheres que vivem em ambientes violentos têm menos oportunidades de educação e emprego. O impacto da violência na vida das mulheres é profundo e duradouro, limitando suas oportunidades de desenvolvimento e perpetuando um ciclo de pobreza e exclusão que atravessa gerações (Miguel e Biroli, 2018, p. 156).

Briolli (*et al.*, 2017) relatam as mudanças significativas que houve em relação à participação da mulher na sociedade em seu exercício da cidadania, especialmente no que diz respeito à sua inserção em espaços acadêmicos e políticos. Os autores relatam que, nas últimas décadas, essa crescente presença feminina nas escolas e universidades é um avanço que sugere uma participação mais ativa na sociedade. No entanto, esse crescimento evidenciou ainda mais as desigualdades existentes entre homens e mulheres, tendo em vista que estas, em sua grande maioria, mesmo ocupando o mesmo posto de

chefia ou cargo de mesma denominação, recebem uma remuneração menor em relação àqueles. Portanto, muitas mulheres continuam a enfrentar desigualdades salariais significativas em relação aos homens, mesmo em setores onde estão bem representadas, o que evidencia a persistência de um sistema de valorização desigual do trabalho (Miguel e Biroli, 2018, p. 58).

Apesar dos expressivos avanços na luta pela igualdade de gênero, “os desafios permanecem, refletindo a necessidade de um feminismo que articule a luta por direitos com a crítica às estruturas de poder existentes” (Miguel e Biroli, 2018, p. 81). No entanto, mesmo havendo a implementação dessas políticas, é necessário considerar o contexto histórico em que as mulheres estiveram inseridas ao longo do tempo.

Os aspectos de gênero e raça, em particular, requerem atenção para que possamos entender, no contexto atual, qual lugar a mulher negra tem ocupado na sociedade brasileira. Logo, o legado da escravidão constitui um elemento intrínseco à trajetória dos corpos femininos negros. Essa herança, por sua vez, tem demarcado “os espaços e papéis que foram lhe atribuídos desde a escravidão” (Nascimento, 2021, p. 23). O que poderia ser considerado como apenas parte da nossa história ou reminiscências do período colonial permanece, no entanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos (Carneiro, 2017, p. 1). Ainda sob esse ponto de vista, Carneiro (2017) ressalta que, apesar de o período escravocrata ter sido nefasto para todo o povo negro, é necessário considerar que as “mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve” (Carneiro, 2017, p. 1).

Partindo desse pressuposto e considerando que a dissertação pretendeu destacar as histórias de vida das participantes negras do coletivo Daomé, a discussão sobre gênero deve estar intimamente ligada também à raça e outras dimensões interligadas ao contexto dessas mulheres.

Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade, difundido pela autora norte-americana Kimberlé Williams Crenshaw (1989) e utilizado, frequentemente, no Brasil, por Akotirene (2018), tornou-se uma importante categoria para essa discussão. De acordo com a literatura, o conceito foi desenvolvido sob uma forte influência do Black Feminism (Feminismo Negro), um movimento social da década de 1990 que surgiu nos Estados Unidos e exerceu grande influência dentro dos movimentos sociais. Sob o ponto de vista de Akotirene (2018), a interseccionalidade, dentro do feminismo negro, é utilizada para compreender as formas de opressão que afetam de maneira particular as mulheres negras.

Por conseguinte, a interseccionalidade, concebida por Crenshaw (1994), argumenta que as formas de opressão vivenciadas por mulheres negras são únicas e singulares e não devem ser analisadas somente por um viés. Assim, a autora define:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Assis, 2019, p. 20).

As análises no campo da interseccionalidade permitem compreender as experiências de opressão de forma mais abrangente, considerando a interação entre diferentes categorias sociais (Akotirene, 2018, p. 13). Assim, quando os dados mostram que a maior parcela das mulheres que sofrem violência é composta por negras, a análise sob o viés da interseccionalidade reconhece que a violência de gênero não opera isoladamente, mas está intrinsecamente ligada a outras formas de discriminação, como o racismo e a desigualdade. Ainda sobre esse conceito, a autora afirma:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (Akotirene, 2018, p. 13).

Sendo assim, embora compreendamos que a luta da mulher negra é interseccional e que o movimento feminista negro, por meio das ações e vozes de suas intelectuais, tem influenciado na busca e conquista de políticas públicas, essas políticas ainda não correspondem adequadamente aos problemas gritantes ainda existentes e às particularidades essenciais a tal categoria social.

Utilizaremos as estatísticas fornecidas pelo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), do IBGE, para discutir a necessidade de abordar a interseccionalidade dentro da questão raça e gênero. Em um estudo recente (2024), foi divulgado que as mulheres pretas ou pardas dedicam mais tempo a tarefas domésticas, têm menor participação no mercado de trabalho e são mais impactadas pela pobreza. De acordo com o IBGE, tais mulheres gastaram 1,6 horas a mais por semana em tarefas domésticas do que as mulheres brancas. A taxa de informalidade entre as mulheres negras e pardas chegou a 45,4%, enquanto entre os homens brancos essa taxa foi de apenas 30,7%. Tais dados indicam que as mulheres negras e pardas enfrentam maiores dificuldades para acessar melhores condições de trabalho, acentuando dados dentro da pobreza e vulnerabilidade.

Além das questões referentes a trabalho e renda, as informações levantadas também revelam a desigualdade educacional. Anteriormente, citamos os dados que sinalizam que as mulheres têm sido a maioria nas taxas de matrículas em estabelecimentos de ensino e em academias. Entretanto, a proporção de mulheres brancas com 25 anos ou mais que completaram o ensino superior foi de 29,0%, enquanto apenas 14,7% das mulheres pretas ou pardas atingiram esse nível educacional. As condições de vida das mulheres negras também chamam atenção nesse estudo. Cerca de 32,3% das mulheres estavam abaixo da linha de pobreza, com uma renda domiciliar per capita de até US\$6,85 por dia, conforme os critérios do Banco Mundial. Entre as mulheres pretas ou pardas, 41,3% estavam vivendo nessa condição, em comparação com 21,3% das mulheres brancas.

Diante do exposto, podemos dizer que existem vários tipos de opressão que se sobrepõem e influenciam a vida das mulheres em diferentes níveis. Questões como raça, gênero e classe social interferem na maneira como as mulheres sofrerão discriminação na sociedade, principalmente daquelas que possuem particularidades oprimidas. Uma mulher branca pode sofrer discriminação de gênero, mas é muito improvável que sofra racismo. Já uma mulher negra, além do sexismo, tem grandes chances de ser vítima de racismo, condição duplamente opressora. Por outro lado, poderíamos citar as condições de mulheres LGBTQIAPN+, que estão frequentemente expostas a violências específicas, como a homofobia e a transfobia. De acordo com Kimberlé, a interseccionalidade é, simultaneamente, a maneira sensível de pensar a identidade e sua relação com o poder, não sendo exclusiva para mulheres negras (Akotirene, 2018, p. 96).

Trazendo a interseccionalidade na perspectiva do Coletivo Daomé, entendemos que essa categoria foi essencial para a compreensão das particularidades que se manifestaram durante o nosso processo. A invisibilidade que motivou a criação do coletivo e as críticas por estabelecer um grupo voltado para mulheres negras em uma instituição escolar majoritariamente composta por um público feminino foram evidentes nas diversas dificuldades que enfrentamos, tanto no âmbito das questões individuais quanto coletivas, para nos afirmarmos em relação ao gênero e à raça. Embora essa seja uma questão inclusiva, para alguns, parecia excluir o restante do público feminino da escola. No entanto, as temáticas abordadas sob a perspectiva antirracista já nos direcionavam para um recorte específico das nossas experiências como mulheres negras.

Por fim, salientamos que a interseccionalidade não implica que uma discriminação seja maior ou menor do que outra, mas que algumas pessoas enfrentarão mais dificuldades devido à soma de diferentes formas de opressão. Essas intersecções nos mostram que a luta pela igualdade de gênero deve ser inclusiva e sensível às diferentes realidades que as mulheres enfrentam.

2.4 Os coletivos como espaços não-formais de aprendizagens

Apesar das poucas referências teóricas, os coletivos não são desconhecidos da sociedade. Na educação, os coletivos configuram-se como uma das organizações mais populares, a exemplo do que nos diz os trabalhos de Pereze e Souza (2020), Guimarães, Rios e Sotero, (2020), Sales (2007) e Santos (2018). Diferente dos movimentos sociais, que, segundo Maya (2013), possuem uma agenda fixa, “o coletivo pode agregar múltiplas demandas e, por meio de debates periódicos, são definidas quais as pautas prioritárias, a partir da conjuntura política que é mantida em permanente análise” (Maya, 2013, p. 12).

Dentro das tipologias dos movimentos sociais, os coletivos têm se destacado por conta de sua conjuntura e formação. De acordo com Gohn (2017), os novíssimos movimentos sociais dizem respeito a uma nova forma de organização que surgiu após 2010. Distintamente dos movimentos sociais clássicos, que possuíam uma pauta única, os novíssimos trazem uma nova perspectiva de organização, abrangendo mais pautas. Para trazer essa nova análise, a autora refletiu sobre três movimentos recentes da história brasileira: o Movimento Passe Livre (MPL), o Vem Pra Rua e o Movimento Brasil Livre (MBL). Os coletivos fariam parte dos novíssimos movimentos devido à sua nomenclatura mais flexível e autônoma.

Influenciados pelo crescimento do feminismo na década de 90, os coletivos tornaram-se as organizações mais populares na articulação de grupos pela tomada de direitos. Segundo Guimarães, Rios e Sotero (2020), “o nome coletivos parece ter sido inspirado nos coletivos negros feministas dos anos 1970 e 1980, que pregavam horizontalidade na tomada de decisões e ausência de hierarquia na forma de organização” (Guimarães, Rios e Sotero, 2020, p. 1). A adesão aos coletivos femininos cresceu devido à inclusão de novas pautas e discussões mais especializadas, a exemplo do surgimento dos coletivos femininos negros, que ficaram bastante conhecidos por sua influência e força nas mobilizações sociais. Sobre esse assunto, os autores acrescentam:

Esses coletivos de feministas negras, ao longo dos anos e das mudanças políticas nacionais e internacionais, passaram por um processo de institucionalização civil, em paralelo ao processo de estabelecimento democrático do Brasil, em particular nos anos 1990 e na primeira década do século XXI. As organizações mais antigas, que emergiram durante a abertura democrática, construíram razão social para existir juridicamente durante o período em que havia as parcerias entre Estado e sociedade civil, além do financiamento de organizações internacionais (Guimarães, Rios e Sotero, 2020, p. 1).

De acordo com Perez e Souza (2020), destacam-se os movimentos negros da década de 1970, como o “Combahee River Collective”, nos Estados Unidos, que criticava o movimento feminista branco por não abordar as necessidades específicas das mulheres negras, e, no Brasil, coletivos como o “Nzinga”, fundado por Lélia Gonzalez, abordaram questões interseccionais, incluindo racismo e machismo. Ainda de acordo com os autores, “a principal pauta dos coletivos universitários é o feminismo (40,4%). A discussão a respeito da categoria gênero enquanto construção social e a luta pelo empoderamento das mulheres é um dos temas com maior repercussão atualmente” (Perez e Souza, 2020, p. 1).

Diante do exposto, o Coletivo Daomé encontrou no CETEP-SISAL um terreno fértil para seu nascimento. A união de um grupo de estudantes negras motivadas e dispostas a realizar atividades voluntárias proporcionou as condições ideais para a formação do coletivo. Como um projeto de emancipação, mas também como pauta que todo coletivo deve representar, o Coletivo Daomé teve como objetivo promover a visibilidade e o protagonismo das meninas negras do CETEP-SISAL. Entretanto, havia o desejo de se fazer uma educação profissional diferente dos moldes tradicionais, com temáticas e formações fundamentadas em uma educação antirracista que não faz parte do

currículo oficial da educação profissional. Assim, por meio do coletivo, encontramos um espaço para nossas discussões e novos aprendizados.

Por conseguinte, entendemos que o Coletivo Daomé se configura como um - espaço não formal da educação. Em uma visão contemporânea, os espaços não formais de educação fazem parte do conceito freiriano de espaços potencializadores. Na educação não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos (Gohn, 2006, p. 29). A educação não formal engloba diversas dimensões, incluindo a aprendizagem política dos direitos dos cidadãos e a capacitação para o trabalho através do desenvolvimento de habilidades e potencialidades.

Na educação não formal a finalidade consiste em abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como das relações sociais que este estabelece. Neste sentido capacita-os para se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Aqui os objectivos não são dados previamente, constroem-se na interacção, gerando um processo educativo, voltado para e a partir dos interesses e necessidades de quem participa. A educação não formal não é organizada por níveis, idades ou conteúdos e pode actuar sobre aspectos subjectivos de um grupo (cultura política, laços de pertença, identidade colectiva, processos de cidadania colectiva e pública do grupo (Gohn, 2006, p. 29-30).

Sob essa perspectiva, os espaços não formais de aprendizagem proporcionam um ambiente propício para a construção de espaços e tempos que estimulem a interdisciplinaridade e a abordagem holística de temas que, muitas vezes, não fazem parte do currículo tradicional, mas são relevantes para os alunos e suas comunidades. Esses locais podem servir como complemento ao ambiente educacional formal, oferecendo oportunidades para explorar assuntos de maneira mais ampla e contextualizada. Sobre essa diversificação entre o formal e o não formal, Gohn (2006) pontua:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação (Gohn, 2006, p. 15).

Assim, uma nova abordagem educacional requer práticas e metodologias que estejam alinhadas com o contexto em que a escola está inserida. Conforme proposto por Ausubel (1963), em sua teoria da aprendizagem significativa, faz-se necessário valorizar

as experiências e contextos de vida dos alunos, ampliando sua visão de mundo para que eles se tornem mais engajados e motivados no processo de aprendizagem.

Deve-se destacar a atuação dos espaços não-formais na promoção de uma educação mais inclusiva, especialmente no que diz respeito à inclusão de temas afro-referenciados e à abordagem da educação antirracista. Ao reconhecer esses espaços como oportunidades únicas, Freire aponta para a necessidade de explorar e integrar questões relacionadas à diversidade de forma mais consistente.

Sendo assim, é essencial reconhecer o potencial desses espaços como complementos importantes para a educação formal, proporcionando oportunidades para discussões e reflexões que muitas vezes não são abordadas em contextos tradicionais de ensino. Ao utilizar o coletivo como ferramenta de aprendizagem, pretendíamos criar um ambiente colaborativo e participativo, onde os alunos se sintam confortáveis para compartilhar suas experiências e perspectivas, com a intenção de fortalecer os laços comunitários e de pertencimento. Sobre a atuação desses movimentos na educação não-formal, Gohn (2006) afirma:

Sobre a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos – legislações, formatos de aplicação de verbas etc., embora esses itens também sejam importantes, dado o papel dos fundos públicos no campo de disputa política em torno das verbas públicas. É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. Isto tudo está no campo da educação não-formal (Gohn, 2006, p. 15).

Não apenas sob a perspectiva da educação formal ou não formal, mas também como um “espaço multirreferencial de aprendizagem”, o Coletivo Daomé pode ser analisado sob a perspectiva da multirreferencialidade. De acordo com a professora Teresinha Fróes Burnha, a multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens (Burnha, 2006, p. 12). Esse conceito aborda a complexidade que as diferentes perspectivas de uma prática podem representar. O objeto não é o fim em si mesmo; deve-se ter uma visão holística, mas não com a pretensão de se alcançar o todo, já que o conhecimento é um ciclo. Sobre esta modalidade, Burnha afirma:

A multirreferencialidade é uma abordagem que reconhece a necessidade de múltiplas perspectivas e linguagens para compreender e descrever a realidade. Ela valoriza a diversidade dos sistemas de

referência, entendendo que esses sistemas são distintos e não redutíveis uns aos outros (Burnha, 2001, pag. 17).

Entendemos que o Coletivo Daomé é um espaço propício à multirreferencialidade na medida em que é marcado pela heterogeneidade. Sua diversidade está naquelas que o compõem: mulheres de diferentes realidades e oriundas de diversos lugares. Entretanto, a professora faz uma importante observação sobre a abordagem do conceito, enfatizando que não se trata da “junção” dos conhecimentos. Isto é, a multirreferencialidade valoriza a coexistência dessas perspectivas distintas, pois:

Aceita a complexidade inerente da realidade e exige um exercício de reflexividade amplo e variado, reconhecendo que uma compreensão completa e total é inatingível. A essência dessa abordagem está na aceitação e valorização da heterogeneidade e na utilização de um espectro amplo de referenciais para entender a complexidade do mundo (Burnha, 2001, p. 26).

Ou seja, faz-se necessário que o espaço seja objeto de reflexão. A análise dos métodos que estarão envolvidos não se limita a apenas uma teoria ou prática; deve-se estar atento às diversas referências que envolvem a complexidade do real, permitindo uma compreensão mais completa e sensível. A multirreferencialidade é uma resposta à constatação das práticas sociais e, num segundo momento, o esforço para dar conta, de um modo mais rigoroso, dessa mesma complexidade, diversidade e pluralidade (Burnha, 2001, p. 39).

2.5 Caminhos metodológicos

A escolha da abordagem metodológica é um aspecto crucial para o processo de qualquer pesquisa, pois é por meio dela que se torna possível alcançar uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais que permeiam a vida dos participantes. De acordo com Minayo (1994), a metodologia é composta por um conjunto de procedimentos que orientam tanto a coleta quanto à análise dos dados, permitindo que o pesquisador investigue a realidade de maneira sistemática e rigorosa.

No campo da educação, a natureza qualitativa oferece métodos e técnicas essenciais para investigar os contextos e as dinâmicas que envolvem os sujeitos. Como parte das ciências sociais, a abordagem qualitativa é particularmente adequada para captar a subjetividade, que frequentemente se revela ao pesquisador ao longo do processo

investigativo, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2021, p. 22).

Portanto, na pesquisa qualitativa, os seus “campos de estudos não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim práticas e interações de seus sujeitos na vida cotidiana” (Flick, 2012, p. 21). Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa permitiu uma análise contextualizada da dinâmica de um coletivo em constante movimento. As interações dentro do grupo, a diversidade de origens e as vivências das participantes exigem um olhar subjetivo, mas sempre de acordo com a cientificidade para a análise.

Minha atuação no coletivo sempre foi a preocupação central nesta trajetória como pesquisadora que aqui se delimita. Um dos meus principais anseios, como fundadora e integrante do coletivo, foi encontrar uma metodologia que pudesse respaldar, de maneira adequada, esse processo investigativo. Esse pensar levou-me à metodologia de História de vidas. Na década de 1920, a Escola de Chicago, nos Estados Unidos, ganhou destaque pelos trabalhos realizados com Histórias de Vida, desenvolvidos por Norman Denzin (1941-2023). Também na Polônia, Znaniecki (1882-1958) desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento dessa metodologia como área de pesquisa.

Atualmente, o método é amplamente empregado, especialmente nas disciplinas das Ciências Sociais, devido à sua capacidade de fornecer métodos que valorizam a memória e as vivências, atraindo estudos que optam por abordagens qualitativas. A História de Vida pode ser entendida como um “relato de um narrador sobre sua existência ao longo do tempo, no qual ele tenta reconstituir os acontecimentos vivenciados e compartilhar as experiências adquiridas” (Ferrazza e Antonello, 2017, p. 3, *apud* Queiroz, 1988, p. 20).

Ferrazza e Antonello (2017) destacam que, embora existam semelhanças, a história de vida difere da história oral, em alguns aspectos, como a coleta de dados, a relação entre pesquisador e participante e o foco dado ao indivíduo. Citando especialistas no método de histórias de vida, como Queiroz (1988), Chase (2008) e Denzin (1989), os autores afirmam:

Queiroz (1988) diferencia história oral e história de vida. Ele explica que a primeira é qualquer relato oral e pode abranger relatos de lendas

e transmissão de cultura, e que a segunda possui maior enfoque no indivíduo e em sua existência. Para Chase (2008), a história de vida é um tipo de narrativa extensa, que se apresenta em forma oral ou escrita, e abrange toda a história do indivíduo, desde seu nascimento até os dias atuais. Segundo Denzin (1989), uma história de vida – ou história pessoal, como é denominada em alguns casos – é um registro escrito da vida de uma pessoa, tendo por base conversas, relatos e entrevistas (Ferrazza e Antonello, 2017, s.p).

Entendemos que a história de vida de um indivíduo constitui uma das principais heranças para a posteridade. A maneira como essa história é contextualizada, narrada ou descrita possui o potencial de transformar tanto a percepção que os outros têm de nós quanto a forma como percebemos a nós mesmos. Assim, “a história de vida apresenta-se, em primeiro lugar, como prática social e aparece na transmissão/recriação da cultura, por meio das narrativas de pais para filhos, das histórias da família e da comunidade” (Bragança, 2012, p. 37).

Sob esse contexto, “há um papel importante do pesquisador em desvendar as histórias de vida, levando em consideração e fazendo as devidas relações com os acontecimentos sociais, para ir além do relato individual transmitido ao pesquisador” (Ferrazza e Antonello, 2017). Nesse sentido, na metodologia da história de vida, o indivíduo é um objeto de extrema importância, mas não exclusivamente. O pesquisador também é peça fundamental, pois ele é responsável por traçar um árduo caminho para se chegar a uma boa compreensão e análise dos fatores que contribuíram para a formação daquele, como origem, escolhas e contextos econômicos e político-sociais em que estava inserido, afastando-se de uma análise isolada e fazendo conexões entre o particular e o coletivo. Por conseguinte, Josso (2007) enfatiza que:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 14).

De maneira semelhante, Bragança (2012) afirma que o pesquisador, ao se debruçar sobre o método, não deve enquadrá-lo nos modelos tradicionais:

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito (Bragança, 2012, p. 39).

Contudo, ainda sob esse ponto de vista, Bragança (2012) apresenta uma gama de instrumentos metodológicos que conferem rigor científico à metodologia de histórias de vida. Citando Grand (1993), ela argumenta que, embora a metodologia seja frequentemente associada a aspectos de subjetividade, os instrumentos metodológicos estão explicitamente à disposição do pesquisador:

Para situar a diversidade metodológica, encontramos em Pineau e Le Grand (1993) uma interessante possibilidade de sistematização. Inspirando-se em Maurice Catani, os autores destacam algumas vertentes de trabalho com as histórias de vida: instrução biográfica – inquérito por meio de questionário; narrativa de práticas – focaliza um aspecto relativo a uma prática social da vida de um grupo de pessoas; entrevista biográfica – trabalho sobre uma ampla dimensão da vida, enfocando diferentes fases, em que a narrativa do entrevistado é reorganizada pelo investigador; história da vida social aprofundada – conjunto de entrevistas, nas quais o investigador estabelece uma relação profunda com o entrevistado, que participa de forma intensa de todas as etapas do trabalho; autobiografia – escrita da totalidade ou da parte da trajetória de vida pela própria pessoa; e história de vida de grupo – biografias cruzadas em que os sujeitos são associados, em diferentes intensidades (Bragança, 2017, p. 51).

Baseado na estrutura metodológica encontrada em Souza e Alves (2012), conforme apresentado em Moriña (2017), exponho minhas escolhas metodológicas para o entendimento do caminho percorrido através desse método: primeiramente, utilizei relatos múltiplos para capturar uma variedade de experiências e perspectivas. “O número de participantes de uma pesquisa varia muito: há estudos baseados em apenas uma história de vida e outros em até 800 casos” (Ferrazza e Antonello, 2017, p. 4). Na pesquisa qualitativa, o número de amostras não está relacionado à qualidade da análise e aos resultados da pesquisa. Assim, selecionei, para análise, três histórias de vida das participantes do Coletivo Daomé. Em termos de profundidade da coleta de dados, adotei duas abordagens: micro-histórias de vida, coletadas por meio do relato autobiográfico (autoinforme) – uma técnica que requer menos instrumentos e se concentra em aspectos específicos da vida dos participantes –, e, em seguida, utilizei a história de vida temática,

que se concentra em temas específicos que guiaram a produção dos relatos pelas participantes.

Ressalto que a construção da confiança foi fundamental no desenvolvimento desta pesquisa. Os vínculos construídos no Coletivo Daomé foram cruciais na decisão de adotar a metodologia de histórias de vida. Essa confiança possibilitou que as participantes compartilhassem suas experiências mais íntimas e conflituosas. Além disso, essas narrativas não apenas revelam vivências individuais, mas também representam uma forma poderosa de resistência contra o racismo e as questões de gênero enfrentados coletivamente. Por meio da História de Vida, “a literatura destaca de maneira enfática a possibilidade de escuta das vozes silenciadas, em que investigadores e sujeitos da pesquisa têm o lugar da fala e, em alguns casos, o da interpretação (Bragança, 2017, p. 80).

2.5.1 Perfil dos sujeitos da Pesquisa

A seleção das participantes envolveu a adoção dos seguintes critérios: participação ativa nas reuniões do coletivo, envolvimento nos projetos executados e ter idade superior a 18 anos. Para tanto, fiz contato direto com algumas integrantes e, em outros casos, devido à distância, convidei uma participante, por meio do aplicativo *Whatsapp*. Nesse sentido, os relatos foram fornecidos por uma professora, uma ex-aluna e uma funcionária administrativa.

- Participante 1:

Uma mulher de 22 anos, ficticiamente chamada de Luiza Souza dos Santos, que se autodeclara negra, heterossexual, possui formação técnica em administração, solteira e não possui filhos. Foi membro fundadora do coletivo, com participação em dois projetos executados por este. No momento da pesquisa, não participava mais das atividades do coletivo.

- Participante 2:

Alice Santos Silva (nome fictício), 37 anos, autodeclara-se negra, heterossexual, é graduada e mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na época da pesquisa, ela estava na fase final do doutorado em Sociologia pela mesma instituição.

Solteira e sem filhos, atualmente é professora na rede estadual da Bahia. Foi membro fundadora do coletivo, onde desempenhou papéis importantes na formação e orientação pedagógica. Atualmente, não reside mais em Serrinha e se afastou de suas funções anteriores, dedicando-se ao coletivo como consultora.

- Participante 3:

Rosângela Nogueira (nome fictício), 35 anos, autodeclara-se negra, heterossexual, é formada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Casada e mãe de um filho, atualmente trabalha como auxiliar administrativa no Estado da Bahia. Ela é integrante e colaboradora ativa do coletivo, continuando a auxiliar nas atividades e a participar das reuniões.

- Participante 4:

Gilmara dos Santos (nome fictício), tem 18 anos, autodeclara-se negra, heterossexual, possui formação técnica em administração, solteira, não possui filhos. Foi membro do Coletivo Daomé por dois anos, participou no auxílio de dois projetos: Afroempreender e Novembro Negro. No momento da pesquisa não fazia mais parte do coletivo.

2.5.2 Instrumento de produção de fontes

Nesta pesquisa, como instrumento metodológico, utilizei a autobiografia, com base nos trabalhos de Abrahão (2003), Josso (2007), Bragança (2017) e Souza e Alves (2012). De acordo com Bragança (2012), a autobiografia “é uma produção escrita do próprio sujeito sobre si. A biografia traz a presença do outro que recolhe informações e registra a trajetória de vida” (Bragança, 2017, p. 80).

O estudo autobiográfico é amplamente utilizado na área das ciências humanas, principalmente por estudos que utilizam a metodologia da História de Vida, pois permite uma compreensão da construção de identidade a partir da perspectiva do próprio sujeito. De acordo com Abrahão:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo autobiográfico é uma construção da qual participa o próprio investigador, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção (Abrahão, 2003, p. 85).

No trabalho de Souza e Alves (2012), eles utilizam o que denominam de autoinforme: trata-se de um documento em que o próprio participante narra, em primeira pessoa, sobre os aspectos que julga importante para a composição de sua história de vida e interesse da pesquisa (Souza e Alves, 2012, p. 55). Nesse caso, os autores utilizam o documento como instrumento autobiográfico dentro da pesquisa de História de Vida. Assim, citando Moriña (2017), Souza e Alves (2012) explicam sobre o autoinforme:

De acordo com Moriña (2017) proporciona informações relevantes em um momento em que o participante tem a oportunidade de tecer uma autorreflexão sobre sua vida, no contexto e tempo escolhido por ela e sem a presença do pesquisador. Nessa perspectiva pode ter o tempo que julgar necessário para a autorreflexão e não há delimitação de páginas para a escrita (Souza e Alves, 2012, p. 55).

Sobre a utilização da autobiografia como instrumento, Abrahão (2003) aconselha o pesquisador:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica (Abrahão, 2003, p. 15).

A elaboração do instrumento consistiu na criação de um guia com temas destacados para orientar as participantes na escrita de sua autobiografia e direcionar o foco para o recorte escolhido dentro da metodologia de história de vida. Solicitei, portanto, que as participantes relatassem suas memórias da infância e juventude, experiências vividas com ou sem relação com o racismo que considerassem mais marcantes e sua experiência no Coletivo Daomé. Essa orientação visou proporcionar uma estrutura que facilitasse a expressão detalhada de suas vivências, ajudando-as a entender

o contexto em que estavam inseridas e, assim, facilitando a criação das narrativas. O modelo que elaborei baseou-se na experiência descrita por Souza e Alves (2012). Segundo as autoras:

[...] o participante é orientado sobre o tema de interesse, porém se mantém livre para realizar sua interpretação e significação imprimindo sua subjetividade e avaliando o que julga importante e necessário informar. Este documento pode conter informações essenciais para conhecer e construir a sua história de vida (Souza e Alves, 2012, p. 57).

Esse recurso metodológico possibilita o compartilhamento de experiências de maneira mais livre e sem apego à formalidade, pois possibilita que os(as) participantes sintam-se mais à vontade ao explorar suas vivências.

2.5.3 Construção das histórias de vida

Nesta pesquisa, a técnica interpretativa foi utilizada para a construção das histórias de vida. De acordo com Josso (2007) e Abraão (2003), é facultado ao pesquisador, como técnica da metodologia de história de vida, a coleta de dados por meio da interpretação:

A interpretação do investigador não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu "estabelecimento da verdade", mas representa uma leitura do material narrativo, tendo em vista uma "referência de verdade" para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador - que representa as individualidades – na perspectiva da dimensão contextual (Abraão, 2003, p. 13).

As histórias de vida foram interpretadas com base em unidades de significado (Giorgi, Giorgi, & Morley, 2017). Essas unidades foram orientadas pelas categorias estabelecidas nas fundamentações teóricas e presentes nas análises das autobiografias, organizadas da seguinte forma:

- **Contexto Familiar:** Essa unidade está presente em todas as histórias de vida devido à natureza holística da metodologia. Somos parte de um todo e compreender a história de um indivíduo é entender de onde ele veio e o que ele traz consigo.

- **Racismo:** Essa unidade de significado aborda o recorte temático proposto pela pesquisa. As experiências de racismo destacam a importância de ações como a educação antirracista, que é defendida na dissertação.
- **Gênero e Raça:** Essa unidade traz o aporte teórico da interseccionalidade, que ajudou na análise das particularidades relacionadas ao gênero e à raça das experiências de vida das participantes.
- **Coletivo Daomé:** Para alcançar os objetivos estabelecidos na pesquisa, a compreensão e análise da influência do Coletivo Daomé forneceu dados sobre como o coletivo impactou a educação antirracista das participantes.

É importante ressaltar que outras unidades de significado também foram consideradas essenciais para serem expostas na pesquisa, devido ao reconhecimento da importância desse relato.

2.5.4 Questões Éticas

Em relação às questões éticas, as participantes foram informadas sobre todos os cuidados tomados a fim de garantir a confiança necessária para colaborar com a escrita da pesquisa. Expor sua história de vida não é algo fácil, especialmente diante da temática proposta. Portanto, foi garantida a preservação do anonimato, com a utilização de nomes fictícios para as autoras, parentes e, até mesmo, para a cidade e o bairro onde residem, a pedido das participantes, o que não afetou a fidelidade na transformação de seus relatos em Histórias de Vida. A pesquisa foi autorizada pelo comitê de ética, sob o número de parecer: 6.823.107, e forneceu todos os documentos que asseguram o anonimato das participantes.

3 VIDAS CRUZADAS: HISTÓRIAS DE VIDA DE MENINAS/MULHERES NEGRAS QUE INTEGRAM O COLETIVO DAOMÉ

O capítulo tem como objetivo dar voz e visibilidade às experiências de vida de três integrantes do coletivo: Rosângela Nogueira, Luiza Santos e Alice Santos. Essas histórias, repletas de desafios, conquistas e resiliência, refletem muito mais do que a trajetória individual de cada uma delas. Neste capítulo, buscamos explorar as narrativas que permeiam suas vidas, revelando como cada uma delas encontrou formas de resistência a partir das experiências que sofreram no contexto educacional e social. Através de suas vivências, podemos compreender um pouco das particularidades que muitas mulheres negras enfrentam no Brasil. “Não se debatia sobre as formas de violência naquele período, nunca se ouvia falar sobre racismo, bullying, ou alguma forma de preconceito, então a gente vivenciava essas questões, mas não tinha formas de nomear” (Alice, 2024).

3.1 História de Alice

Conheci Alice em 2017, quando retornei ao CETEP SISAL. Também professora da área de Humanas, começamos a colaborar em atividades pedagógicas na escola. Trabalhamos juntas em diversas atividades ao longo desse período, mas foi durante o Projeto Afroempreender que nossa relação se estreitou ainda mais, especialmente no contexto da formação do Coletivo Daomé. Esse projeto foi um ponto de conexão importante em nossa trajetória profissional e pessoal. No ano de 2023, Alice retorna para Salvador e se afasta das atividades do Coletivo.

- Contexto familiar

Alice inicia sua autobiografia detalhando suas origens em Conceição do Jacuípe e a infância vivida em Amélia Rodrigues, ambas cidades do interior da Bahia. Dedicando-se a escrever grande parte de seu texto a essa narrativa, ela descreve com afincos passagens por outras cidades, reuniões de família e sobre as relações interpessoais que a cercava, revelando como a memória familiar desempenha um papel importante na formação de sua identidade e uma conexão profunda com suas memórias outras. Sobre esse percurso memorialístico que Alice faz, Josso (2007) nos explica que:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p. 26).

Não somente nas histórias de vida, mas frequentemente nelas, o conceito de “memória coletiva”, de Halbwachs (1990), leva-nos a pensar sobre como as experiências compartilhadas moldam nossas narrativas pessoais: “a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas, ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social” (Silva, 2016, p. 246).

A figura da mãe é uma referência significativa em seu texto. Alice a menciona frequentemente de forma especial, descrevendo diversos aspectos de sua vida, incluindo os abusos que sofreu na infância:

Minha mãe, seus irmãos e meus avós viveram todos também por um período em São Paulo, ela e seus irmãos eram jovens, alguns ainda estavam entre a fase da infância e da adolescência, migraram para lá em busca de melhores condições de vida. Uma das histórias que minha mãe conta é sobre as madrugadas que passava acordada, junto com sua mãe e irmã Nadira, montando chupetas de bebês. Durante o dia, elas iam até a fábrica pegar as caixas com as peças que deveriam levar no outro dia totalmente montadas. [...]

Minha mãe ainda conta que sofreu violências, enquanto morava com sua irmã Zilene. Ela e Tia Nadira auxiliavam nos cuidados da casa e no cuidado dos filhos da irmã, e minha tia tinha uma conduta abusiva, com a criação de histórias perversas em torno da vida sexual de ambas. A relação que minha mãe tem com meu Tio Coquita deixa transparecer que seria ele esse porto seguro, um verdadeiro pai, num espaço permeado por práticas violentas (Alice, 2024).

Essas passagens trazem aspectos significativos sobre a vida da mãe de Alice, que exerce grande influência sobre a sua própria. A narrativa começa com a migração da sua família para São Paulo, em busca de melhores condições de vida, em que se apresenta um movimento que muitas famílias nordestinas fizeram na segunda metade do século XX e fez parte da história da formação de grandes centros urbanos brasileiros. Sobre esse fluxo migratório, Brito (2009) comenta:

As migrações internas redistribuíam a população do campo para as cidades, entre os estados e entre as diferentes regiões do Brasil,

inclusive para as fronteiras agrícolas em expansão, onde as cidades eram o pivô das atividades econômicas. Mas, o destino fundamental dos migrantes que abandonavam os grandes reservatórios de mão de obra – o Nordeste e Minas Gerais, principalmente – eram as grandes cidades, particularmente, os grandes aglomerados metropolitanos em formação no Sudeste, entre os quais a Região Metropolitana de São Paulo se destacava. Essa mudança é emblemática das trajetórias de muitas famílias brasileiras, que deixaram suas regiões de origem em busca de oportunidades nas grandes cidades (Brito, 2009, p. 12).

A narrativa também dá ênfase à infância sofrida de sua mãe, à medida que ela destaca as dificuldades que sua avó e tias passaram, juntamente com ela, como faziam para sobreviver por meio da montagem de chupetas de bebês durante as madrugadas. Sem abordar com detalhes, Alice menciona que sua mãe sofria violência enquanto morava com sua irmã Zilene. Ribeiro (2018) nos ajuda a ver essas experiências não apenas como eventos isolados, mas como parte de um padrão mais amplo de desigualdade e violência que afeta muitas mulheres em contextos semelhantes. A menção às violências sofridas pela mãe de Amanda revela uma dimensão importante de sua história de vida, marcada por experiências de abusos que impactam profundamente a trajetória de uma pessoa.

- Experiências de racismo e exclusão social no ambiente escolar

Alice descreve a escola como um dos primeiros ambientes onde teve contato com experiências racistas. A escola, como parte de uma instituição social, espelha uma estrutura racista que perpetua práticas discriminatórias e ações que reforçam a desigualdade social. De acordo com Almeida (2005), o racismo estrutural diz respeito à conjuntura racista alicerçada em práticas e ações sociais, políticas e econômicas que construíram a sociedade moderna, legitimadas por suas instituições. O racismo, nessas diversas formas, configura-se como estratégias de opressão que sobrepõem uma cultura a outra. As escolas, que, muitas vezes, apresentam-se como ambientes democráticos que podem e devem discutir o respeito à diversidade, acabam por reforçar preconceitos e estereótipos, tornando-se um espaço fértil para a reprodução do racismo (Gomes, 2013). Em seu relato, Alice, afirma:

Estudei em dois colégios particulares de Feira de Santana, Colégio Padre Ovídio e Colégio Santo Antônio. No Padre Ovídio da 5ª a 8ª série, e o ensino médio no Santo Antônio. No primeiro, eu sofri algumas violências por parte de colegas e também professoras, haviam práticas de humilhação. Não se debatia sobre as formas de violência naquele

período, nunca se ouvia falar sobre racismo, bullying, ou alguma forma de preconceito, então a gente vivenciava essas questões, mas não tinha formas de nomear (Alice, 2024).

Infelizmente, a narrativa de Alice se entrelaça com os relatos de muitas pessoas que enfrentam o racismo na escola. É difícil imaginar que existam pessoas negras que nunca tenham passado por uma situação de discriminação ou racismo nessas instituições. “Esse ponto comum, que atravessa a história dos negros, remete a uma questão que se apresenta cotidianamente no universo escolar” (GOMES, 2005, p. 229). As violências sofridas por Alice eram silenciadas, evidenciando como as questões raciais e de gênero são frequentemente invisibilizadas. Gomes (2005) retrata como o racismo molda a vida de uma pessoa justamente na fase de construção de sua identidade:

É nesse sentido que o olhar sobre a adolescência dos sujeitos negros se faz importante. A adolescência é um dos momentos fortes na construção da subjetividade negra. Alguns/mas depoentes, ao falarem sobre a sua relação com o cabelo, lembraram as experiências vividas nesse ciclo da vida e falaram da sensação de “desencontro”, de mal-estar e de desconforto em relação ao seu tipo físico, seu cabelo, sua pele e sua cor, vivida na adolescência (Gomes, 2005, p. 229).

Ao continuar seu relato, Alice destaca os momentos que mais a marcaram ao longo de sua trajetória, revelando como o racismo e as experiências de discriminação afetaram sua autoestima. Durante seu desenvolvimento, a entrevistada relata como não havia espaço para discutir e denunciar o racismo nos ambientes escolares pelos quais passou. Esses momentos abalaram sua imagem e moldaram sua percepção de si mesma, demonstrando como a ação racista é duradoura e impacta a vida das pessoas negras:

Em uma outra situação, eu estava sentada na sala, durante uma aula, tinham mais 2 colegas (um menino e uma menina), o menino vira para mim e fala: “Você é feia”, eu fiquei meio sem reação naquele momento e só consegui falar: “Eu sei.”, a menina, por sua vez ria de forma descontrolada. Eu não conseguia entender e achava que o problema estava comigo.... O primeiro colégio foi onde eu mais vivenciei essas perversidades, e isso fragilizou bastante minha autoestima, a confiança em mim mesmo. No ensino médio, eu fui para o Santo Antônio, era o colégio que minha irmã estudava, eu primeiro ano do ensino médio e ela terceiro (Alice, 2024).

Sobre o relato de Alice, nota-se como o racismo se manifesta por meio da violência verbal, o que já foi mencionado nesta dissertação, que se configura como uma

forma comum de racismo nesses ambientes. A violência verbal inclui insultos, apelidos e piadas, que abalam o bem-estar psicológico e nos fazem refletir sobre o padrão de beleza imposto a muitas mulheres. Esse padrão branco e eurocêntrico que leva, muitas vezes, as mulheres a arriscarem suas próprias vidas para se enquadrar em um modelo idealizado de corpo.

- Identidade racial

A entrada no curso de Ciências Sociais marcou a vida de Alice, que encontrou nesse espaço a oportunidade de discutir as questões que faltaram durante seu percurso escolar. Neste momento, ela começou a refletir sobre sua identidade racial:

No ensino médio as pessoas vivenciavam, mas não havia um debate. Eu não me reconhecia enquanto a pessoa negra, não que eu não que eu me definisse como branca, mas eu não pensava sobre essa questão, não era uma coisa que era refletida, isso só foi possível mesmo na faculdade quando entrei no curso de Ciências Sociais. [...]

Na Universidade que comecei a pensar sobre a questão racial, foi durante esse período, em 2007, que passei, por exemplo, pela transição capilar, desde os meus 8 anos relaxava ou alisava ou meu cabelo. Fui me apropriando da identidade racial de mulher negra, participando de discussões (Alice, 2024).

- Coletivo Daomé

O coletivo é a afirmação mesmo de um projeto político que a gente se colocou, haja vista a necessidade de fazer um discurso qualificado dentro da educação básica sobre a questão racial. Particularmente, eu acho que ela ainda fica extremamente restrita, em sua maioria, pelo menos pensando a partir da minha trajetória como professora, e dos lugares por onde passei, a certos momentos, como o Novembro Negro, quando os olhos do colégio se voltam para essa questão que faz parte do calendário de atividades letivas. Existe um exercício de alguns professores de tentar pautar a questão racial, uma preocupação em relação a consolidar esse debate durante o ano todo e não de maneira pontual, fazer avançar essa pauta, mas é uma coisa que a gente ainda precisa trabalhar (Alice, 2024).

Alice reflete sobre seu papel enquanto educadora e sobre como, nessa posição, pode também exercer seu papel político. Por meio de sua reflexão, ela traz novamente a

questão da falta de um processo e de continuidades na educação étnico-racial, tema já discutido nesta dissertação.

3.2 História de Rosângela

Conheço Rosângela muito antes da formação do coletivo. Trabalhamos na mesma escola e estreitamos relações com sua participação no projeto do Podcast Daomé. O convite partiu de uma professora que também faz parte do coletivo. Rosângela esteve presente nesse processo de formação e ainda continua como membro do nosso grupo.

- Contexto familiar

Minha mãe é minha maior referência. Perdeu minha avó muito cedo, aos dez anos, e, junto com minha tia, teve que trabalhar para ajudar a sustentar a família, moravam ela, minha tia e minha bisavó em um bairro pobre da cidade. Enquanto isso, meu avô foi para Salvador e formou uma nova família. Minha mãe, uma mulher esforçada, trabalhou em diversas áreas até se tornar funcionária pública, sempre engajada em causas sociais, sindicatos e lutas coletivas. Participou de coletivos, ajudou salvar muitas pessoas na zona rural, muitas pessoas dizem que ela poderia ter sido candidata a vereadora na cidade, mas ela nunca quis (Rosângela, 2024).

Assim como na história de vida de Alice, o contexto familiar de Rosângela está atrelado à figura da mãe. Sua presença desempenha um papel crucial em suas memórias, sendo uma referência central na construção de sua identidade. As principais influências familiares de Rosângela são as mulheres de sua família, incluindo tias, avó e bisavó. Essas mulheres, especialmente as que assumem a chefia da família, ocupam um lugar central na dinâmica familiar, com destaque para as mulheres negras. Essa realidade não é nova; a liderança feminina negra nas famílias é uma condição amplamente reconhecida pela literatura desde os tempos da escravidão. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) corrobora essas observações, destacando que, em 2023, as mulheres se tornaram maioria como chefes de família, e a maior parte dessas famílias é liderada por mulheres negras. A mulher negra representa um elemento central na cultura africana, sendo um pilar para o fortalecimento da tradição e cultura ancestrais.

- Experiências de racismo e exclusão social no ambiente escolar

Eu odiava ir para a escola, só que gostava de estudar. Sempre me destaquei como uma boa aluna, especialmente nas matérias de humanas, e contava os dias para me formar. Muitas vezes, era a única menina negra na turma, mas, ao invés de me sentir desconfortável, via isso como um privilégio. Era a exceção, a menina negra estudando em uma escola cara da cidade e isso eu agarrava com todas as forças, meus colegas tinha inveja porque [eu] tinha condições financeiras melhores que eles então eu achava isso uma vantagem, eu pensava que se eu era preta pelo menos alguns deles eram pobres. Me chamavam de “preta ousada” e “preta metida” acho que para me diminuir. Lógico que nunca fui rica, mas me exibia com algum lançamento de tênis novo que minha mãe me dava (Rosângela, 2024).

A narrativa de Rosângela apresenta alguns aspectos comuns da vivência de pessoas negras nas escolas, principalmente em espaços onde elas são a minoria, como em escolas particulares, cujo público tem maiores condições financeiras e, em grande parte, é branco. Esse espaço representa uma abertura para a vida social de forma mais ampla, onde o contato humano ali estabelecido difere muito daquele que é comum no ambiente familiar, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos (Gomes, 2005, p. 236). É nesse contexto, especialmente durante a adolescência e a juventude, que muitas pessoas negras enfrentam injúrias e preconceitos devido à sua aparência:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/ a e aluno/a e dos alunos/as entre si (Gomes, 2005, p. 234).

Os apelidos que Rosângela recebia, como 'preta ousada' e 'preta metida', são manifestações explícitas de racismo, e as marcas deixadas por esses xingamentos podem acompanhar a vítima por toda a vida. Essas expressões têm como objetivo diminuir uma pessoa devido à sua raça, colocando-a em uma posição de inferioridade. Apelidos racistas são frequentemente disfarçados de 'brincadeiras', mas, dependendo da intenção, podem configurar injúria racial, um crime previsto na legislação brasileira. A injúria racial ocorre

quando se ofende a dignidade ou o decoro de alguém com base em sua raça, cor, etnia ou procedência nacional (Art. 2º-A da Lei 7.716/89).

Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos (Gomes, 2005, p. 236).

No caso de Lu (Luiza), sua condição econômica era vista como uma forma de pertencimento naquele espaço. Ela acredita que isso causava inveja em outros colegas, o que pode ter levado aos xingamentos sob uma perspectiva racializada, pois eles interpretavam sua altivez como audácia, por ser uma mulher negra. “A reação de cada pessoa negra diante do preconceito é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e às possibilidades de socialização e de informação” (Gomes, 2005, p. 223).

- Racismo Capilar

Eu odeio a música do Chiclete com Banana chamada "Nega do Cabelo Duro", sofrer muito buligin com ela. Alguns meninos da escola cantavam essa música quando eu passava; e até mesmo alguns conhecidos, até mesmo da família falam que meu cabelo era “cabelo de pichain”, meu tio um dia me disse que se eu colocasse trança arrancaria da minha cabeça (Rosângela, 2024).

O cabelo da mulher negra desempenha um aspecto importante em sua formação humana. Essa relação vai muito além de uma simples questão estética; está profundamente ligada à identidade racial, à afetividade, à autoestima e à autoaceitação, além da sua historicidade. Trata-se de um aspecto enraizado e complexo, que envolve questões introspectivas relacionadas ao ser e à sua identidade. Não é surpreendente que muitas autoras negras reflitam sobre essa experiência, tanto sob a ótica individual quanto coletiva, como Hooks (1995), Gomes (2005), Gonzalez (1988), Ribeiro (2018) e Lorde (1984), dentre outras pesquisadoras. Estas, em particular, trazem reflexões sobre como o cabelo representa uma quebra dos padrões eurocêntricos, destacando a resistência e o orgulho do pertencimento racial:

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo (Gomes, 2005, p. 236).

Rosângela revela que sua relação com o cabelo está profundamente ligada ao racismo capilar que enfrentou durante essa fase de sua vida. A música “Nega do Cabelo Duro”, que fez muito sucesso na década de 1980, nos últimos anos tem sido vista como tendo conotação racista e depreciativa para as mulheres negras, muitas vezes usada como uma forma de bullying para menosprezar sua imagem. Sobre esses apelidos, Gomes (2005) acrescenta:

Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombрил”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombрил) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (Gomes, 2005, p. 235).

A reação do seu tio também revela uma expressão clara de tentativa de controle sobre o corpo e a identidade de Rosângela, ao criticar suas tranças, uma prática cultural que faz parte da história africana e que ainda sofre muito preconceito, apesar dos muitos movimentos de resistência lutarem contra esse estereótipo. A experiência de ter seu cabelo associado a termos depreciativos, como “cabelo de pichain”, mostra como os padrões de beleza eurocêntricos foram impostos de maneira agressiva. Essa relação se torna conflituosa, afetando sua autoestima e a maneira como ela se reconhece.

Durante a adolescência, meu referencial de beleza era Thaís Araújo. Sempre sonhei em ter o cabelo cacheado e volumoso como o dela. Apesar de cuidar do meu cabelo, nunca consegui alcançar esse resultado. Com o tempo descobri meu tipo de cacho e a essência do cabelo crespo. A descoberta de que o cabelo de Thaís Araújo era uma peruca foi um choque que me ajudou a perceber que padrões de beleza não devem ser seguidos (Rosângela, 2024).

Thaís Araújo é uma atriz negra muito conhecida no meio artístico e pelo público. O cabelo de Thaís Araújo não foi apenas uma referência para Rosângela; muitas meninas negras se inspiravam em seu cabelo, pois ela era uma das poucas atrizes negras que não representava apenas papéis de escrava ou empregada doméstica. Entretanto, é preciso reconhecer que, nas telenovelas, a estética usada pela atriz seguia um padrão que também se aproximava de um ideal eurocêntrico. Rosângela, por não entender as particularidades do seu tipo de cacho, passou boa parte de sua adolescência buscando um ideal de beleza. Somente após reconhecer a necessidade de desconstruir esses padrões, ela começou a trilhar um caminho de aceitação e leveza com seu cabelo.

- Afetividade

Durante minha juventude a fase de namoro foi frustrante. Sou católica e evitava festas e namorava apenas alguns garotos, sempre negros, por uma questão de representatividade (eu nem sabia o que era isso na época), e nunca gostei de homem branco. Via minhas colegas negras chorando frustradas por conta disso e eu sempre avisei a elas, sofriam porque queriam. Carregava uma ideia fixa que me acompanhou por muito tempo: mulheres pretas não competem com mulheres brancas. Homens brancos raramente se casam com mulheres negras e homens negros frequentemente preferem as brancas, então é difícil. Hoje sou casada com um homem negro e não faria outra escolha (Rosângela, 2024).

A narrativa de Rosângela reflete profundamente como sua autoestima foi abalada ao longo do tempo, devido ao convívio com o racismo e às experiências negativas associadas à sua raça, o que influenciou diretamente a forma como conduziu sua vida afetiva e amorosa. Ela menciona que, durante sua juventude, preferia namorar garotos negros por uma questão de representatividade, um conceito atual que na época não sabia o que era. A representatividade, nessa perspectiva, pode ser compreendida como um conceito estético que se situa no âmbito da imaginação e da observação (Dess, 2022, p. 7). Oliveira e Santos (2018) analisam a questão da afetividade da mulher negra sob a perspectiva da influência histórica e ideológica:

Apesar de parecer que as escolhas afetivas estão circunscritas à vida privada, indubitavelmente, é impossível negar que o regime escravocrata que durou quase 4 séculos (e nele compreende-se anos de torturas, humilhações e violências de toda ordem) não tenha afetado a nossa percepção do que é virtuoso, belo e digno de amor. As dimensões

da vida em sociedade estão contaminadas pelas influências econômicas, políticas e culturais das ideologias dominantes. É no interior da cultura que os significados são adquiridos, não vivemos em uma bolha social e somos afetados direta ou indiretamente pelo que é reproduzido nas novelas, nos filmes, no mercado publicitário, no mundo da moda. As nossas visões e concepções de mundo são produzidas socialmente. (Oliveira e Santos, 2018, p. 9).

A ideia de que “mulheres pretas não competem com mulheres brancas” demonstra um sentimento de inferioridade e uma autoestima afetada pela ditadura de um padrão de beleza que Rosângela vem tentando seguir desde sua juventude. Essa afirmação coloca as mulheres negras em uma posição de desvantagem e o amor é uma delas. Assim, Santos e Oliveira (2018) corroboram que, nessa conjuntura social, a afetividade das mulheres negras não está no mesmo degrau:

A participação das mulheres negras nos processos produtivos da sociedade nunca esteve em pé de igualdade com as condições das mulheres brancas e dos homens de quaisquer raças, situando-as na base da pirâmide social. A ideologia do branqueamento, apesar das tímidas mudanças em razão aos esforços do movimento negro, ainda triunfa e contribui para a desqualificação estética, cultural e política da população negra. Também a força do mito da democracia racial na sociedade brasileira operou efeitos negativos neste processo (Oliveira e Santos, 2018, p. 9).

Outro ponto marcante em sua narrativa foi a afirmação da preferência de homens negros por mulheres brancas e de homens brancos que rejeitam mulheres negras, trazendo à tona como sua visão sobre as relações afetivas está atrelada a estereótipos enraizados na estrutura social: “A apropriação sexual da mulher branca pelo homem negro nada mais é que forjar um mito de ascensão social do homem negro, que deseja o pertencimento ao mundo do homem branco” (Oliveira e Santos, 2018, p. 3, in Carneiro, 1994). As autoras, citando Barbosa e Santos (1994), utilizam-se da metáfora do Fusca e do Monza para se referir a uma crítica profunda ao racismo internalizado e às dinâmicas de poder, onde a mulher branca se transforma na ponte de ascensão social do homem negro, que, ao ascender, troca o carro Fusca pelo Monza:

Barbosa e Santos (1994) utilizam-se da metáfora do Fusca e do Monza para referir-se à ascensão social do homem negro que ao prosperar troca o carro Fusca pelo Monza – modelos em voga na época – assim como troca a mulher negra pela mulher branca, utilizando a mulher como signo para demonstrar no meio social em que convive que progrediu financeiramente (Oliveira e Santos, 2018, p. 11).

Rosângela termina essa parte de sua história de vida revelando sua escolha afetiva. Entretanto, ela não a relaciona com aspectos voltados para o empoderamento e o orgulho de seu pertencimento racial.

- Coletivo Daomé

O Coletivo Daomé para mim representa um misto muito grande de felicidade. Está ali conversando e compartilhando tantas coisas com essas meninas me fez refletir como somos todas importantes e cada uma possui sua luta pessoal. O coletivo foi um pontapé para que voltasse a estudar na área de identidade racial. Confesso que me afastei dessas discussões que tanto gostava eu realmente achava que essa sociedade racista nunca iria ser superada, mas agora eu tenho um outro ponto de vista. [...]

Fico muito feliz de fazer parte desse espaço de estar ajudando outras meninas do Ceteps a ver tantas alunas lindas, falando o que pensa, fazendo essa educação antirracista dito tantas vezes em reuniões. Eu me sinto muito realizada ali (Rosângela, 2024).

Rosângela expressa uma profunda gratidão pelo coletivo e alegria em participar dele. A experiência de fazer parte do grupo trouxe uma satisfação pessoal significativa, além de ter a oportunidade de voltar a estudar questões raciais. Isso demonstra a influência positiva das ações antirracistas realizadas por Rosângela enquanto membro do coletivo. Mais uma vez, o coletivo se destaca como um espaço de escuta e discussão das questões particulares enfrentadas por mulheres negras.

3.3 História de Lu

Conheci Luiza por meio do Projeto Afroempreender. Ela foi convidada por outras meninas e frequentou o coletivo durante o processo de formação, até se formar no ano de 2023. O relato não foi extenso, mas foi escolhido justamente por revelar uma situação de agressão que está presente na vida de muitas mulheres brasileiras. Até então, Luiza não tinha tido a oportunidade de contar sua versão do que aconteceu com ela. Por meio da História de Vida, Luiza tem essa oportunidade.

- Contexto familiar

Meu nome é Luiza Santos, sou da zona rural de Serrinha. Cresci na roça e ajudei a cuidar dos meus três irmãos. Minha infância foi muito difícil

na roça; trabalhei muito, mas também brinquei. Gosto muito dos meus pais. Quando comecei a estudar no CETEP, pegava ônibus todos os dias, o que era muito cansativo (Lu, 2024).

Luiza é bem sucinta ao falar de sua origem e família, entretanto, revela um panorama muito comum da vida de famílias do sertão baiano: a relação entre trabalho e a educação. É corriqueiro meninas que residem na zona rural relatarem que cuidam dos irmãos para que seus pais possam trabalhar. Isso é uma das reclamações frequentes de minhas alunas. Algumas contam que estão indo ao psicólogo para tratar dessas questões. Geralmente, essas meninas fazem parte de famílias consideradas numerosas, com cinco ou mais filhos, e carecem de recursos, o que faz com que os pais precisem deixar os irmãos mais novos sob seus cuidados. De acordo com Carvalho, “até os 9 anos, as crianças estão ocupadas fundamentalmente em atividades agrícolas, como auxiliares não remunerados de membros da unidade domiciliar ou trabalhadores para o próprio consumo” (Carvalho, 2008, p. 3). Esta é uma situação muito comum nas regiões do Nordeste e do Sul do Brasil:

A inserção prematura no mundo do trabalho obriga muitas crianças e adolescentes a conjugarem a escola com o trabalho, ou, até mesmo, a se dedicarem exclusivamente às atividades laborais, principalmente naquelas áreas onde a produção rural é predominante e a mão-de-obra infanto-juvenil mais utilizada, como o Nordeste e o Sul do Brasil. Mas não é desprezível a presença dos que não frequentam a escola ou não trabalham nem estudam, porque se dedicam aos afazeres domésticos, para que os pais ou outros membros da família possam trabalhar (Carvalho, 2008, p. 3).

Outro aspecto que chama a atenção nesse relato é o movimento de jovens que saem da zona rural para estudar na zona urbana. O sertão, muitas vezes estigmatizado como um lugar de pessoas “ignorantes”, “jeca-tatus” e que “não sabem falar direito”, apresenta um movimento significativo de jovens em busca de um grau de instrução urbanizado. O CETEP SISAL possui, atualmente (2024), 1.560 alunos matriculados e, de acordo com dados da secretaria escolar, 650 desses alunos moram na zona rural de várias cidades vizinhas. Segundo Paiva e Cavalcanti (2008), esse fluxo trata do cruzamento de culturas diferentes. Esse trajeto que os alunos fazem ao saírem da zona rural para a cidade revela mais do que um simples deslocamento em busca de conhecimento:

Desse modo, o trânsito casa-escola feito pelos alunos de zona rural até a cidade pode ser visto como uma representação metafórica do processo

transcultural que ocorre nesse contato: a criança entra no ônibus e parte em direção a um meio pouco conhecido e muito idealizado. O veículo não transporta apenas o físico, mas com ele os costumes, as crenças e variedade linguística para dentro da escola, levando a criança a perceber, por meio desse contato, os valores atribuídos às suas manifestações em relação à cultura urbana letrada, fazendo com que ela deseje estar no lugar do outro, da cultura de prestígio (De Paiva e Calvacanti, 2008, p. 13).

Luiza, que fez parte desse processo de trânsito, ainda descreve que pensou em desistir de estudar por algum momento, mas a escola, muitas vezes, tornava-se um refúgio para não fazer as atividades domésticas pedidas por sua mãe. Esse ambiente escolar representava para ela um espaço de oportunidade e um segundo lar.

- Violência sexual

Eu queria muito esquecer esse dia. O que aconteceu comigo não foi no Ceteps foi em outro colégio, eu formei um trio para realizar uma atividade com mais dois colegas da escola que era meus amigos, marcamos de estudar na casa de um deles. Pela manhã fui pra casa desse colega, nesse dia eu não tinha avisado a minha mãe que iria sair pra casa desse colega que não morava muito longe da minha casa, quando cheguei lá a mãe dele não estava, nunca tinha visto o pai. Só estava eu e mais um colega, sentei na mesa de estudos quando de repente eles pegaram meus braços e me arrastaram da cadeira que estava sentada, começaram a me beijar um deles tentou tirar minha blusa, na hora eu comecei a me debater e conseguir me livrar e corri para algum lugar da casa, fui entrando em um quarto e me escondi debaixo da cama e comecei a gritar, eles começaram a puxar minhas pernas, lembro que um deles levantava a cama e batia no chão. Daí eles conseguiram me tirar da cama, um deles ficou por cima de mim, começou a se esfregar, pegar nos meus peitos, começaram a passar os órgãos genitais na minha barriga e comecei a gritar loucamente, eu dizia: parem com isso que eu fico com vocês, então eles me deixaram levantar e quando fiz isso corri e fui parar em um banheiro e tranquei, eu não tinha celular, então eu só conseguia gritar que iria chamar a polícia, não tenho ideia de quanto tempo fiquei no banheiro, mas foi por muito tempo, eu pensava: Meu Deus porque eles fizeram isso!? Eu vou morrer? Meu pai vai me matar! Quando um deles começou a gritar com o outro: minha mãe vai chegar! Minha mãe vai chegar! Deixa essa merda ir embora! Quando de repente eles falaram comigo que eu poderia sair, naquele momento eu abri a porta e saí correndo pela casa, nem pensei que eles poderiam estar mentindo pra mim. Quando cheguei em casa não tive coragem de ir para a escola, nunca contei isso para meu pais, só contei para uma colega. Eu não sei se sinto repulsa, eu não tinha medo deles, na verdade eu tenho muita vergonha de contar, do que ia pensar. Voltei para a escola e deixei de falar com eles, eu os ignorava dentro da sala, a vida deles com certeza seguiu a normalidade, no ano seguinte graças a Deus eles mudaram de escola (Lu, 2024).

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), uma em cada três mulheres no mundo sofrem violência. Essa é uma questão gravíssima que atinge o gênero em diversas partes do mundo. De acordo com Minayo (2006), “A violência, em si, não é um tema da área de saúde, mas a afeta porque acarreta lesões, traumas e mortes físicas e emocionais” (Minayo, 2006, p. 8). No Brasil, 11,9% dos casos de violência contra a mulher são classificados como violência sexual. Além disso, o espaço doméstico é o local mais comum onde essa violência ocorre, representando 71,9% dos casos (Baigorria *et al.*, 2017, p. 3).

O relato de Lu se apresenta como uma experiência traumática em sua vida. A violência sofrida por ela é classificada como agressão sexual, que envolve contato físico indesejado e coerção sexual. Essa violência é caracterizada por atos que forcem ou coagem a vítima a participar de atividades sexuais contra a sua vontade. De acordo com o Código Penal Brasileiro, a pena para violência sexual pode variar entre um a cinco anos de prisão e, dependendo da violência empregada, especialmente se a vítima for menor, essa pena pode aumentar. Baseado nos estudos de Florentino (2014), Myano (2006), Serafin (2011), Ionue e Ristum (2008), Baigorria, Warmling, Neves, Delziovo e Coelho (2017), por meio da narrativa de Lu, podemos enumerar características comuns aos inúmeros casos de violência sexual, como: violação física e psicológica, poder e coerção, agressão por pessoa próxima, convivência com agressores e presença de sentimentos de vergonha e culpabilidade.

Um dos traços marcantes na narrativa de Lu diz respeito ao sentimento de vergonha que a impediu de denunciar o ocorrido. A literatura retrata a vergonha como um traço típico de pessoas que sofreram com violência sexual. O sentimento de vergonha está atrelado à imagem do que uma pessoa possa pensar sobre o outro e como essa imagem se projeta sobre si. Segundo Santos (2009), a vergonha é uma emoção intrinsecamente ligada às interações sociais, relacionada a graus de camadas dentro de um grupo ou sociedade. Ainda de acordo com essa autora, não há um consenso, mas as investigações mostram que as mulheres são mais propensas a experimentar vergonha:

Ao longo da infância a orientação cognitiva da dependência de campo faz aumentar a susceptibilidade das raparigas para as pressões do ambiente, de forma a conformarem-se a uma visão tradicional feminina e passiva do self. Assim as mulheres teriam uma tendência para internalizar mecanismos de defesa do self, ou seja, numa tendência para internalizar sentimentos de hostilidade e ansiedade que poderão estar

relacionados com um estilo afetivo de propensão para a vergonha. (Santos, 2009, p. 8).

No caso de Lu, ela sentia vergonha do que os outros poderiam “pensar” sobre ela e também havia o temor da reação de seus pais caso soubessem do ocorrido. Assim como outras vítimas de violência sexual, Lu se preocupava veementemente com a imagem que os outros projetariam sobre sua integridade e vida íntima, assumindo a culpa ou a responsabilidade pelo fato como uma forma de proteger a si mesma. Em relação à agressão, Santos (2009) afirma que “as emoções de vergonha podem atuar como avisos de que vivemos na mente do outro como uma pessoa com características negativas, sem características positivas, e por isso há o risco de rejeição e exclusão”. Para minimizar os julgamentos, as vítimas, infelizmente, preferem permanecer em silêncio (Santos, 2009, p. 6). Florentino (2014) menciona que, infelizmente, em muitos casos, as vítimas são desacreditadas e expostas a comentários maldosos e preconceituosos, o que as leva ao silêncio.

- Interseccionalidade de raça e gênero

No outro dia que fui para escola uma colega veio me dizer que todo mundo falava de mim nos corredores. Uma colega de sala chegou para mim e disse: você foi na casa deles porque era isso que você queria! Preta feia! O que eu queria naquele momento era só me defender, mas eu não sei como guardei isso por tanto tempo. Com tanta informação, sei lá eu poderia fazer uma denúncia, eu simplesmente fiquei calada, eu tinha medo dos meus pais descobrirem. Na verdade eu achava que violência só acontecia em caso de estupro, o que aconteceu comigo foi uma “forçada de barra”, eles quiseram ficar comigo e eu não. Eu não achava que aquilo era violência, eu só tinha medo do castigo que iria levar (Lu, 2024).

Na segunda parte do relato de Lu, percebemos a manifestação de mais um episódio de violência sofrida, relacionado tanto ao racismo quanto ao sexismo. Neste caso, Lu, sendo uma mulher negra, enfrenta a discriminação associada às suas duas condições, o que resulta em formas duplas de agressão. Sobre a interseção entre racismo e sexismo, Gonzales (1984) afirma:

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo

produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzales, 1984, p. 224).

Ao relatar que a colega insinuou que ela foi “porque queria” e a agrediu verbalmente, chamando-a de “preta feia”, fica explícito como sua raça foi usada como termo pejorativo, revelando mais uma característica da culpabilização da vítima. Além disso, podemos observar como estereótipos raciais estão presentes na fala dessa colega trazendo à tona a sexualização de corpos negros femininos. “O fato de que está enraizada no imaginário social brasileiro a imagem das mulheres negras, sobretudo as de pele clara, como as mulatas propensas e disponíveis para o sexo e que, portanto, a relação possível limitase a se esconder” (Fernandes, 2018, p. 42).

- Coletivo Daomé

Foi no coletivo Daomé que contei pela primeira vez essa história, contei para a professora que me disse que eu não deveria ter guardado aquilo por muito tempo e se ela poderia ajudar. Pra mim essa história ficou no passado. No coletivo eu fiz parte do projeto Afroemprender eu amei fazer parte dele. Seu tivesse feito parte de um grupo desses naquela época talvez eu tomara coragem de denunciar o que aconteceu comigo (Lu, 2024).

O Coletivo Daomé é visto como um espaço seguro para Lu. Ela relata ter contado a sua história pela primeira vez em um ambiente que ouviu e acolheu sua fala. Isso nos leva a ratificar a ideia de aquilombamento associada ao coletivo, utilizei o termo “aquilombamento” para fazer referência a esse espaço que se tornou um lugar de empoderamento, resistência e, acima de tudo, um lugar de acolhimento. Ao se falar de aquilombamento, lembramos imediatamente dos quilombos que são conhecidos como um dos principais símbolos de resistência negra durante a escravidão. Nesse período, os quilombos eram vistos como lugar de rebeldia e organização comunitária de escravos que fugiam desse sistema. De acordo com Manunga (2018):

Os negros foram além da resistência cultural no espaço de hegemonia colonial. Em movimentos conhecidos como *morrónage*, organizaram fugas em massa e estabeleceram-se em territórios desocupados e de acesso difícil. Ali criaram novas formas de sociedade livre, os quilombos ou mocambos – palavras africanas, seguramente de origem banta (Manunga, 2018).

O termo “aquilombamento” ou “quilombismo”, utilizado por Nascimento (2002), faz referência a estratégias empregadas pelo povo preto para romper com uma estrutura racista em uma sociedade que utiliza instrumentos de opressão e violência. Esses termos podem se manifestar por meio de grupos que promovem ações de apoio e formas de enfrentamento contra a exclusão econômica, social e política de pessoas negras. Sobre o termo quilombismo, Nascimento enfatiza:

Essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta praxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo (Nascimento, 2002, p. 338).

Nesse sentido, o aquilombamento, enquanto espaço de luta e alternativa de resistência, pode ser analisado em alguns estudos, a exemplo do trabalho de Costa (2020), intitulado “Redes de aquilombamento contra a COVID-19: uma análise das estratégias de coletivos populares na Grande Recife”, que aborda a temática dos coletivos populares durante o período da pandemia; Carvalho e Lopes (2023), em “Aquilombamento Neilyta: as potencialidades da discussão racial e valorização da estética negra na EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque”, que pesquisa o desenvolvimento desse conceito no ambiente educacional; e Moises e Martins (2023), em “Grupo de estudos Muniz Sodré sobre Relações Raciais: um aquilombamento epistêmico”, que retrata esses espaços como formas de resistência racial. Sob esse contexto, o Coletivo Daomé promove a educação antirracista por meio de um grupo de mulheres negras que combatem o racismo através de suas ações pedagógicas em seu ambiente escolar.

Assim, entendemos que o conceito de aquilombamento pode ser associado ao Coletivo Daomé, na medida em que esse espaço, criado de forma colaborativa e identificado por suas integrantes como um ambiente seguro e acolhedor, busca não apenas ser uma forma de resistência no contexto em que está inserido, mas também promover a ajuda mútua em busca do aperfeiçoamento profissional de mulheres negras.

3.4 História de Gilmara

Conheci Gilmara quando iniciou seus estudos no CETEP SISAL. Muito participativa nas ações escolares, a convidei para fazer parte do coletivo. Gilmara participou ativamente dos projetos Afoempreender e do Novembro Negro na escola. Após sua formação, fiz o convite para participar da pesquisa.

- Contexto familiar

Nasci em 2004, na cidade de Feira de Santana. Sou filha de Ana Moura de Souza e Pedro Martins de Souza, tenho mais dois irmãos e sou a filha do meio. Sempre fui criada com meus pais, mas não tinha uma boa relação com meu pai. Meus avós viveram por muito tempo; meu avô Júlio faleceu aos cem anos e minha avó Pombinha aos cento e quatro. Isso me faz perceber como hoje tudo está passando rápido: a COVID-19, tantas doenças, perdi muitos amigos muito cedo, alguns por COVID-19 e outros por doenças (Gilmara, 2024).

Gilmara faz um pequeno relato de sua família; nesse primeiro momento de sua história de vida, não trouxe muitos detalhes da sua infância e um dos pontos que mais me chamou atenção neste bloco de significados diz respeito à sua relação com o pai, o que careceu de detalhes. Entretanto, há um contraste interessante nesse seu primeiro relato entre a longevidade de seus avós e a brevidade do tempo na sua percepção de como “tudo está passando rápido”. Enquanto seus avós representavam uma época mais segura e estável, as perdas sofridas por Gilmara trouxeram a inquietação sobre um tempo acelerado que a modernidade trouxe e o impacto que a COVID-19 causou não somente em sua vida, mas em toda a humanidade.

- Consciência racial

No CETEPS eu vivenciei alguns episódios na minha vida que hoje tudo faz sentido. Meu grupo era formado por meninas brancas, eu tenho a pele parda clara puxei a minha mãe e traços negros que puxei do meu pai. Nesse grupo eu não era branca suficiente para elas porque apesar de ter a pele clara, eu não tinha cabelo liso. Meu cabelo é crespo, minha boca é grossa, que me fez ter vários apelidos como boca de sulapa na escola. Já no meu bairro a maioria das minhas amigas eram negras, mas elas diziam que eu não era negra que eu era branca. Eu cresci assim, não me considerava branca, não sofrer racismo por causa de cor, para minha família eu sou branca igual a minha mãe (Gilmara, 2024).

O relato de Gilmara evidencia como a questão da identidade no Brasil ainda se apresenta de forma complexa, especialmente quando falamos sobre a questão da autodefinição. De acordo com o dicionário online Michaelis, “pardo” significa: “De cor entre o branco e o preto, meio escura; tuíra; 2. Branco sujo”. A literatura sobre a temática das questões raciais está atrelada aos processos políticos e sociais do Brasil. Nessa dimensão, há pontos da historicidade que foram moldando e trazendo ao imaginário brasileiro as definições de quem é negro, pardo ou mestiço. Não há consenso entre os estudiosos sobre essas definições, mas elas frequentemente recorrem aos conceitos de miscigenação e ao mito da democracia racial.

Em seu relato, Gilmara afirma que não era “branca o suficiente” devido a características como cabelo crespo e lábios grossos. Sob o ponto de vista de Gomes (2005), características como textura do cabelo, traços faciais e cor da pele estão presentes na experiência de racialização de um indivíduo. Isso ocorre com Gilmara, pois, devido aos grupos sociais dos quais participava e à percepção que esses grupos tinham dela, sua identidade foi se formando sem uma noção clara de pertencimento.

- Coletivo Daomé

No coletivo Daomé, aprendi muitas coisa, principalmente sobre consciência racial, a professora Cristina foi para mim uma grande exemplo eu achava que ela era uma mulher branca, quando ela disse que se declarava uma mulher negra eu comecei a perceber como ter uma consciência racial e saber aquilo que você é era importante. Foram momentos muitos legais nos projetos no coletivo eu aprendi muito como me posicionar (Gilmara, 2024).

Gilmara revela em seu relato como o Coletivo Daomé fez parte do seu processo de construção da identidade racial, um percurso longo de percepção de si mesma, de construção de um discurso e de apropriação de uma imagem. A discente citada mostra a importância de um espaço representativo e plural. A concepção inicial que a participante tinha sobre a professora que a considerava uma mulher branca a surpreende e a faz refletir também sobre sua própria condição e sobre a importância da consciência racial e do autorreconhecimento. O Coletivo Daomé se soma a mais um instrumento de luta, onde a formação de identidade e pertencimento racial torna-se essencial para a construção de cidadãos mais críticos e conscientes das estruturas dominantes, tornando a autoafirmação uma parte fundamental para o empoderamento.

4 O COLETIVO DAOMÉ: CONTEXTUALIZAÇÃO, CRIAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentarei o local de pesquisa onde ocorreu o processo investigativo. Relatarei a formação do Coletivo Daomé, bem como as etapas dessa jornada, os projetos que foram apresentados dentro e fora da comunidade escolar, desde o grupo Afroempreender até a consolidação de seu regimento interno, que se configura como o produto educacional desta dissertação.

4.1 Local de nascimento do Coletivo: o CETEP/SISAL

Localizada no Território do Sisal, na cidade de Serrinha, Bahia, o CETEP Sisal foi fundado em 04 de março de 2003 e teve sua criação legal através da portaria número 2.160, publicada no Diário Oficial em 06 de março de 2003. Foi inaugurada na gestão do governador Paulo Souto e se chamava Colégio Estadual Maria de Magalhães Netto, vindo posteriormente a se transformar no Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, criado pela portaria 3468/09, D.O. de 16 de janeiro de 2009.

Sua clientela é composta por alunos matriculados, distribuídos em 10 cursos técnicos, nos três turnos, contemplando três modalidades de ensino técnico profissional: o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio (EPI), a Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o curso Técnico Profissionalizante Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB), que atendem a diferentes públicos-alvo de variadas faixas etárias.

No início de seu funcionamento, essa Unidade Escolar oferecia apenas o Ensino Médio Regular, da 1ª à 3ª série, e atendia apenas à população de Serrinha e dos povoados que faziam parte do município. No ano de 2009, foi implantado o Ensino Profissionalizante, fato que fez com que o CETEP-SISAL ficasse conhecido em todo o Território do Sisal e a procura por vagas se tornasse extremamente disputada. Ainda em 2009, o Centro ofereceu os cursos de Logística, Edificações e Agroecologia, na modalidade de EPI, e Edificações, na modalidade PROSUB. Nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, outros cursos foram implantados, como Enfermagem, Administração, Mineração, Análises Clínicas e Segurança do Trabalho, também na modalidade citada. Já nos anos de 2010, 2011 e 2012, foram implantados os cursos de Administração,

Mineração e Análises Clínicas; e, nos anos de 2013 e 2014, tivemos os cursos de Meio Ambiente e Serviço Público na mesma modalidade, no turno noturno.

A modalidade PROEJA começou a funcionar em 2010, com o curso de Administração; em 2011, foi implantado o curso de Mineração; e, em 2013, o de Segurança do Trabalho, ambos nessa mesma modalidade. No ano letivo de 2016, implantou-se o curso de Secretariado na modalidade PROEJA e, em 2017, o curso de Nutrição e Dietética nas modalidades PROSUB e EPI.

A maioria dos alunos do CETEP-SISAL é oriunda dos povoados do município e dos municípios adjacentes, sendo que muitos desses pertencem também ao bairro Cidade Nova, o maior de Serrinha. São estudantes que buscam galgar uma profissão que lhes permita uma inserção no mundo do trabalho. Hoje, o CETEP-SISAL é referência em educação profissional na região sisaleira; é um gigante que anualmente matricula mais de 1.500 alunos em seus turnos.

O CETEP SISAL, um dos maiores centros de educação profissional da região, tem demonstrado seu impacto através do crescimento das matrículas, conforme revelam dados fornecidos pela secretaria escolar. Entre 2023 e 2024, houve um aumento significativo tanto para homens quanto para mulheres, mas com uma diferença marcante no ritmo de crescimento entre os gêneros. Em 2023, havia 1.350 mulheres matriculadas, número que cresceu para 1.560 em 2024, enquanto as matrículas masculinas subiram de 691 para 720 no mesmo período. Essa análise sugere um interesse e participação crescentes das mulheres na educação profissional oferecida pelo CETEP Sisal, possivelmente refletindo uma maior conscientização sobre a importância da qualificação profissional para as mulheres.

Além disso, outro dado relevante é a questão racial entre os discentes matriculados no CETEP Sisal em 2023. Segundo a secretaria escolar, dos 1.405 estudantes matriculados, 120 se autodeclararam pretos, 7 amarelos, 78 brancos e 261 pardos, enquanto 939 não informaram sua cor ou raça. A quantidade expressiva de alunos que não preencheram o quesito de autodeclaração é notável, especialmente considerando que essa informação não é obrigatória para efetivar a matrícula. A escassez de declarações sobre as características identitárias dos alunos pode ter implicações significativas e negativas na elaboração de políticas públicas voltadas para esse público, já que a autodeclaração racial reflete a forma como as pessoas se veem, assumem-se e se posicionam nas relações do cotidiano (Rosa, 2014, p. 36). Portanto, o Coletivo Daomé nasce em um momento crescente da presença feminina e negra na escola, reforçando o

caráter predominantemente feminino do CETEP Sisal, com uma maioria significativa de mulheres entre os matriculados e pessoas negras.

Figura 2- Foto do CETEP SISAL localizado na cidade de Serrinha-Ba.



Fonte: Wikipedia.

4.2 Como tudo começou: o Projeto Afroempreender

No dia dezessete de março do ano de 2022, como componente avaliativo da disciplina de Empreendedorismo, foi organizado, juntamente com alunos do terceiro ano do curso de administração do turno matutino, na modalidade de EPI, o Primeiro Encontro de Empreendedorismo Feminino do CETEP-SISAL, que fica localizado na cidade Serrinha na Bahia. O evento teve como pretensão oferecer uma visão mais dinâmica do empreendedorismo feminino, com empreendedoras da cidade, discutindo os desafios e oportunidades do meio. Ocorreu nos três turnos escolares e participaram como ouvintes estudantes do curso de Administração e Logística, tanto da modalidade EPI como PROSUB (Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio) e PROEJA (Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Durante o encontro em questão, foi realizada, pelos discentes, uma atividade que consistia em entrevistar e produzir um vídeo com garotas da comunidade escolar, que naquele momento, empreendiam. Foram entrevistadas doze estudantes, todas da modalidade de EPI no turno matutino, com idades entre dezesseis e dezoito anos. Ao analisar o grupo, foi constatado que, das doze discentes, dez são mulheres negras que empreendem informalmente no ramo da beleza. Dentre as dez empreendedoras negras,

nove são trancistas e uma é maquiadora. A partir desse contato inicial, as estudantes que participaram da entrevista foram convidadas a se reunirem e, assim, foi criado o grupo Afroempreender.

O projeto foi formado por dez estudantes dos cursos de Administração e Nutrição, do turno matutino, na modalidade EPI, e duas professoras, totalizando doze integrantes. Foram promovidas três oficinas, entre os dias seis de julho e vinte 10 de outubro de 2022, supervisionadas e organizadas por duas monitoras do projeto que estavam no terceiro ano do curso de Administração, abordando temáticas pertinentes à sua formação, como Marketing, gestão de pessoas e empreendedorismo digital.

A primeira oficina teve como tema: “Letramento racial e feminismo negro: trançando formas de aquilombamento, resistência e autodeterminação”. O curso foi ofertado para as participantes do projeto, teve duração de 4 horas e abordou o termo de aquilombamento, referente ao que Collins (2012) relata sobre a comunidade negra e seu importante papel ativista na atuação do combate às desigualdades raciais.

Em seguida, foi realizado um estudo sobre o conceito de letramento racial, o que provocou reflexões sobre a representatividade negra na literatura, mídia e educação. Foi discutido, também, como as narrativas hegemônicas perpetuam estereótipos e invisibilizam a contribuição negra para a sociedade. As discussões suscitaram muitas reflexões e transformou-se em um momento de acolhimento e relato das estudantes sobre casos de racismo sofridos em diversos segmentos da sociedade e também na escola.

No segundo encontro, foi ofertado o curso “Afroempreendedorismo: uma abordagem conceitual e prática”. Foi realizada a qualificação das trancistas que fazem parte do grupo Afroempreender, além de discutir o conceito de afroempreendedorismo e suas nuances. Refletiu-se sobre os desafios do empreendedor no Brasil, as dificuldades de sucesso do afroempreendedor e a importância da formação para o fortalecimento dos negócios afroempreendedores.

O terceiro encontro, intitulado “Consultoria Afroempreendedora: como começar o seu negócio?”, foi ministrado pelas monitoras do projeto. As discentes estavam cursando o ensino médio técnico em Administração, portanto, aproveitaram seus conhecimentos técnicos para instruir as demais participantes do grupo. Na ocasião, as estudantes falaram sobre marketing digital, gestão de pessoas nos negócios e administração financeira. No quarto encontro ocorreu a culminância do projeto e a avaliação.

O projeto em questão contou uma atividade prática adicional, com a participação na Feira de Ciência e Empreendedorismo da Bahia (FECIBA), em 2022, por meio da contribuição de suas monitoras. A experiência enriquecedora possibilitou a expansão das suas ações, a partir de reflexões realizadas ao longo desse percurso.

Figura 3- Foto da participação do Projeto Afroempreender na Feciba 2022.



Fonte: Autoria própria.

O Afroempreender nasceu com o objetivo de trabalhar a educação antirracista e ressaltar a importância da identidade racial por meio do afroempreendedorismo. De acordo com Barreto (2013), o afroempreendedorismo diz respeito à criação de empreendimentos que têm como nicho a cultura e o público negro. Por conseguinte, tentou-se abordar aspectos da formação humana e profissional das participantes, a fim de aprimorar suas habilidades no ramo empreendedor. Para alcançar esse objetivo, foi feito o uso da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

A metodologia de projeto está presente desde a escolha do tema até a realização das oficinas. Moreira (2006) menciona alguns dos princípios do método ativo, como a centralidade do discente no processo de aprendizagem, a autonomia, a problematização da realidade e reflexão, o trabalho em equipe, a inovação e o papel do professor. Esses princípios foram norteadores e foi possível notá-los na contextualização e relevância do

tema, uma vez que ele nasce da necessidade da comunidade escolar e dos anseios de suas estudantes.

A aprendizagem ativa e a participação podem ser percebidas com o engajamento das discentes para que o projeto alcançasse o maior número de pessoas que se interessavam pela temática. Ademais, na aplicação prática do conhecimento, com a realização das oficinas, por suas monitoras, elas foram multiplicadoras do conhecimento adquirido em sua formação técnica e nos encontros de formações do grupo, bem como na avaliação e divulgação de resultados com a participação na Feira de Ciências e atividades escolares.

Trabalhar a educação antirracista por meio da abordagem da aprendizagem baseada em projetos na educação profissional ampliou significativamente o leque de possibilidades e práticas. Essa metodologia possibilitou a integração de conteúdos acadêmicos com reflexões críticas sobre questões raciais, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada. A realização de projetos antirracistas, como o Afroempreendedor, emerge como uma oportunidade para engajar os estudantes em atividades práticas que os motivem a participar ativamente de suas comunidades, fomentando a conscientização sobre a importância de se combater o racismo de maneira proativa.

A ABP revelou-se especialmente eficaz ao permitir a adaptação do projeto às experiências e perspectivas das discentes. Pretendia-se trabalhar a educação antirracista e ressaltar a importância da identidade racial por meio do afroempreendedorismo, pois, através desse recurso metodológico, foi possível atrelar conteúdos disciplinares à realidade das discentes, estabelecendo ligações próximas com o cotidiano, fazendo com que eles conheçam um pouco mais da sua história, da sua cidade e/ou região, começando de uma análise micro, particular, para se chegar ao macro. Sendo assim, no caso do grupo Afroempreender, a escolha da educação antirracista como temática não se limitou apenas ao conteúdo curricular, mas também desempenhou um papel crucial no desenvolvimento de cidadãos na luta contra o racismo. Nessa perspectiva, Debacco e Martins (2023, p. 238) afirmam:

Em especial, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma metodologia ativa que se vale de questões alinhadas a conteúdos curriculares, se enquadra de forma harmônica no propósito de inserir o antirracismo como tema emergente. Esta metodologia orienta um processo de investigação integrada à aprendizagem baseada em projetos.

Vale afirmar que as concepções de ensino-aprendizagem se transformaram ao longo do tempo. Além disso, a utilização de métodos tidos hoje como tradicionais teve sua eficácia para determinados momentos e contextos, bem como ainda possui nos dias atuais. Ou seja, ainda são válidos, visto que cada turma, ou melhor, cada estudante possui suas peculiaridades, cabendo ao professor avaliar que método é mais adequado para cada situação, evitando julgamentos precipitados e abolindo, a priori, uma ou outra metodologia (Moreira, 2010).

Outras experiências de uso das metodologias ativas na educação antirracista têm demonstrado resultados semelhantes. Para Rocha (2018), a integração de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem de Ciências Biológicas e Química, transversalizado pela diversidade etnicorracial, tem comprovado que é possível superar todas as formas de intolerância e adotar o respeito às diversidades.

Ainda dentro dessa perspectiva, mas em realidade distinta, notou-se que o uso de metodologias ativas para trabalhar dentro de uma perspectiva antirracista contribuiu de maneira relevante para a adoção de práticas mais humanas, o que contribuiu para atingir uma dimensão política e social no âmbito do trabalho da enfermagem (Higino *et. al.*, 2023).

Dessa forma, a criação e o desenvolvimento do projeto Afroempreender só foi possível devido à combinação da abordagem da ABP com a educação antirracista, o que, além de enriquecer o aprendizado acadêmico de uma comunidade escolar, contribuiu para a formação de indivíduos conscientes e proativos na construção da promoção da igualdade. Após a conclusão do projeto Afroempreender, as meninas que faziam parte desse grupo foram convidadas a fazer parte do Coletivo Daomé.

Figura 4- Foto de momento de formação do projeto Afroempreender.



Fonte: autoria própria.

Figura 5- Foto das formações do projeto Afroempreender.



Fonte: Autoria própria.

Figura 6- Foto das formações do projeto Afroempreender.



Fonte: Autoria própria.

4.3 Nasce um coletivo de mulheres negras no sertão da Bahia

Por que um coletivo? Por que um coletivo de mulheres negras? Essas são algumas das perguntas que surgiram quando apresentamos o projeto para a escola. Não estaríamos excluindo o restante da comunidade escolar? O Coletivo Daomé nasce justamente da questão que envolve a falta de espaço e representatividade. Em um caso específico, uma estudante relatou ter levado propostas de ações antirracistas para o grêmio escolar, mas a ação foi realizada sem a sua participação e sem dar crédito à sua ideia, o que a fez se sentir excluída. Em reunião com as garotas do grupo Afroempreender, o ocorrido foi exposto e decidimos que, a partir de então, deveríamos seguir nossas ações como um coletivo. Nesse momento, o projeto Afroempreender deixou de existir para que começássemos a trilhar caminhos como um coletivo de mulheres negras do CETEP-SISAL. Percebemos que precisaríamos crescer como organização, construir nosso espaço e dar voz às nossas particularidades.

Coletivos são grupos de pessoas que se unem em prol de um bem comum e por afinidade, enxergando no espaço que ocupam a necessidade de intervir em sua comunidade. Por se tratar também de um espaço público, nosso grupo precisava de uma denominação que não fosse obrigatoriamente reconhecida judicialmente, devido às regras do Estado da Bahia. Portanto, nesse processo de formação, optamos por nos reunir como coletivo.

O recorte de gênero que precede a formação do coletivo se concretizou com o desenrolar das narrativas apresentadas pelas discentes no grupo Afroempreender, atralada com a necessidade do próprio campo de estudo e a demanda por um espaço organizado e de reconhecimento que foram surgindo. A diversidade de participantes envolvidas no Coletivo Daomé, abrangendo os corpos discente e docente e funcionárias do CETEP-SISAL, teve como objetivo fortalecer o empoderamento das mulheres negras dentro do contexto educacional. No livro “Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento”, Collins (2012) discute a importância do pensamento e da ação no movimento feminista negro, citando Audre Lorde (1934-1992), outra importante ativista dos direitos das mulheres negras, que descreve a importância de a mulher afro-americana se organizar:

Alguém pode escrever para um público sem nome e sem rosto, mas o ato de usar a própria voz requer um ouvinte e assim se estabelece uma

conexão. Para mulheres afro-americanas, o ouvinte mais capacitado a romper a invisibilidade criada pela objetificação da mulher Negra é outra mulher Negra. Esse processo de confiança mútua pode parecer perigoso porque só mulheres Negras sabem o que é ser mulher Negra. Mas se não ouvirmos umas às outras, então quem irá ouvir? (Collins, 2012, p. 11).

Collins (2012) destaca como a comunidade negra é um importante agente no combate às desigualdades raciais. Ela também discute que a criação de organizações femininas afro-americanas não pretende promover uma nova segregação: “Por outro lado, muitas das mesmas instituições da sociedade civil negra também perpetuaram ideologias racistas, sexistas, elitistas e homofóbicas” (Collins, 2012, p. 13). Por isso, a autora defende a criação desses “espaços seguros” que trazem consigo as singularidades e a autodefinição da mulher afro-americana.

Os espaços seguros das mulheres Negras nunca foram pensados para ser um modo de vida. Ao contrário, eles constituem um mecanismo entre muitos, desenhado para promover o empoderamento das mulheres Negras e aumentar nossa habilidade de participar de projetos de justiça social. Como estratégia, os espaços seguros se apoiam em práticas de exclusão, mas seu propósito geral certamente tem em vista uma sociedade mais justa e inclusiva (Collins, 2012, p. 20).

No Brasil, o movimento de mulheres negras ganhou expressividade com a participação de importantes escritoras e intelectuais, que contribuíram significativamente para o feminismo negro, a luta contra o racismo e a representação de gênero. Alguns exemplos são Lélia Gonzalez (1935-1994), que foi antropóloga e professora; Neuza Santos Souza, socióloga; além de Djamila Ribeiro, escritora e ativista que tem se destacado na atualidade. Essas pesquisadoras compartilham o objetivo de trazer à tona as particularidades da condição da mulher negra brasileira, destacando as interseções entre raça, gênero e classe social. Além disso, elas reconhecem a importância do Movimento de Mulheres Negras (MMN) na luta por uma sociedade antirracista e igualitária, valorizando as contribuições desse movimento para o feminismo negro no país.

O Coletivo Daomé – Coletivo de Mulheres Negras do CETEP-SISAL – foi construído como uma forma de fortalecer e ampliar as discussões sobre a temática racial dentro da comunidade escolar. Além disso, tem a pretensão de promover práticas pedagógicas pautadas na educação antirracista, bem como se tornar um local de referência

para a comunidade escolar sobre temáticas afro-brasileiras, afrorreferenciadas e protagonismo feminino.

O nome “Daomé” foi escolhido por suas fundadoras por meio de votação e faz referência ao antigo Reino do Daomé, localizado na atual República do Benin, na África, que tinha um exército composto exclusivamente por mulheres guerreiras. Atualmente, o grupo de mulheres negras é constituído por dez integrantes, compostas por estudantes dos cursos de Administração, Logística e Nutrição, na modalidade EPI, além de duas professoras e uma funcionária do corpo administrativo.

Durante todo o ano de 2023, o Coletivo Daomé promoveu e participou de ações com cunho antirracista, tanto dentro quanto fora da comunidade escolar. Uma das atividades desenvolvidas foi a criação do podcast Daomé. Esse projeto reúne duas discentes negras que fazem parte do Coletivo e que produzem conteúdo para o podcast Daomé. A ideia nasceu com a proposta de divulgar os livros da biblioteca que são de autores negros. O podcast foi utilizado para compartilhar resenhas desses livros e incentivar sua leitura na comunidade escolar e era reproduzido durante o intervalo de aula da escola. Entretanto, além de divulgar os livros de autores negros, ele se tornou uma fonte de análises aprofundadas e debates sobre a luta por igualdade racial, sob a perspectiva de suas integrantes. As estudantes se mobilizaram através de reuniões regulares, divisão de tarefas, pesquisa e comunicação. O conteúdo chamou a atenção dos estudantes da comunidade escolar para a temática do racismo. Houve também a divulgação dos episódios por meio dos grupos de WhatsApp institucionais da escola, através dos líderes de classe.

Figura 7- Foto da matéria do projeto Podcast Daomé.



Fonte: Portal de notícias do Estado da Bahia.

Figura 8– Foto da matéria do projeto Podcast Daomé.



Fonte: Folha do Estado da Bahia.

As estudantes foram convidadas a apresentar o projeto na primeira FELIS: Feira Literária Internacional da cidade de Serrinha-BA; na Feciba 2023; bem como concederam entrevista para a ASCOM da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A reportagem destacou o protagonismo feminino e a temática escolhida pelas meninas.

Figura 9– Foto da participação do coletivo Daomé na FELIS 2023.



Fonte: Instagram da FELIS.

Figura 10– Foto da participação do coletivo Daomé na FELIS 2023.



Fonte: Instagram da FELIS.

O Coletivo também foi convidado a participar do lançamento do documentário “Heróis e Heroínas da Independência da Bahia”, o qual foi representado, na ocasião, por duas de suas integrantes, que tiveram a oportunidade de interagir com os diretores do longa-metragem. Esse foi um momento oportuno, pois o filme retrata a coragem e o heroísmo das mulheres que lutaram pela Independência da Bahia, destacando figuras historicamente negligenciadas em narrativas tradicionais.

Figura 11- Estudantes integrantes do Coletivo Daomé prestigiando a exibição do Documentário “Heróis e Heroínas da Independência da Bahia”, durante a programação da FELIS 2023.



Fonte: Autoria própria.

A participação do Coletivo na Feira Literária de Serrinha foi mais do que uma presença cultural; ela deu visibilidade ao coletivo e proporcionou uma troca enriquecedora de ideias e experiências.

Acreditávamos que reservar uma sala dedicada ao coletivo seria fundamental para reunir e fortalecer laços, além de servir como um espaço seguro para debates e realização de atividades educativas. Nesse sentido, foram organizadas reuniões, com a participação da direção e da coordenação pedagógica do CETEPS, para envolver o máximo de pessoas possível na conscientização sobre a importância de existir um espaço exclusivo para o coletivo, onde pudéssemos discutir questões específicas que enfrentamos como mulheres negras. Explicamos que esse ambiente seria um local onde as mulheres negras poderiam se expressar, compartilhar suas experiências, debater assuntos relevantes e desenvolver projetos voltados para o empoderamento e a valorização da pauta antirracista no CETEP SISAL.

Figura 12– Foto da futura sala do Coletivo Daomé.



Fonte: Autoria própria.

Figura 13– Foto da futura sala do Coletivo Daomé.



Fonte: Autoria própria.

O coletivo Daomé participou também de ações executadas pela escola durante o Novembro Negro, no ano de 2023. Essa ação foi uma das primeiras executadas depois da votação do regimento, participamos da organização de palestras, apresentação de danças afro-brasileiras e executamos uma oficina de tranças com as meninas do projeto Afroempreender.

Figura 14– Apresentação do Coletivo Daomé durante o Novembro Negro no ano de 2023.



Fonte: Acervo do CETEP SISAL.

Figura 15– Apresentação do Coletivo Daomé durante o Novembro Negro no ano de 2023.



Fonte: Acervo do CETEP SISAL.

Figura 16- Foto das trancistas do Coletivo Daomé em oficina de tranças.



Fonte: Instagram do CETEP SISAL.

Figura 17- Foto das trancistas do Coletivo Daomé em oficina de tranças.



Fonte: Instagram do CETEP SISAL.

Ao findar o ano de 2023, participamos do edital do concurso Makota Valdina, que previa a seleção e premiação de Projetos Escolares e Recursos Educacionais que visem a contribuir para implementação das Leis nº 10.639/03. Fomos selecionadas, um momento bastante festejado entre as integrantes.

4.4 A institucionalização: processo de construção do regimento interno

4.4.1 A elaboração do documento referencial

O produto educacional de uma pesquisa é resultado de um processo investigativo que tem como consequência sua prática e possui caráter obrigatório para a obtenção do título de mestre no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Porém, mais do que um objeto burocrático, ele se configura como um importante instrumento de intervenção no ensino na comunidade.

Durante essa jornada, o Coletivo Daomé foi construído de forma colaborativa por meio de cada roda de conversa, formação, memórias e experiências trocadas por seus membros. Assim, como produto educacional, o Coletivo Daomé se materializa por meio de seu regimento, que se torna um recurso pedagógico que busca refletir as práticas de inclusão e resistência desenvolvidas pelas mulheres negras do CETEP Sisal. O documento referencial foi desenvolvido de maneira adaptável, permitindo que outras instituições o utilizem como base para a criação de seus próprios coletivos e grupos de apoio. Nesse contexto de auto-organização, ele assegura que as práticas do grupo sejam alinhadas com os valores que fundamentam sua existência. Portanto, o regimento não é apenas um documento burocrático, mas a essência do coletivo.

Por meio do regimento, expressamos a necessidade de criação do Coletivo Daomé, fundamentada em discussões de planejamento, escolhas dos artigos e uma reflexão crítica feita por suas integrantes no dia da assembleia acerca das práticas educativas vigentes e na identificação de ações excludentes e racistas na comunidade.

O desenvolvimento do regimento interno surge do desejo de que o Coletivo Daomé possa servir de inspiração para outros grupos em contextos educacionais que possuam pretensão de desenvolver práticas antirracistas. Ao compartilhar esse regimento, o Coletivo Daomé pretende oferecer um modelo prático e, mais do que isso, demonstrar que é possível nos organizarmos como grupo dentro de um espaço público, nas escolas e, principalmente, no âmbito da educação profissional, como no CETEP Sisal. Esse foi um

passo essencial para o empoderamento dos membros do coletivo, permitindo-nos participar e contribuir para o alcance dos objetivos comuns. Nosso regimento é um exemplo tangível de como mulheres negras, sendo elas professoras, estudantes e funcionárias administrativas, podem contribuir para a transformação de seu espaço.

Por conseguinte, o regimento interno do Coletivo Daomé representa um marco significativo para a própria organização, bem como para outros grupos minoritários que foram inspiração nesse processo de obtenção de um espaço legítimo de expressão na sociedade. Esse documento não é apenas um documento formal, mas sim um guia estruturado e reflexivo que estabelece valores e procedimentos fundamentais, o qual busca refletir o desejo de transformação das meninas que fizeram e fazem parte do coletivo.

4.4.2 Procedimentos de validação do documento referencial

O regimento foi construído de forma colaborativa por dez integrantes do Coletivo Daomé e sua elaboração ocorreu durante o percurso desta pesquisa. No dia 10 de outubro de 2023, nossa assembleia aconteceu no turno da manhã, na sala doada para ser a futura sede do Coletivo. Os artigos foram lidos separadamente e, a cada ponto, as integrantes analisavam e discutiam a respeito. A reunião ocorreu de forma tranquila, sem nenhuma objeção ao documento.

Os valores que regem o coletivo estão estreitamente ligados ao respeito e à diversidade, independentemente da origem, orientação sexual, religião ou textura de cabelo de cada integrante.

A seguir, apresento os artigos do regimento que foram alvo de discussão e debate entre os membros. Iniciamos nossa assembleia discutindo a essência do coletivo e o perfil que nossas participantes e futuras integrantes devem se identificar para fazerem parte do grupo. No Artigo 3º, adotamos a seguinte definição:

Neste estatuto, consideram-se as seguintes definições: Mulheres Negras: Pessoas que se identificam como mulheres e pertencem à comunidade negra racialmente.

A pessoa deve se identificar como mulher. Isso significa que é uma questão de autodeclaração e identidade de gênero, abrangendo não apenas mulheres cisgênero (aquelas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento), mas

também mulheres transgênero (aquelas que foram atribuídas como homens ao nascimento, mas que se identificam e vivem como mulheres). A pessoa também deve pertencer racialmente à comunidade negra. Isto é, deve ser reconhecida e se reconhecer como parte da comunidade negra, independente da tonalidade da pele dentro dessa raça. É importante ressaltar que não por acaso adotamos essa definição. A comunidade LGBTQIAPN+ tem crescido no CETEP SISAL e consideramos de extrema necessidade esse acolhimento.

Assumimos, no referido artigo, uma das principais características do Coletivo Daomé: seu papel inclusivo e de acolhimento. Durante as reuniões, muitas queixas e denúncias de homofobia no espaço escolar eram relatadas por suas integrantes. Esses relatos eram feitos por meio de estudantes que conheciam as integrantes e encontraram nelas um ambiente seguro para desabafar. Sensíveis à falta de representatividade do grupo citado, na comunidade escolar, as meninas do coletivo colocaram esse aspecto como um dos pontos principais de sua essência.

Em relação aos objetivos propostos, chama atenção os dois primeiros:

- a) Fomentar a educação e a conscientização sobre a história, cultura e contribuições das mulheres negras, promovendo a valorização da herança afro-brasileira.
- b) Desenvolver projetos e iniciativas que visem ao empoderamento econômico das mulheres negras, promovendo o empreendedorismo e o acesso a oportunidades de trabalho digno.

Esses dois objetivos foram insistentemente lembrados por suas integrantes, que buscaram ressaltar a necessidade do seu cumprimento dentro do espaço escolar, o qual é marcado por ações e projetos sem realizações efetivas.

Sobre a estrutura organizacional:

O Coletivo será composto por membros e terá a seguinte estrutura organizacional:

- a) Coordenação do Coletivo:

Coordenadora Geral: Responsável pela liderança geral do Coletivo, representação externa e coordenação das atividades.

Vice-Coordenadora: Apoia a Coordenadora Geral em suas responsabilidades e assume suas funções na ausência.

Ficou acordado que todas as decisões serão tomadas coletivamente. No entanto, reconheceu-se a necessidade de representação em reuniões com a gestão escolar ou em atividades externas, nas quais nem todas as integrantes poderão estar presentes.

Em relação às normas de eleição e mandato, destaca-se o inciso a seguir:

Para se candidatar à Coordenação do Coletivo, o membro deve atender aos seguintes critérios:

e) Ser membro do Coletivo há, no mínimo, seis meses.

O tempo mínimo exigido pelas integrantes permitiu que as candidatas adquirissem um entendimento acerca do funcionamento interno do coletivo, suas normas, valores e objetivos. Ao estabelecer um período mínimo de associação para se candidatar à coordenação do coletivo, as integrantes alegam que a pessoa, ao manifestar tal pretensão, demonstra ter comprometimento e interesse com as ações do coletivo, evitando oportunismo. Por fim, foram eleitas, para tal posição, duas estudantes do curso de administração, ambas com 17 anos e que estavam cursando o último ano escolar. Ambas foram escolhidas por meio de procedimento estabelecido pelo regimento e assumiram seus cargos no mesmo dia da aprovação do documento.

No que diz respeito às atribuições dos membros do coletivo, chama-se atenção para dois pontos importantes dentre os direitos e deveres:

Direitos:

a) Participar das assembleias e atividades promovidas pelo Coletivo.

Deveres:

a) Respeitar os princípios e valores do Coletivo.

Embora a lista de direitos possa parecer pequena à primeira vista, principalmente em relação aos direitos, é importante notar que o impacto dos deveres é significativo. Estes exigem comprometimento e engajamento, o que é fundamental para o funcionamento do coletivo, pois argumentos mencionados pelas integrantes relatam a falta de comprometimento dos estudantes com os projetos que são propostos pela escola.

Sobre os recursos que estabelece o artigo 9º:

O Coletivo poderá buscar recursos financeiros e materiais para a realização de suas atividades, por meio de ações beneficentes.

Um ponto de discussão e acalorado debate, justamente por conta de desentendimentos das integrantes, envolveu a construção do Artigo 9º. As brigas e discordâncias em torno dele foram sensíveis. Para mitigar esses conflitos, a captação e a gestão dos recursos ficaram sob a responsabilidade da gestão escolar. Dessa forma, o

coletivo pode assegurar esses valores até a sua oficialização legal, minimizando o potencial conflito interno.

Esse produto foi validado por meio de sua ata, que foi lavrada e assinada pelas integrantes presentes naquele momento. O Coletivo Daomé foi uma conquista, uma vitória entre os muitos desafios que a educação na esfera estadual enfrenta. Entretanto, relato que, neste processo final de pesquisa, o Coletivo Daomé, originalmente concebido como um espaço exclusivo para mulheres negras, passará por transformações.

Após a saída de alguns membros, incluindo o grupo que liderava as ações do coletivo, e em diálogo com a comunidade escolar, o coletivo passará a ser um núcleo de estudos antirracistas que contará com a participação de todos os gêneros. O objetivo é incluir o máximo de estudantes e profissionais da educação que pretendam discutir e fomentar a educação antirracista no CETEP-SISAL.

Figura 18– Foto da assembleia para votação do regimento.



Fonte: Autoria própria.

Figura 19– Foto da assembleia para votação do regimento.



Fonte: Autoria própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta contra o racismo permanece constante, uma vez que sua manifestação estrutural em uma sociedade capitalista impõe barreiras de opressões significativas. No entanto, a organização coletiva com consciência crítica desse processo tem, por meio de suas ações, minimizado as formas de exploração impostas ao longo desses anos.

Nesta dissertação, procuramos esboçar quais caminhos e possibilidades foram trilhados para desenvolver uma proposta de educação antirracista no contexto da comunidade escolar do Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal, na cidade de Serrinha, Bahia. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia, o coletivo Daomé foi uma inovação. A criação de um coletivo de mulheres negras no CETEP-SISAL teve a pretensão de fomentar a educação antirracista, por meio de suas ações e projetos pedagógicos.

Por meio das histórias de vida das integrantes do Coletivo Daomé, analisamos a interação de variadas nuances relacionadas a racismo, gênero, machismo e outras formas de opressão que as mulheres enfrentam em seu cotidiano. Através de suas histórias, podemos perceber a complexidade dessas experiências e como elas se entrelaçam e, em muitos momentos, encontram-se. As mulheres do coletivo, cujas histórias de vida foram contadas na pesquisa, demonstram o quanto é necessário discutir a educação antirracista e seu letramento. A abordagem também trouxe à tona a complexidade de contar a história de vida e as experiências individuais e como o lugar de fala traz consigo a importância de trazer esses diálogos para a discussão acadêmica e o grande esforço necessário para se compreender vivências únicas.

Em suma, o coletivo apresenta duas questões importantes: a dimensão racial e o fato de ser um projeto político que envolve mulheres, o que fortalece o feminismo negro. O envolvimento de adolescentes nesse processo de construção do letramento racial não apenas as fortalece individualmente, como fortalece o próprio grupo.

As mulheres vivenciam uma série de violências que, sob uma perspectiva interseccional, envolvem questões de raça, classe e sexualidade. É dentro desse grupo que se pode encontrar acolhimento e reflexão. A proposta de construção do coletivo busca aproximar experiências que, muitas vezes, a juventude só teria acesso mais adiante. O acesso ao feminismo negro é algo que muitas mulheres só conseguem realizar após um longo percurso de autocompreensão e reflexão sobre o racismo e sua autodefinição. Esse processo pode ser difícil e repleto de fragilidades, onde se pode sentir que os problemas

estão intrinsecamente ligados a si mesma. Assim, o coletivo se torna um espaço essencial para a troca de experiências e a promoção de um entendimento mais profundo sobre a identidade e a luta das mulheres negras em um espaço educacional, fomentando a educação antirracista em seu meio.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. História de Vida como Trajetória e Memória. **Cadernos de Pesquisa**, p. 140, 2010.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. (2012). **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. **Revista História Da Educação**, 7(14), 79–95. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, A. S. M. Consumo e identidade: a produção para o consumo a partir dos insights dos empresários negros. In: NOGUEIRA, J. C. (Org.). **Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro: desafios históricos e perspectivas para o século 21**. Florianópolis: Atilênde, 2013, p. 241-274.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).
- AZAMOR, C. R. Pesquisa participante, representações sociais e psicossociologia: diálogos possíveis na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 33, n. 2, p. 137-142, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/5979>.
- BARRETO, L. **Desenvolvimento e empreendedorismo afro-brasileiro**. Organizador: equipe do projeto Brasil Afroempreendedor Editora Atilênde Av. José Luiz Boiteux, 4810, Ponta das Canas Florianópolis/SC, 2013.
- CANDAU, V. M. F. e RUSSO, K. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, v.10, (PUCPR), Paraná, 2010.
- COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- BRASIL, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).
- DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipatória. Perspectiva, Florianópolis. v. 19, n. 1, p. 71-87. Brasil. GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2015.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf(=pt) . Acesso em: 01 Ago. 2024.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: Saberes Construídos pelas Organizações Negras. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, A. G. **A Escola de qualidade para todos**: abrindo as camadas da cebola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GOMES, N. L., & Jesus, R. E. de. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GRAMSCI, Antonio. Para a Investigação do Princípio Educativo. In: Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. **Civilização brasileira**. Rio de Janeiro, 1982, p. 129-139.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: A Educação como Prática da Liberdade. Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **O Feminismo É para Todo Mundo**: Políticas Passionais. Editora Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, B. **Educação como Prática de Liberdade**. Editora Paz & Terra, 2019.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. DE O. **A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. Revista da ABPN, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020. ISSN 2177-2770 versão online. DOI: 10.31418/2177-2770.2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a08/67961487a87e076e087a2c5008d2fc0542ae.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.

MOTA, T. H. **Ensino antirracista na Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares. Thiago Henrique Mota (Org.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. ISBN - 978-65-5917-182-8 versão online. DOI: -10.22350/9786559171828. Disponível em: <https://www.editorafi.com/182antirracismo>. Acesso em: 17 mai. 2023.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. **Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado.** R. bras. Ci e Mov. 2005; 13(4): 107-114.

NOGUEIRA, M. L. M., BARROS, V. A.; ARAUJO, A. D. G., & PIMENTA, D. A. O. (2019). O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Revista Brasileira de Educação**, 24, e240017. doi:10.1590/s1413-24782019240017.

RAMOS, M. **História e Política da Educação Profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2014b. V. 5. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

REZENDE, A. F. **“Cabelo meu! Se você não fosse meu, eu não seria tão eu”: identidade racial a partir da valorização do cabelo afro em salões étnicos.** Dissertação (Mestrado em Administração) -Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROSA, A. R.; BRITO, M. J. **Ensaio sobre violência simbólica nas organizações.** Organizações & Sociedade, 2019.

ROCHA, H.S..C. **Metodologias ativas no ensino da diversidade etnicorracial na formação de professores de ciências biológicas e química** / Organizadora Helena do Socorro Campos da Rocha. Belém: IFPA, 2018.

SILVA, J. B. B. da. Por uma teoria feminista radical e libertadora. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, e82302, 2022.

MARQUES, E. P. S.; CALDERONI, V. A. M. DE O. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 97-119, 2020. ISSN 2177-2770 versão online. DOI: 10.31418/2177-2770.2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a08/67961487a87e076e087a2c5008d2fc0542ae.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.

WESCHENFELDER, VIVIANE INÊS; MOZART LINHARES DA SILVA. “A Cor Da mestiçagem: O Pardo e a Produção de Subjetividades Negras No Brasil Contemporâneo. **Análise Social**, vol. 53, no. 227, 2018, pp. 308–30. *JSTOR*, <https://www.jstor.org/stable/26532969>. Acesso em: 9 set. 2024.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **R. bras. Ci e Mov.** 2005; 13(4): 107-114.

APÊNDICE

PRODUTO EDUCACIONAL

DOCUMENTO REFERENCIAL

Proposta para a Criação de um Coletivo de Mulheres Negras como Prática Pedagógica de uma Educação Antirracista na Educação Profissional Tecnológica.



DAOMÉ
COLETIVO DE MULHERES NEGRAS
DO CETEP SISAL



DOCUMENTO REFERENCIAL

Proposta para a Criação de um Coletivo de Mulheres Negras como Prática Pedagógica de uma Educação Antirracista na Educação Profissional Tecnológica.

Produto Educacional vinculado à Dissertação de Mestrado intitulada: ***Coletivo Daomé: Histórias de vidas de mulheres negras de uma comunidade escolar em Serrinha-Ba na construção de uma educação profissional antirracista.***

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) IF Baiano – Campus Catu

Catu, 2024



AUTORIA

AUTORA

RAFAELLA DE LIMA CAPISTRANO

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IF Baiano); Professora efetiva da Rede Estadual de Educação, onde atua como docente na Educação profissional.

ORIENTADOR

PROF. DR. MARCELO SOUZA OLIVEIRA

Pós-Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB); Doutor em História Social (UFBA); Mestre em Estudo de Linguagens (UNEB); Graduado em História (UNEB). Pesquisador e vice-coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Científica (GPEC/IF Baiano). Autor e organizador de diversos livros, dentre eles: A Imperial Vila de Santana do Catu: histórias de uma comunidade escravista no Recôncavo Baiano; (Quarteto, 2015); Educação Científica e Popularização das Ciências: práticas multirreferenciais (EDUFBA, 2016); Educação Científica e Popularização das Ciências: práticas multirreferenciais, Vol. II (APPRIS, 2021); e Educação Científica e Escola Inovadora (APPRIS, 2021). Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu, onde atua como docente no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Curso de Especialização em Educação Científica e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
REGIMENTO INTERNO DO COLETIVO DE MULHERES NEGRAS DO CETEP SISAL.....	7
TÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES.....	8
TÍTULO II – DOS OBEJTIVOS E DEFINIÇÕES.....	10
TÍTULO III– DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	11
TÍTULO VI – DA ELEIÇÃO E DO MANDATO.....	13
TÍTULO V–ATRIBUIÇÃO DOS MEMBROS DO COLETIVO.....	14
TÍTULO VI – DA AMDMISSÃO DE NOVOS MEMBROS DO COLETIVO.....	15
TÍTULO VII - DAS REUNIÕES.....	16
TÍTULO VIII – DOS RECURSO.....	17
TÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	19



APRESENTAÇÃO

O produto educacional de uma pesquisa é o resultado de um processo investigativo que culmina na prática. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), esse material vai além de um objeto burocrático; ele se configura como um importante instrumento de intervenção pedagógica na comunidade.

A luta contra o racismo permanece constante, uma vez que sua manifestação estrutural em uma sociedade capitalista impõe barreiras de opressões significativas. No entanto, a organização coletiva com consciência crítica desse processo tem, por meio de suas ações, minimizado as formas de exploração impostas ao longo desses anos.

O documento referencial que propõe a criação de um coletivo de mulheres negras como prática pedagógica de uma educação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), campus Catu-BA é o produto educacional desenvolvido durante a pesquisa intitulada: "Coletivo Daomé: Histórias de Vidas de Mulheres Negras de uma Comunidade Escolar em Serrinha-BA na Construção de uma Educação Profissional Antirracista."

O Coletivo Daomé surgiu de projetos e ações voltados para o combate ao racismo e para o respeito às diferenças, com o objetivo de cumprir a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Além disso, teve a intenção de promover práticas pedagógicas pautadas na educação antirracista, bem como se tornar um local de referência sobre temáticas

afro-brasileiras, afro-referenciadas e protagonismo feminino em sua comunidade escolar.

Essa jornada começou em 2021 com o projeto Afroempreender (grupo formado por alunas do Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal- CETEP SISAL que aperfeiçoaram suas habilidades como trancistas durante o projeto empreendedor) e, atualmente, está em processo de consolidação. Desde o início, o coletivo se propôs a ser um espaço de empoderamento e resistência para suas integrantes, um local de acolhimento onde mulheres negras possam se ver, se reconhecer e construir suas próprias narrativas. Como ressalta Hils (2019), a criação de espaços seguros é essencial para que mulheres negras possam expressar suas identidades e vivências. Para isso, foi necessário um espaço para compartilhar, ouvir e compreender as trajetórias de vida dessas mulheres.

O coletivo Daomé materializa-se por meio de seu regimento, tornando-se um recurso pedagógico que reflete as práticas de inclusão e resistência destas mulheres negras. O documento referencial foi desenvolvido de maneira adaptável, permitindo que outras instituições o utilizem como base para a criação de seus próprios grupos de apoio. O mesmo tem como objetivo ser um modelo para educadores e estudantes que pretendem trabalhar com a temática da educação antirracista de forma inovadora na EPT, por meio de um potente instrumento educacional que se configura como um coletivo de mulheres negras. Nesse contexto de auto-organização, o regimento assegura que as práticas do grupo estejam alinhadas com os valores que fundamentam sua existência. Portanto, o regimento não é apenas um documento burocrático, mas a essência de um grupo.

CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO SISAL

**REGIMENTO INTERNO DO COLETIVO DE
MULHERES NEGRAS DO CETEP SISAL**



Serrinha-Ba

2023

7



REGIMENTO INTERNO DO COLETIVO DE MULHERES NEGRAS DO CETEP SISAL

TÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

TÍTULO II – DOS OBEJTIVOS E DEFINIÇÕES

TÍTULO III– DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

TÍTULO VI – DA ELEIÇÃO E DO MANDATO

TÍTULO V–ATRIBUIÇÃO DOS MEMBROS DO COLETIVO

TÍTULO VI – DA AMDMISSÃO DE NOVOS MEMBROS DO
COLETIVO

TÍTULO VII - DAS REUNIÕES

TÍTULO VIII– DOS RECURSO

TÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS





TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Artigo 1º - O Estatuto do **Coletivo de Mulheres Negras do CETEP SiSAL - Daomé**, constituído no dia **dez de Outubro de 2023 (10/10/2023)**, rege-se pelos valores e princípios do respeito a diversidade, pelas disposições legais, pelas diretrizes da autogestão e por este estatuto, tendo:

a) Sede administrativa e atuação no âmbito do Centro Territorial de Educação Profissional do Sisal (Cetep Sisal) localizado na Avenida Cidade de Araci, s/n, Sala 02.

b) O Coletivo de Mulheres Negras do Cetep Sisal, doravante denominado "Coletivo Daomé", é uma organização de mulheres negras, sem fins lucrativos, com duração indeterminada.

c) O Coletivo rege-se pelos valores e princípios:

- Promover a valorização, empoderamento e visibilidade das mulheres negras.
- Combater o racismo, o sexismo e todas as formas de discriminação.
- Fomentar o engajamento político e social das mulheres negras.
- Desenvolver projetos e ações que promovam a igualdade de gênero e a equidade racial.
- Promover ações que fomentem a educação antirracista, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 - que tornaram obrigatório o ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura afro-brasileira e indígena brasileira em toda a educação básica.



TÍTULO II

DOS OBEJTIVOS E DEFINIÇÕES

Artigo 2º - Objetivos:

- a) Fomentar a educação e a conscientização sobre a história, cultura e contribuições das mulheres negras, promovendo a valorização da herança afro-brasileira.
- b) Desenvolver projetos e iniciativas que visem ao empoderamento econômico das mulheres negras, promovendo o empreendedorismo e o acesso a oportunidades de trabalho digno.
- c) Estabelecer parcerias com outras organizações, instituições educacionais e governamentais para promover ações antirracista.
- d) Organizar eventos culturais, seminários, palestras e atividades artísticas que destaquem a contribuição das mulheres negras para a sociedade e promovam a diversidade cultural.
- e) Estimular a participação ativa das mulheres negras no Cetep Sisal, nas ações e atividades que a instituição promove.
- f) Realizar campanhas de conscientização sobre o impacto do racismo e do sexismo na vida das mulheres negras na comunidade escolar. Parte superior do formulário.
- g) Torna-se um núcleo de estudo de referência à história e à cultura afro-brasileira e indígena brasileira na instituição escolar.



Artigo 3º - Definições:

Neste estatuto, consideram-se as seguintes definições:

- Mulheres Negras: Pessoas que se identificam como mulheres e pertencem à comunidade negra racialmente.





TÍTULO III

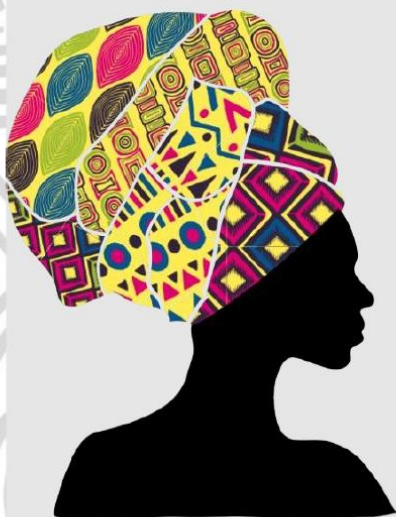
DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Artigo 4º - Competências:

O Coletivo será composto por membros e terá a seguinte estrutura organizacional:

a) Coordenação do Coletivo:

- Coordenadora Geral: Responsável pela liderança geral do Coletivo, representação externa e coordenação das atividades.
- Vice-Coordenadora: Apoia a Coordenadora Geral em suas responsabilidades e assume suas funções na ausência.





TÍTULO IV

DA ELEIÇÃO E MANDATO

Artigo 5º - Eleição e Mandato:

a) A Coordenação do Coletivo será eleita em assembleia geral, conforme o regulamento deste estatuto. O mandato terá duração de um ano, permitida a recondução.

b) As eleições para a Coordenação do Coletivo serão convocadas por meio de circular, amplamente divulgado entre os membros do Coletivo, com antecedência mínima de trinta dias da data da eleição.

c) Podem votar nas eleições todos os membros do Coletivo que participem ativamente das atividades do Coletivo.

d) Para se candidatar à Coordenação do Coletivo, o membro deve atender aos seguintes critérios:

- Ser membro do coletivo há, no mínimo, seis meses.
- Comprometer-se a cumprir as responsabilidades inerentes ao cargo.

e) A votação será realizada por meio de cédulas impressas. Será assegurado o voto secreto.

f) A apuração dos votos será realizada imediatamente após o encerramento da votação, na presença de todos os membros.

g) Resultados:

- Os resultados das eleições serão anunciados pela Comissão Eleitoral em *Inserir data de divulgação dos resultados* e publicados nos meios de comunicação do Coletivo.



TÍTULO V

ATRIBUIÇÕES DOS MEMBROS DO COLETIVO

Artigo 6º - Direitos e Deveres dos Membros:

Os membros do Coletivo têm os seguintes direitos e deveres:

Direitos:

- a) Participar das assembleias e atividades promovidas pelo Coletivo.
- b) Votar e ser votada em eleições internas.
- c) Contribuir com sugestões e propostas para as ações do Coletivo.

Deveres:

- a) Respeitar os princípios e valores do Coletivo.
- b) Contribuir de forma ativa e positiva para as atividades do Coletivo.





TÍTULO VI

DA ADMISSÃO DE NOVOS MEMBROS

Artigo 7º - Admissão de Novos Membros:

- a) Qualquer pessoa que se identifique como mulher negra e compartilhe dos objetivos e princípios do Coletivo de Mulheres Negras do Cetep Sisal pode solicitar sua participação como membro do coletivo.
- b) O processo de filiação envolve o preenchimento de um formulário de filiação, que inclui informações pessoais e uma declaração de concordância com a missão e os objetivos do coletivo.
- c) O formulário de filiação pode ser disponibilizado online e/ou em eventos e reuniões do coletivo.
- d) A solicitação de filiação será revisada pela Coordenação do coletivo.





TÍTULO VII DAS REUNIÕES

Artigo 8º - Reuniões:

- O Coletivo realizará reuniões periódicas, conforme previsto neste estatuto, para discutir temas relevantes, planejar ações e tomar decisões.





TÍTULO VIII DOS RECURSOS

Artigo 9º - O Coletivo poderá buscar recursos financeiros e materiais para a realização de suas atividades, por meio de ações beneficentes.





TÍTULO IX

AS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 10º - Alterações Estatutárias:

- Este estatuto poderá ser alterado em assembleia geral, com a presença da maioria absoluta dos membros e com, pelo menos cinquenta por cento de votos favoráveis.

Artigo 13º - Dissolução do Coletivo:

- A decisão de dissolução do Coletivo deverá ser tomada em assembleia geral extraordinária, com o consentimento de pelo menos sessenta por cento dos membros. Em caso de dissolução, o patrimônio será destinado ao CETEP SISAL.

Este estatuto foi aprovado em assembleia geral realizada em 10 de Outubro de 2023 e entra em vigor a partir desta data.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta contra o racismo permanece constante, uma vez que sua manifestação estrutural em uma sociedade capitalista impõe barreiras significativas de opressão. No entanto, a organização coletiva, com consciência crítica desse processo, tem, por meio de suas ações, minimizado as formas de exploração impostas ao longo desses anos. Desse modo, o regimento do Coletivo Daomé poderá servir de inspiração para outros coletivos em contextos diversos. Sabemos que, frequentemente, pequenos grupos enfrentam desafios semelhantes em sua busca por reconhecimento, voz e espaço de atuação. Ao compartilhar esse regimento, o Coletivo Daomé pretende oferecer um modelo prático e, mais do que isso, demonstrar que é possível nos organizarmos como grupo dentro de um espaço público, nas escolas e, principalmente, no âmbito da educação profissional, como no CETEP SISAL. Este foi um passo essencial para o empoderamento dos membros do coletivo, permitindo-nos participar plenamente e contribuir para o alcance dos objetivos comuns. Nosso regimento é um exemplo tangível de como mulheres negras, sendo elas professoras, estudantes e funcionárias administrativas, podem contribuir para a transformação de seu espaço.



DAOMÉ