



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CAMPUS IV  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED



AMANDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO FEMINISTA E ANTIRRACISTA:  
NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS EM MIRANGABA-BA**

Jacobina, Bahia

2019

AMANDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO FEMINISTA E ANTIRRACISTA:  
NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS EM MIRANGABA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa Formação, Linguagens e Identidades.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Gomes da Silva

Jacobina, Bahia

2019

AMANDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO FEMINISTA E ANTIRRACISTA:  
NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS EM MIRANGABA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade.

Aprovada em: 23 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Gomes da Silva – UNEB  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Pons Cardoso – UNEB  
Examinadora Interna

---

Profa. Dr<sup>ª</sup>. Zelinda dos Santos Barros – UNILAB  
Examinadora Externa

Àquelas que vieram antes;

Àquelas que vivem comigo;

Àquelas que virão;

À memória dos meus irmãos e alunos Clébson e Moisés, acidentados, fatalmente,  
na encruzilhada da discriminação.

## AGRADECIMENTOS

Por esta dissertação e todos os seus processos, agradeço, primordialmente, às mulheres:

À Oiá, rainha dos raios, tempestades, trovões e ventos, mãe de muitas de nós, pelo movimento;

À mainha, pela vida, por ter suavizado toda nossa dor com riso, por ter me ensinado sobre amor e justiça;

À laiá, riacho afluyente, mãe yorubana, por ter temperado na panela a insubmissão discursiva, me levado à boca e por ter aberto em mim caminhos para além da encruzilhada;

À Ana, aguerrida ori, pela acolhida e por ter acreditado que, da teimosia, brotaria flor pequena;

Às minhas alunas-irmãs, por terem me re-velado suas narrativas, num gesto de confiança e empatia;

À Maria, pela escuta sensível e transcrição das narrativas, mesmo num difícil momento de cuidado com a mãe, que partiu.

À Iara, minha mãe d'água, minha irmã, por ter, me apontado, lá atrás, o caminho das palavras;

À Kátia, companheira, por ter encharcado a semente;

À Dedeu, outra mãe, pelo cuidado e olhar atento à metamorfose;

À Suellen, pombo-gira irmã da minha, por ter me despertado o interesse pela Umbanda, elemento que atravessa feito flecha esta dissertação;

À Vanessa, secretária de educação da cidade de Umburanas, pelo cumprimento da lei que versa sobre licença e pela responsabilidade com a educação do Município;

À Cláudia e Zelinda, por aceitarem caminhar comigo e me proporcionarem o levante teórico;

À Nina Simone, por ninar meu sono com sua voz, nas noites de solitária angústia;

Agradeço também a painho, o homem que me deu a vida, o trauma e a necessidade de compreender os efeitos do racismo em nossa família, e em tantas outras, e por ter me dedicado o afeto que lhe sobrou em meio a tantas dores;

A Exu, por “desabrochar a flor do meu falar antigo”;

A Oxalá, por fazer chegar a difícil serenidade;

Aos Ibeji Kehinde e Taiwo, por garantirem a alegria e a vontade de seguir na li

## RESUMO

Nesta investigação, analisei narrativas autobiográficas de seis estudantes negras, do Ensino Fundamental II, do turno noturno, de uma escola pública, em Mirangaba, Bahia. Com idades entre 15 a 30 anos, essas mulheres re-velaram suas histórias, entre março e abril de 2019. O exercício de análise objetivou identificar e refletir sobre as discriminações interseccionais (CRENSHAW, 2002; 2004; 2019; AKOTIRENE, 2018) que acometem as estudantes negras e desenvolver na escola, a partir das experiências narradas (HOOKS, 2017), estratégias pedagógicas que combatam o racismo e o sexismo e promovam pertencas afrocentradas. O método de pesquisa adotado para chegar às narrativas foi o autobiográfico (BUENO, 2002), com o apoio de um questionário fechado e do dispositivo de pesquisa desenvolvido especificamente para esta investigação: a Projeção Coletiva (SANTOS; SILVA, 2017). As narrativas apontaram para os efeitos da subordinação estrutural (CRENSHAW, 2002; 2004) que submete mulheres negras a estereótipos (GONZALEZ, 1984) e experiências de “burros de carga” da sociedade (TRUTH, 1867 apud AKOTIRENE, 2018), desde a colonização, retirando-lhes o direito de exercer plenamente suas habilidades intelectuais, que ficam restritas ao tempo e ao espaço escolar. A discriminação mista ou composta promove efeitos devastadores sobre seus corpos, que padecem da solidão (PACHECO, 2013; SOUZA, 2008; COSTA, 2019) e rejeição dos seus sinais diacríticos (GOMES, 2006; KILOMBA, 2019). E a violência do racismo patriarcal (SILVA, 2013) deixa marcas profundas em seus corpos e em suas memórias. No entanto, para resistir à fome, ao racismo, à violência, elas criam uma rede de mães e irmãs e se cuidam entre si. Como resultado/produto da trajetória de pesquisa, além da dissertação, foram elaborados e realizados projetos didático-pedagógicos com foco na Lei nº 10.639/03, numa perspectiva feminista negra, considerando a responsabilidade da escola, como instituição comprometida com os direitos humanos, de lidar com as causas e as consequências dessas discriminações, bem como propor estratégias de resistência.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Feminismo Negro. Interseccionalidade. Empoderamento.

## ABSTRACT

In this research, I analyzed autobiographic narratives of six female black students, enrolled in the Elementary School II, of the nightly period of a public school, in Mirangaba, Bahia. Between the ages of 15 to 30 years old, these women showed their histories, between March and April 2019. The analysis exercise aimed at identifying and reflecting on the intersectional discriminations (CRENSHAW, 2002; 2004; 2019; AKOTIRENE, 2018) which have an effect on the black female students and developing at school, from narrated experiences (HOOKS, 2017), pedagogic strategies to oppose racism and sexism, as well as providing an afrocentric consciousness. The method adopted was the autobiographical one (BUENO, 2002), which the support of a closed questionnaire and a research device specifically developed to this research: the Collective Projection (SANTOS; SILVA, 2017). The narratives pointed out the effects of the structural subordination (CRENSHAW, 2002; 2004) which submit black women to stereotypes (GONZALEZ, 1984) and experiences of “pack asses” of the society (TRUTH, 1867 apud AKOTIRENE, 2018), since colonization, taking apart their right of fully exercising their intellectual ability, which are restricted to the school time and space. The mixing or combined discrimination provides traumatic effects on their bodies, which suffer in solitude (PACHECO, 2013; SOUZA, 2008; COSTA, 2019) and rejection of their diacritical signs (GOMES, 2006; KILOMBA, 2019). And the violence of the patriarchal society (SILVA, 2013) makes deeply marks in their bodies and memories. However, to resist hunger, violence and racism they develop a network of mothers and sisters who take care of themselves. As a result/product of the research trajectory, a part from the dissertation, it was developed and put into practice didactic and pedagogical projects with focus on the Lei nº 10.639/03, from a black and feminist perspective, taking into consideration the responsibility of the school, as an institution which is entitled to guarantee the Human Rights, and to deal with the causes and the consequences of these discriminations, as well as to promote resistance strategies.

**Keywords:** Basic Education. Black Feminism. Intersectionality. Empowerment.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Comentários sobre a Miss Brasil 2017.....	57
<b>Quadro 1</b> – Ações na Escola Manoel Novais.....	131
<b>Quadro 2</b> – Ações na Escola Municipal Jeovando Lopes de Almeida.....	133
<b>Quadro 3</b> – Ações no IFBA Campus Jacobina.....	134
<b>Quadro 4</b> – Ações na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição.....	134

## SUMÁRIO

<b>PADÊ.....</b>	<b>10</b>
<b>1 A FEITURA DO TRABALHO NA ENCRUZILHADA.....</b>	<b>13</b>
1.1 Epistemologia Feminista Negra.....	13
1.2 Falar de Si.....	17
1.3 Caracterização objetiva das participantes da pesquisa.....	19
1.4 Projeção Coletiva.....	20
<b>2 O CORAÇÃO DA INTERSECCIONALIDADE.....</b>	<b>25</b>
2.1 Os Cinco Cursos dos Feminismos Negros em Síntese.....	25
2.1.2 A teoria interseccional.....	38
2.2 As Mulheres da Pesquisa.....	46
2.2.1 Laiane Pereira.....	46
2.2.2 Gilvânia de Jesus Santos.....	47
2.2.3 Jarlene Cruz de Jesus.....	48
2.2.4 Edineide Silva de Oliveira.....	48
2.2.5 Marielly Campos dos Santos.....	49
2.2.6 Joseane Silva Souza.....	50
2.3 Subordinação Estrutural.....	51
2.3.1 As Mães Pretas.....	51
2.3.2 Burros de Carga.....	55
2.4 Discriminação Mista ou Composta.....	68
2.4.1 Corpo e Cabelo de Mulheres Negras e as Fantasias Brancas sobre Sujeira em Conflito.....	70
2.4.2 Na Encruzilhada.....	82
2.5 A Violência do Racismo Patriarcal.....	87
2.5.1 “Até quando eu respiro, parece que ainda dói”.....	87
<b>3 EBÓ PEDAGÓGICO.....</b>	<b>97</b>
3.1 Educação Antirracista: A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes.....	97
3.2 Educação Feminista.....	106
3.2.1 Amor e Feminismo Negro na Escola.....	106
3.2.2 Raiz (Crespa) do Empoderamento.....	110
<b>4 FAZENDO VALER A LEI 10.639/2003.....</b>	<b>126</b>
4.1 Ações e Reflexões didático pedagógicas: intervenções no cotidiano escolar.....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>144</b>
Apêndice A – Projeto da Escola Municipal Manoel Novaes.....	144
Apêndice B – Projeto da Escola Municipal Jeovando Lopes de Almeida..	150
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	159
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Menores De Idade (TCLE).....	161
Apêndice E – Termo de Autorização Institucional da Coparticipante.....	163

<b>Apêndice F</b> – Roteiro da Aplicação do Dispositivo de Projeção Coletiva.....	164
<b>ANEXOS</b> .....	<b>167</b>
<b>Anexo A</b> – Fotos de Atividades do Projeto “Mirangaba é Meu Quilombo”..	167
<b>Anexo B</b> – Fotos do Show “Nós Somos África” em Umburanas-Ba.....	171

## PADÊ

Antes de qualquer outra cerimônia, ofereço este texto a Exu<sup>1</sup>, em diálogo direto com as mulheres negras, leitoras reais e imaginárias, com as minhas ancestrais, as que vivem comigo este momento histórico e as que ainda colherão os frutos de nossas lutas. Laroiê!

Nesta pesquisa, analisei narrativas autobiográficas de estudantes negras da Escola Municipal Manoel Novais, da cidade de Mirangaba, Bahia, que cursam, no turno noturno, o Ensino Fundamental II. Com idades entre 15 a 30 anos, essas mulheres derramaram lágrimas e risos, narraram histórias da lida, das paixões, separações, dor e discriminações e, sem se dar conta, me fizeram personagem em muitas delas, ao evocarem memórias ancestrais brotadas de raízes comuns aos povos da diáspora africana que cruzaram o Atlântico.

Ciente do racismo e do sexismo existentes na cultura brasileira (GONZALEZ, 1984) e tendo como principal aporte teórico o feminismo negro, interrogo quais discriminações interseccionais emergem das narrativas autobiográficas de estudantes negras da Escola Manoel Novais e como essas discriminações se apresentam nessas narrativas.

Nesse sentido, outras questões se desdobram: quais experiências de discriminação interseccional se destacam? Como a escola pode intervir pedagogicamente para promover experiências de empoderamento?

A investigação foi realizada em uma perspectiva colaborativa de livre adesão e objetivou principalmente: analisar narrativas autobiográficas de estudantes negras do Ensino Fundamental II sobre suas experiências de discriminação interseccional e desenvolver estratégias pedagógicas que combatam o racismo e o sexismo, promovendo pertencas afrocentradas. Quanto aos objetivos específicos, busquei:

---

<sup>1</sup> Na Umbanda, “[...] é o mensageiro dos Orixás, aquele que tem o comprometimento de fazer a ligação ou a comunicação entre os mundos Àiyé e Orun – plano físico e espiritual [...] É o Senhor das passagens, dos planos, das encruzilhadas [...] é a força que atua sobre o desequilíbrio das pessoas [...] é o fiscalizador do comportamento humano [...] é a mão da lei de ação e reação, trazendo o equilíbrio, seja em que plano for” (MUTTI; CHAVES, 2017, p. 121). Foi sincretizado erroneamente como diabo-cristão, no século XVI, devidos aos escritos de missionários colonizadores sobre as suas expressões faciais, brincadeiras e caráter irascível, estratégias de Exu para afastar espíritos involuídos. (MUTTI; CHAVES, 2017). Exu não se opõe a Deus, nem é uma personificação do mal. Nas religiões de matriz africanas não existem diabos. “O sincretismo apenas reforçou a má compreensão relatada pelos observadores, colocando os Orixás no mesmo patamar que os santos, simbolizando o Bem, faltando a representação do diabo, indicando o Mal, que ficou por conta de Exu.” (MUTTI; CHAVES, 2017, p. 123).

fazer emergir narrativas autobiográficas de estudantes negras sobre suas experiências de gênero e raça; refletir pelas lentes interseccionais, e com o aporte do feminismo negro, os sentidos sociais e subjetivos dessas experiências; desenvolver projetos e ações pedagógicas que possibilitem experiências de empoderamento às mulheres negras e aos homens negros; promover a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, numa perspectiva feminista negra.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento o caminho para chegar à encruzilhada, lugar onde – no dizer de Akotirene (2018) – as mulheres negras estão acidentadas pelos impactos do racismo, do capitalismo e do heteropatriarcado. Como “é caminhando que se faz o caminho”<sup>2</sup>, utilizei o método autobiográfico, tendo como dispositivos/instrumentos de pesquisa, um questionário com questões fechadas e a *Projeção Coletiva*.

No segundo capítulo, chego ao coração da interseccionalidade pelas lentes de Kimberlé Crenshaw (2002; 2004; 2016) e Carla Akotirene (2018), a filha de Oxum que me levou às águas doces dos feminismos negros. Percebi que o coração da interseccionalidade pulsa no peito das mulheres negras com quem compartilho a rotina da sala de aula e para quem ofereci minha escuta durante a pesquisa. A partir dessa escuta, realizei a análise interseccional e identifiquei as discriminações interseccionais que vitimam essas mulheres.

Nesse sentido, tratei inicialmente da subordinação estrutural (CRENSHAW, 2004) que é resultado das políticas de ajustes estruturais adotadas por países que atravessam crises econômicas e cujos efeitos pesam, sobretudo, a vida das mulheres negras.

A partir do conceito de discriminação mista ou composta (CRENSHAW, 2002; 2004), analisei os efeitos do racismo e do sexismo sobre os corpos (KILOMBA, 2019; CRENSHAW, 2019) e cabelos (GOMES, 2006) das estudantes. Carne e fios, onde residem a solidão, a rejeição, a tentativa de apagamento dos seus sinais diacríticos, mas onde residem também a transgressão insurreta e a rasteira na branquitude após a autodefinição (COLLINS, 2019).

Já na discussão sobre violência, refleti sobre as consequências do racismo patriarcal, que ferem as subjetividades de homens negros e mulheres negras, mas

---

<sup>2</sup> BELCHIOR. *Brincando Com a Vida*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/344903/>. Acesso em 2 maio 2018.

que fazem escorrer sangue, sobretudo, das mulheres, que, além da dor do racismo, sentem o impacto do sexismo chicoteando suas costas.

No terceiro capítulo, apresento e discuto o ebó<sup>4</sup> preparado para alimentar minha atuação na educação básica. Sou professora de Língua Portuguesa no município de Umburanas, a 109 km da cidade de Jacobina, e ministro as disciplinas de História e Arte no Município de Mirangaba. Desse modo, mergulhada nas águas doces de bell hooks (2017), onde nadam concepções sobre amor e educação, refleti sobre a necessidade de “fazer valer a lei 10639/2003” (BARROS, 2008; GOMES apud GARCIA; SILVA, 2018; SILVA, 2007) e desaguei na história dos feminismos negros contada pelas “griôs” (CARDOSO, 2012) ao longo de suas experiências de resistência às discriminações interseccionais. Nesse curso, firmei meus pés em terras onde brotam a raiz (crespa) do empoderamento (BERTH, 2019), cujo cultivo se dá longe do empoderamento individual propalado pelo feminismo liberal e cujas sementes devem ser plantadas nos jardins das escolas.

No quarto e último capítulo, apresento os projetos de ensino realizados nas escolas municipais de Ensino fundamental II, onde atuo como docente, além de trabalhos realizados em outras instituições educacionais. A partir do aporte do feminismo negro, minha atuação docente mudou, ou sigo tentando mudá-la, pois passei a entender a importância de sistematizar um trabalho educativo de base, para que as sementes dos feminismos negros germinem na Educação Básica.

---

<sup>4</sup> Comida ritual; pratos típicos feitos para agradar determinado orixá.

## 1 A FEITURA DO TRABALHO NA ENCRUZILHADA

### 1.1 Epistemologia Feminista Negra

Bina, companheira Payayá, resiste em lendas contadas por nosso povo.  
É a que aqui viveu e “deu o nome!”  
Desfolhada<sup>5</sup>, entregue à terra e imperando seu poder matrilinear<sup>6</sup>,  
aguarda o coro de suas ancestrais ecoar por estas serras  
que os primeiros líquidos a correrem por aqui foram de uma mulher guerreira.

Luiza, bisa “cabocla braba”, resiste em banhos, crenças, sonhos e chás  
Transitou por quilombos e reagiu à violência do homem branco violentando o próprio filho que, às custas, sobreviveu.  
Juremeira, insubmissa, entregue às ervas e imperando seu poder ameríndio,  
imprime em sua ancestral o desejo de cuspir no poder sem cor que a embruteceu.

Vandinha, rainha rude do Itapicuru, resiste ainda no amargo-doce de ser mãe e mulher.  
É a que vive pra que eu exista e me sinta livre pra gritar.  
Mandingueira, Deusa das sabedorias feministas populares,  
entrega a mim o poder de dizer por todas as nossas que foram proibidas de falar.  
É para todas elas! (De minha autoria).

As mulheres citadas acima são algumas das maiores referências teórico/práticas dessa autora que vos fala. Para lançar-me nesta pesquisa, mergulhei na minha própria ancestralidade, por meio da imersão na epistemologia feminista negra. Essa epistemologia, segundo Carla Akotirene (2018), a partir de discussões feitas por Patricia Hill Collins, adota princípios capazes de ferir toda a racionalidade

---

<sup>5</sup> Significado tupi do nome Bina.

<sup>6</sup> Segundo Solon Natalício Araújo, era o modelo de sociedades tupis. Cf. SANTOS, Solon Natalício Araújo dos. *Conquista e Resistência dos Payayá no Sertão das Jacobinas: Tapuias, Tupi, colonos e missionários(1651-1706)*. Disponível em: [https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2011\\_santos\\_solon\\_natalicio\\_araujo\\_dos\\_conquista\\_e\\_resistencia\\_dos\\_payaya\\_no\\_sertao\\_das\\_jacobinas\\_tapuias\\_tupi\\_colonos\\_e\\_missionarios1651-1706.pdf](https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2011_santos_solon_natalicio_araujo_dos_conquista_e_resistencia_dos_payaya_no_sertao_das_jacobinas_tapuias_tupi_colonos_e_missionarios1651-1706.pdf). Acesso em 26 ago. 2019.

masculinista e positivista da academia. São eles: Experiência e Emoção, como elementos validantes do conhecimento; Ética do cuidado e Empoderamento.<sup>7</sup>

O primeiro princípio, segundo a autora, surge a partir da crítica feminista negra à ciência eurocêntrica e heteropatriarcal, que foi produzida num viés masculinista de falsa racionalidade e neutralidade, de distanciamento do objeto, lócus e participantes da pesquisa e até mesmo da escrita, que deve ser em terceira pessoa, dando falsa impressão de que o texto não foi produzido por uma sujeita ou sujeito que vivencia diversas experiências modeladoras das subjetividades e ideologias.

A epistemologia feminista negra recusa os “véus acadêmicos” ao autorizar a escrita em primeira pessoa como reconhecimento da nossa autoridade para produzir conhecimento e, a partir da experiência e da emoção, faz uso dos métodos autobiográficos e histórias de vida para que a realidade seja compreendida sob a ótica de quem viveu (ALBERTI, 2018) e não mais a partir da compreensão narcisista do colonizador.

A epistemologia feminista negra resgata o poder da voz, há séculos abafada, e devolve às irmãs comprometidas com um novo modelo de ver e viver no mundo. Ainda para Akotirene, “[...] esse exercício revolucionário move toda uma estrutura subjetiva, da qual a espiritualidade e a poesia fazem parte, para publicar um conhecimento.”<sup>8</sup>

Já a ética do cuidado rompe com a retórica, ao exigir que o conhecimento alcance todas as pessoas, de qualquer segmento social. Akotirene denuncia o imperativo acadêmico que nos molda para que sejamos complexas, confusão feita pela própria academia, ao não compreender o sentido da arte da eloquência e do bem dizer. Gonzalez (1984), por meio do texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, na sua desobediência epistêmica, escreveu em *pretuguês brasileiro*, reconhecendo a língua afrodiaspórica das mães pretas que, segundo Akotirene,

[...] desbancaram a branquitude hegemônica e formaram a sociedade brasileira. Porque, se as mulheres brancas não maternaram seus filhos, quem ensinou tudo o que sabemos hoje foram as mães pretas, essas intelectuais da cozinha [...] que temperam na panela a insubmissão discursiva, o levante

---

<sup>7</sup> Em apresentação do seu livro *O que é interseccionalidade?*, durante a abertura do projeto Lendo Mulheres Negras, idealizado pelas alunas Adriele Regina e Evelyn Sacramento, do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), na cidade de Salvador, Bahia, dia 29 de março de 2019.

<sup>8</sup> Ibidem.

teórico, outra metodologia que seja do ponto de vista do escravizado, **porque o escravizado que ainda mora em mim tem muito a dizer**. (grifos meus).<sup>9</sup>

Além disso, mais do que se fazer entender, romper com a retórica é romper com o medo do ridículo presente no DNA ancestral do povo preto. Glória Anzaldúa, em “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, nos convoca a romper com o medo, pois ele “[...] age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas [...] Escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles.” (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

Nós, feministas negras, compreendemos que a arte da escrita está justamente na simplicidade – sem simplismos – das palavras, para que o texto seja palatável, entendível por todas as mulheres, homens e crianças, que precisam dos feminismos negros para se livrarem das amarras da opressão, pois, se a mulher negra é o outro do outro, como afirma Grada Kilomba e se nós estamos na base da base da pirâmide social, abaixo das mulheres brancas e dos homens negros, quando nós conseguirmos quebrar todas as correntes estruturais que nos oprimem, teremos posto fim a todas as opressões sociais.

Não sustentaremos mais essa base, tampouco desejamos ver outras categorias humanas desempenhando esse papel, recusamos uma sociedade piramidal e reivindicamos a energia circular, como na roda de capoeira em que, juntos, os corpos se conectam com a ancestralidade e vibram na mesma frequência, como nas cantigas de roda, em que as crianças, há milênios, muito mais sábias do que nós, lado a lado e de mãos dadas entoam a mesma canção, sem a formação de hierarquias. Livres de arestas, cantos, pontas e de pés no chão, reivindicamos uma filosofia anticapitalista, antissexista e antirracista, que vai de encontro, enfrenta e faz ruir todo esse sistema falho criado pela branquitude para nos explorar e nos oprimir.

Considero a Ética do cuidado como um dos mais importantes princípios da Epistemologia Feminista Negra, uma vez que, como nos afirma bell hooks (2018), o feminismo e suas políticas arrebatadoras são para todo mundo. A ética do cuidado é, portanto, o comprometimento com toda comunidade, seja ela acadêmica ou não, já que de nada adianta escrever e publicar sobre feminismos e empoderamento se, como nos diz Akotirene (2018), as nossas mães não conseguem entender. Se eu

---

<sup>9</sup> Ibidem.

escrevo na terceira pessoa, me distanciando da minha própria pesquisa, como já foi dito, e se eu privilegio a retórica em vez do alcance às mulheres e homens, “[...] significa que eu estou na academia apenas para me destacar, dentro de uma comunidade de mulheres iletradas, como uma doutora que não está dando a contrapartida à sua própria comunidade.”<sup>10</sup>

Akotirene desmonta a retórica da língua portuguesa do colonizador, recusa a produção de conhecimento que se restringe ao círculo da branquitude e “[...] de uma parcela muito pequena que tem acesso àquela gramática que não é facilmente apreendida.”<sup>11</sup> A nossa escrita, portanto, deve estar a serviço do nosso povo, deve promover libertação e não amarras, nem véus. A minha escrita me desnuda.

Empoderamento, como quarto princípio da Epistemologia Feminista Negra, é entendido em sentido contrário ao empregado por feministas liberais e divulgado pelas mídias de massa como representação de poder individual. O sentido, aqui empregado, compreende empoderamento como poder coletivo, urdido na coletividade e na irmandade.

## 1.2 Lócus da pesquisa

Mirangaba é um município do interior baiano que fica a 365 km de Salvador. Conta com pouco mais de 18.000 habitantes e tem como principais atividades econômicas a agropecuária, a mineração e o garimpo. Possui uma grande extensão territorial e sua população rural se concentra em 30 povoados, 10 desses são remanescentes de Quilombo reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares, a saber: Coqueiros, Palmeira, Santa Cruz, Jatobá, Solidade, Dionísia, Olhos D’água, Nuguaçu, Ponto Alegre e Almeida.

A Escola Manoel Novais, onde atuo como docente desde 2014, possui 648 discentes matriculados, nos seus três turnos, e acolhe toda a população estudantil dessas comunidades, uma vez que é a única escola de Ensino Fundamental II da sede e dada a ausência de escolas nesse nível de ensino nas comunidades adjacentes.

As participantes desta pesquisa apresentam substratos comuns de identidade comigo. As pertencas de classe, raça e gênero aproximam nossas histórias, nos

---

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Ibidem.

aproximam e definem, para além do imbricamento das categorias teóricas, uma liga de solidariedade e comprometimento entre nós. Creio que seja esse um dos melhores indicativos do carácter qualitativo desta pesquisa.

Além disso, o processo de pesquisa foi pautado pela ética própria dos processos investigativos que envolvem a vida das pessoas. Terezinha Rios (2006) disserta sobre essa necessidade e afirma que a ética está presente numa pesquisa quando ela é realizada a serviço do bem comum e a pesquisadora e o pesquisador sabem exatamente a quem ela se destina, o sentido dela e se é produtora do bem. As pesquisas realizadas nas áreas de Ciências Humanas lidam diretamente com seres humanos, pessoas dotadas de sentimentos e emoções, indivíduos que compartilham suas histórias e, às vezes, segredos. Portanto, a ética pautada no respeito, na solidariedade, na justiça e no reconhecimento do outro foi um dos princípios metodológicos desta pesquisa. (RIOS, 2006).

Ainda sobre essa questão, a Resolução nº 510 de sete de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que define as diretrizes e normas regulamentares das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, foi criada para assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado, e informa sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que fornece informações importantes sobre a realização da pesquisa. As participantes são informadas dos seus direitos e assinam, se forem maiores e concordarem com o que está posto. Tal resolução considera que a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais deve exigir “[...] respeito e garantia do pleno exercício dos direitos das participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos” (BRASIL, 2016, n. 510) a quem se destina a investigação.

O conjunto de teorizações de feministas negras é a base da estrutura interpretativa da pesquisa, uma vez que está ligado ao seu objeto. As narrativas autobiográficas das estudantes negras podem revelar os obstáculos e as possibilidades de ser mulher negra na contemporaneidade, além de revelar como são tecidas novas formas de enfrentamento às opressões vividas por mulheres negras em diferentes espaços.

## **1.2 Falar de Si**

Não há como compreender as discriminações interseccionais sem reivindicar a subjetividade, portanto, ao fazer a escolha pelo método autobiográfico, a subjetividade passa a ser o centro da investigação. As experiências vividas são únicas e cada mulher as significa de modo próprio. No entanto, ao falarem de si, questões que são comuns a todas as mulheres e particularmente às mulheres negras emergem diante desse método de investigação. O que interessa saber, desse modo, é como as mulheres, participantes desta pesquisa, significam as discriminações que sofrem. Essas interpretações expressam realidades concretas e as formas singulares com que são experienciadas podem indicar caminhos de enfrentamento no campo educacional.

O método autobiográfico ainda se faz recente nas áreas das ciências da educação, porém é empregado na sociologia desde a década de 1920, na Escola de Chicago, como uma alternativa à sociologia positivista. (BUENO, 2002). Para Ferrarotti (1988 apud Bueno, 2002), o método autobiográfico torna possível a realização de uma mediação entre a história individual e a história social por meio da subjetividade.

O acesso a essas histórias individuais será realizado por meio de materiais biográficos denominados por Ferrarotti (1988 apud BUENO, 2002) de primários, que são as narrativas ou relatos autobiográficos que, no caso desta pesquisa, foram colhidos por mim a partir das entrevistas coletivas e questionários.

Ferrarotti (1988 apud BUENO, 2002) classifica a autobiografia como uma microrrelação social, já que o ato de narrar ocorre numa situação comunicativa. Essa interação social, que o método autobiográfico propõe, foi levada em consideração no processo de análise das narrativas. Ao pensar a subjetividade como objeto científico, Ferrarotti (1988 apud BUENO, 2002) se reporta à noção de *práxis*, pautada no pensamento de Marx, sobre ser a essência do sujeito o conjunto das relações sociais. Para Ferrarotti, o “[...] nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual.” (FERRAROTTI, 1988 apud BUENO, 2002, p. 19).

O autor adverte ainda que é preciso atentar-se para os problemas que o mau uso do método autobiográfico pode acarretar, o que compromete a qualidade do trabalho e a confiabilidade no método. Alertando, por exemplo, que, ao utilizar narrativas autobiográficas apenas como casos ou exemplos, além de empobrecer o

método e a pesquisa, inviabiliza-se a produção de novos conhecimentos, ficando o trabalho reduzido à mera descrição e repetição do que já está posto.

### **1.3 Caracterização objetiva das participantes da pesquisa**

Ao escolher o método, fez-se necessário selecionar os dispositivos/instrumentos mais adequados para atenderem aos objetivos da pesquisa. Maria Margarida de Andrade (2009) afirma que dispositivos de pesquisa

[...] são os meios através dos quais se aplicam as técnicas selecionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a coleta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados. (ANDRADE, 2009, p. 132-133).

A autora enfatiza a necessidade de selecionar os dispositivos/instrumentos mais adequados para atender à finalidade da pesquisa a ser realizada e deixa claro que esses precisam ser construídos a partir da necessidade de cada caso particular.

Assim, o questionário foi utilizado como dispositivo de pesquisa, de acordo com a definição de Marlhorda et al. (2005), para quem o questionário é um conjunto de perguntas construídas de modo a que os erros sejam mínimos, já que visam a obtenção de informações da pessoa entrevistada. Nesta pesquisa, utilizo-o como meio para acessar as condições objetivas de vida das alunas em relação à renda, moradia, graus de escolaridade da família, constituição familiar, orientação sexual, autodenominação racial e étnica. Essas informações foram cruzadas com os dados construídos nas entrevistas coletivas e individuais realizadas com as estudantes.

Entregue posteriormente ao recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento devidamente assinado pelas alunas, ou Termo de Assentimento assinado pela\os responsáveis, o questionário foi dividido em blocos e contou com perguntas objetivas sobre renda familiar, condições de moradia, orientação sexual e de gênero, autodenominação de raça, constituição familiar, relações afetivas, graus de escolaridade, faixa etária, e outras que se fizeram necessárias para atingir os objetivos de pesquisa.

O questionário foi impresso, por conta do pouco ou nenhum acesso das alunas a computadores e internet, e aplicado por mim. Já é sabido que esses dois fatores alteram o resultado, uma vez que a presença da pesquisadora pode causar

desconfortos e a escola, como ambiente para responder ao questionário, pode não ser um lugar apropriado no olhar das participantes da pesquisa. Porém, pela falta de recursos e condições mais adequadas, os riscos foram necessários, na medida em que tentei minimizá-los com poucas ou nenhuma interferência, apenas quando solicitada para breves esclarecimentos.

Oliveira et al. (2019) apontam as desvantagens da aplicação do questionário como dispositivo, pois nem sempre leva em consideração estes fatores: grande número de perguntas sem repostas; não poder ser aplicado a pessoas analfabetas; impossibilidade da pesquisadora de ajudar a informante em questões mal compreendidas; dificuldade de compreensão, por parte dos informantes; o que leva a uma aparente uniformidade.

#### **1.4 Projeção Coletiva**

Para refletir sobre os sentidos atribuídos às experiências de gênero pelas estudantes da Escola Manoel Novais da cidade de Mirangaba, fez-se necessário um segundo dispositivo de pesquisa. O dispositivo intitulado Projeção Coletiva<sup>12</sup> foi desenvolvido originalmente para possibilitar a formação do corpus para a análise interseccional. Foi utilizado especificamente para realização de entrevistas coletivas, com projeção de gravuras, fotografias, pinturas, desenhos, imagens, textos fílmicos e multimodais associados à apresentação de questões que disparam discussões e narrativas construídas em grupo.

O objetivo precípua da utilização do dispositivo foi que a projeção de imagens ativasse a memória afetiva<sup>13</sup> das participantes da pesquisa, contribuindo para abrir as vias do pensamento e da percepção sensível e possibilitar que as estudantes projetassem suas próprias experiências sobre os temas abordados.

---

<sup>12</sup> Instrumento de pesquisa qualitativa desenvolvido pelas mestrandas Amanda Oliveira dos Santos e Indaiara Célia da Silva sob a orientação da orientadora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva, no VI Ateliê de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – UNEB Campus IV, em 14 de maio de 2018.

<sup>13</sup> Aprendemos ao longo da vida que nossa memória afetiva guarda imagens, sabores e cheiros da infância em um HD potente, capaz de sobreviver mesmo a chuvas e trovoadas. Acionar a memória afetiva será como um disparador para vivenciar o passado de modo a ressignificá-lo. Nos reencontros, as lembranças invariavelmente espraiam por campos difusos. Cf. A MEMÓRIA afetiva e outras memórias. Disponível em: [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/jornalPDF/201pag011.pdf](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/201pag011.pdf). Acesso em 30 jun. 2018.

Esse dispositivo surgiu diante de um impasse metodológico no momento de aproximação com o campo investigativo. Esses impasses ensejaram a criação de novos caminhos, visto que se traduziram em um obstáculo epistemológico a ser superado, a partir das reflexões teóricas da pesquisadora sobre a experiência vivida nas aproximações com o campo.

Na busca pelo dispositivo ideal, para que as estudantes pudessem recordar acontecimentos passados e narrá-los livremente, de forma detalhada, compreendemos, inicialmente, a necessidade da realização de entrevistas. Tereza Maria Frota Haguette (1997) define entrevistas como o processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, a entrevistadora ou o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte da entrevistada ou entrevistado. Por meio de dados subjetivos contidos na entrevista, é possível obter as informações necessárias para encontrar as respostas para as perguntas da pesquisa.

Dentre os vários tipos (entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e entrevista projetiva), foi escolhida a entrevista projetiva, definida, segundo Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005),

[...] como aquela centrada em técnicas visuais, isto é, a utilização de recursos visuais onde o entrevistador pode mostrar: cartões, fotos, filmes, etc. ao informante. Esta técnica permite evitar respostas diretas e **é utilizada para aprofundar informações sobre determinado grupo ou local**. (MINAYO, 2003 apud BONI; QUARESMA, 2005, p. 72, 73, grifos meus).

O interesse por tal instrumento deu-se pelo fato de que ele atende ao objetivo de aprofundar informações sobre determinado grupo ou local, nesse caso, mulheres que vivem a opressão interseccional de gênero e raça em um pequeno município do sertão baiano. Além disso, a projeção de imagens foi fundamental para despertar nas entrevistadas maiores condições de se expressarem livremente. Para Ferrarotti,

[...] cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são, por sua vez, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto. (FERRAROTTI, 1988 apud BUENO, 2002, p. 20).

A necessidade da entrevista em grupo aproximou a pesquisa do grupo focal de acordo com suas características e objetivo. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 73),

Discussão em grupo feita em reuniões com um pequeno número de informantes, de 6 a 8 participantes **escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa**, levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros [...] tem como objetivo **estimular os participantes a discutirem sobre um assunto de interesse comum**. (grifos meus).

O interesse pela utilização desse dispositivo resulta da compreensão de que as participantes da pesquisa foram escolhidas por serem mulheres negras e que, unicamente por serem mulheres negras, são vítimas de discriminações que transitam em vias que se entrecruzam. Ao estimular a discussão sobre a dimensão compartilhada das discriminações sofridas pelas mulheres negras, foi possível refletir sobre os seus significados e encontrar formas de enfrentamento.

Portanto, diante dos objetivos e características da entrevista projetiva e do grupo focal, e ao perceber que juntos contemplam os objetivos da pesquisa, surgiu a necessidade de aglutiná-los em um só dispositivo e fazer surgir um novo dispositivo com características e objetivos próprios.

Nesse sentido, Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012, p. 24) afirmam que “[...] dedicamos esforços para construirmos nossa metodologia porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos.” É assim que o campo das metodologias se amplia e fornece cada vez mais possibilidades a outras pesquisadoras e pesquisadores.

A utilização da Projeção Coletiva não se reduziu à formação de um corpus para a análise interseccional, sua indicação se deu tendo em vista o caráter coletivo e ao mesmo tempo subjetivo das representações sobre o tema. Nesse sentido, as imagens possibilitaram ancoragens do grupo em suas próprias memórias e evocaram as experiências das sujeitas. As perguntas tiveram igualmente um efeito disparador ou de continuidade da narrativa. Elas foram realizadas logo após a projeção de cada imagem/texto e ao longo das falas, tomando-se o cuidado de sempre abrir caminhos para as narrativas das participantes.

Ao fazer uso desses dispositivos, é preciso estar ciente do que essas trocas interpessoais podem suscitar. A projeção de imagens, por exemplo, funcionou como elemento disparador das discussões. Com ela foi possível que a discussão se aprofundasse, pois a projeção de imagens ajudou as entrevistadas na recordação de

experiências com raízes dolorosas que foram reprimidas pela consciência ou apagadas da memória.

Laurinda Ramalho de Almeida e Heloisa Szymanski (2004), ao tratarem da complexidade da entrevista e da dimensão afetiva que a atravessa, ressaltam a importância da pesquisadora ou pesquisador estar atento a algumas questões que podem, ou não, dar um movimento formativo à entrevista, como o contexto da pessoa entrevistada, o clima e o foco da entrevista, os sentimentos, preconceitos, valores e participação de ambas(os) as(os) interlocutoras(es).

Segundo as autoras, é preciso, por exemplo, que a investigadora ou investigador tenha a sensibilidade para perceber quando pode ou não insistir em uma pergunta ou observação; além disso, que tenha o cuidado de possibilitar um espaço onde a pessoa entrevistada possa se sentir acolhida e valorizada e se sinta à vontade para trazer informações pessoais. Essa não deve se sentir avaliada, insegura, mas tranquila para narrar livremente deixando-se levar, até mesmo por digressões. É mister estar atenta, como pesquisadora, aos próprios sentimentos, preconceitos, valores e expectativas, pois ideias cristalizadas sobre determinados temas podem borrar a análise dos dados.

Vania Maria Jorge Nassif e Fatima Guardani (2010) apontam as possibilidades e limites existentes na utilização de entrevistas, destacando que muitos desses limites são causados pela falta de planejamento adequado ou pela inabilidade de conduzir a entrevista. Elas falam, por exemplo, que a falta de interação entre entrevistador(a) e entrevistado(a) pode gerar um clima de desconforto no momento das perguntas e discussões. Entrevista não planejada, retenção de informações importantes, intervenções inadequadas ou a insegurança com relação ao anonimato também podem atrapalhar o curso desse processo, deixando falhas e lacunas. O dispêndio de tempo também pode ser um problema, uma vez que agendas com horários restritos podem dificultar a completa realização da entrevista, assim como a escassez de recursos financeiros que pode alterar os planos de seleção das(os) entrevistadas(os), ou mesmo dificultar o deslocamento até o local da entrevista.

Entretanto, compreendi que as possibilidades desse dispositivo ratificaram a necessidade de utilizá-lo nesta pesquisa. Além disso, o rol de perguntas foi expandido no momento da entrevista e abriu outras perspectivas, inicialmente não pensadas, e permitiu maior interação entre mim e as entrevistadas.

Desse modo, no primeiro e segundo encontros, utilizei o documentário *Mulheres e o mundo do trabalho*, disponível no Youtube, a fim de refletir sobre as condições empregatícias, ou não, às quais as entrevistadas estavam submetidas. No documentário, mulheres pobres, negras e não negras descrevem as suas rotinas de trabalho e contam como dividem o tempo. Ao final do vídeo, pedi a todas que descrevessem as suas próprias rotinas, assim como no documentário. Foi perceptível o efeito disparador que a projeção daquelas imagens e texto tiveram no ato de narrar das participantes da pesquisa. Todas elas seguiram o mesmo curso de fala das mulheres que descreveram suas rotinas de trabalho, no documentário.

No segundo e terceiro encontros, para discutir racismo, utilizei o vídeo da judoca Rafaela Silva, publicado em suas redes sociais em fevereiro de 2018, onde a mesma relata ter sido vítima de racismo da polícia em uma abordagem no Rio de Janeiro e perguntei em seguida se elas conheciam algum caso semelhante àquele. Ao ouvir a narrativa de Rafaela sobre a forma como ela foi abordada por conta da sua cor, Edineide, participante da pesquisa de 30 anos, imediatamente lembrou-se de episódio semelhante, em que ela mesma foi vítima da chamada filtragem racial, sobre a qual discuto mais adiante.

Mas as meninas logo deslocaram o foco da abordagem policial para pensarem sobre o peso da cor nos episódios de racismo, já que eles partem de qualquer estrutura social ou indivíduo. Desse modo, inúmeros casos de racismo sofridos por mulheres negras foram narrados pelas participantes da pesquisa.

Já no terceiro e quarto encontros, utilizei a imagem da campanha “Mulheres Negras e Violência: decodificando os números”, que traz o rosto de uma mulher negra chorando e alguns dados sobre violência doméstica. Pela quantidade de narrativas, pela forma como elas se agitaram e passaram a conversar, até mesmo paralelamente sobre o assunto a partir de seus casos, certamente, a projeção da imagem, nesse caso, não fez grande diferença. As memórias estavam muito vivas, os episódios de violência em suas vidas eram muito recentes ou se arrastavam por décadas, atravessando gerações.

A violência é uma constante na vida das mulheres negras e parte de muitos lados, nós participantes da pesquisa somos vítimas de violência não só do nosso companheiro, mas de nosso pai, de nossa mãe, do nosso irmão, da nossa patroa e de quase toda a sociedade.

## 2 O CORAÇÃO DA INTERSECCIONALIDADE

### 2.1 Os Cinco Cursos dos Feminismos Negros em Síntese

Gosto de dizer que os feminismos negros - e todas as suas vertentes<sup>72</sup>- se dividem em cursos e não em ondas, porque é pelo rio que suas lutas correm, banhando-se em águas doces e desaguando no mar. Aqui, tento traçar esses cursos, a partir de duas fontes de revisão e pesquisa: a epistemologia feminista negra e a memória, o que me permite acessar o onírico, estabelecer conexões ancestrais, imprimir pontos de vista. Traço brevemente a história de luta de algumas dessas mulheres que marcaram e marcam cada um desses cursos. Não o faço com todas porque, como já comprovaram as mulheres dos cordéis<sup>73</sup> de Jarid Arraes e tantas outras, a lista é grande e se espalha por todo o transatlântico.

Compreendendo a necessidade de um estudo mais aprofundado, faço meu apressado movimento na tentativa de pensar sobre as experiências das mulheres negras a partir delas mesmas e, dessa forma, conhecer um pouco dos cursos dos feminismos negros, suas lutas e conquistas históricas.

Nesse sentido, divido os feminismos negros em cinco cursos, já que faz exatamente cinco séculos que mulheres negras submetidas às experiências da diáspora, ou colonizadas em seu território, se movimentam contra estruturas opressoras, exploradoras e excludentes. Esses cinco cursos se dividem entre Brasil Colônia, Império e República.

O primeiro, segundo e terceiro cursos dos feminismos negros são marcados pela resistência à escravização, durante todo o período colonial. Africanas e suas descendentes espalhadas por toda a América colonizada, organizadas em grupos ou

---

<sup>72</sup> Cláudia Pons Cardoso (2012) traça algumas diferenças entre feminismo e movimento de mulheres negras. Cf. CARDOSO, Cláudia Pons. *Outras falas: Feminismos na perspectiva de mulheres brasileiras*. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>. Acesso em 18 ago. 2019.

<sup>73</sup> Jarid Arraes, a partir de pesquisas, remonta a história de resistência de vinte mulheres negras, africanas e afro-brasileiras, e as apresenta em cordéis. A partir deles e de outras fontes de pesquisa citadas no texto, localizo e identifico os cursos dos feminismos negros. As mulheres trazidas à história por Jarid são: Acotirene, Anastácia, Antonieta de Barros, Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Esperança Garcia, Eva Maria do Bonsucesso, Laudelina de Campos, Luisa Mahin, Maria Aranha, Maria Felipa, Maria Firmina dos Reis, Mariana Crioula, Na Agontimé, Tereza de Benguela, Tia Ciata, Tia Simoa, Zacimba Gaba e Zeferina. Cf. Loja. In: *Jarid Arraes: cordéis, livros e mais*. Disponível em: <http://jaridarraes.iluria.com/>. Acesso em 14 ago. 2019.

sozinhas, traçaram estratégias de fuga para romper o sistema escravista. Outras, em seus próprios países, igualmente se movimentavam para evitarem a aliança com esse modo de conquista de territórios e enriquecimento.

O primeiro curso dos feminismos negros nada durante os dois primeiros séculos de invasão portuguesa no Brasil e é marcado pela resistência negra à escravização, a partir da formação dos quilombos e da luta para mantê-lo vivo. O cordel de Jarid Arraes e o *Dicionário de Mulheres de Alagoas – ontem e hoje* (SILVA; BOMFIM, 2007), dão notícias de Acotirene, rainha dessas águas, a fundar o Quilombo de Palmares, no final do século XVI, e a tornar-se Matriarca daquela nação, para a qual ela escolheu como forma de relacionar-se a poliandria.<sup>74</sup> No saber da oralidade documental, Acotirene era consultada para todos os assuntos, desde questões familiares, até questões político-militares. Seu reinado foi tão forte que, segundo a história costurada nos fios da escuta, ela continuou a ser consultada, mesmo no plano espiritual, em rituais que buscavam respostas e caminhos para a libertação de seu povo.

No século XVII, ainda nesse curso, Aqualtune, princesa do Congo, vítima de racismo e sexismo, vendida como “escrava reprodutora”, chega grávida até o quilombo e lidera frentes de combate contra as expedições que visavam a destruição de Palmares. Morta em uma armadilha planejada por paulistas, Aqualtune planta sua semente de liderança no ventre e faz nascerem Ganga-Zumba, Ganga-Zona e Sabina, a mãe de Zumbi.<sup>75</sup>

E quem disse que Zumbi liderou sozinho? Dandara, sua companheira, exerceu liderança, traçando planos ambiciosos de libertação e morte da branquitude racista. Tendo como lema “liberdade para poucos não conforta o coração” rejeitou acordos com senhores de engenho que tentavam “negociar o fim da guerra” com Palmares, e, ao ver-se encurralada pela expedição de Domingos Jorge velho, rejeitou a rendição, atirando-se de uma pedreira, em 1694, para morrer em liberdade.

---

<sup>74</sup> “Diz-se do casamento de uma mulher com vários homens, ao mesmo tempo. Difere da poligamia, que é o casamento de pessoas de ambos os sexos, com outras pessoas, ao mesmo tempo.” Cf. Poliandria. In: *Dicionário inFormal*. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/poliandria/>. Acesso em 14 ago. 2019.

<sup>75</sup> Todas as informações foram colhidas no cordel de Jarid Arraes e no site CEERT. Cf. Loja. In: *Jarid Arraes: cordéis, livros e mais*. Disponível em: <http://jaridarraes.iluria.com/>. Acesso em 14 ago. 2019. Cf. SANTOS, Minnie. *Conheça Aqualtune avó de Zumbi dos Palmares*. Disponível em <https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/12428/conheca-aqualtune-avo-de-zumbi-dos-palmares>. Acesso em 14 ago. 2019.

Há, ainda no primeiro curso dos feminismos negros, a princesa angolana Zacimba Gaba, símbolo da luta contra discriminação interseccional da qual ela, Aqualtune e tantas outras mulheres negras foram vítimas. Além do racismo que a fez escravizada, no Estado do Espírito Santo, em 1690, sua condição de gênero a submeteu aos estupros constantes cometidos pelo português José Trancoso. Mas sua sabedoria ancestral se fez em pó de cobra, veneno com o qual Zacimba resistiu em cada dose colocada na comida desse senhor. Ao vê-lo morto, liderou um levante na casa grande e foi seguida por seu povo até o Norte do Estado, onde fundou e reinou no Quilombo de Zacimba.

Ainda no primeiro curso, a rainha angolana Nzinga Mbandi Ngola Kiluanji – a Ginga – em terras africanas, resistiu por quatro décadas e, traçando estratégias e táticas de guerrilha e espionagem, dirigiu operações militares e fez alianças com outros reinos para defender seu povo das ameaças portuguesas.<sup>76</sup>

No século XVIII, período em que a escravização se intensifica no Brasil, os feminismos negros, estrategicamente, mudam seu curso. E esse segundo curso é marcado pela estruturação política e econômica dos milhares de quilombos espalhados por todo país. Um quilombo firme em suas estruturas, era um quilombo pronto para viver harmonicamente, sustentado por raízes africanas e indígenas e distante do modelo de sociedade colonialista. Era também um quilombo pronto para a guerra. Destaca-se aqui o Quilombo de Quariterê, liderado por Tereza de Benguela, que fica no estado do Mato Grosso:

O Quilombo, território de difícil acesso, foi o ambiente perfeito para Tereza coordenar um forte aparato de defesa e articular um parlamento para decidir em grupo as ações da comunidade, que vivia do cultivo de algodão, milho, feijão, mandioca, banana e da venda dos excedentes produzidos.

Tereza comandou a estrutura política, econômica e administrativa do quilombo, mantendo um sistema de defesa com armas trocadas com os brancos ou roubadas das vilas próximas. Os objetos de ferro utilizados contra a comunidade negra que lá se refugiava eram transformados em instrumentos de trabalho, visto que dominavam o uso da forja.<sup>77</sup>

Seguindo para seu terceiro curso, no século XIX, a luta feminista negra é abolicionista e pelo fim da colonização portuguesa. Luisa Mahin, ex-princesa do povo

---

<sup>76</sup> Cf. Nzinga Mbandi – A rainha guerreira. In: *Palmares* – Fundação Cultural. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?p=53160>. Acesso em 14 ago. 2019.

<sup>77</sup> Cf. GARCIA, Maria Fernanda. *A escrava que virou rainha e liderou um quilombo de negros e índios*. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-escrava-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios/>. Acesso em 14 ago. 2019.

Mahi, da nação africana Nagô, “a geniosa, insofrida e vingativa”<sup>78</sup> quitandeira participou da articulação de todas as revoltas e levantes de escravizadas e escravizados em Salvador, Bahia, como a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837-1838), primeiras décadas do século XIX. “De seu tabuleiro, eram distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que, pretensamente, com ela adquiriam quitutes.”<sup>79</sup> Luiza incomodou tanto que teve de ser mandada de volta para seu continente. Além de deportada, foi covardemente apagada de nossas memórias ou reposicionada para o lugar de mãe do escritor abolicionista Luiz Gama.

Já Maria Felipa de Oliveira, sobre quem eu me debrucei por um período mais extenso e mais intensamente - por identificação ancestral - voluntariou-se, ainda jovem, para espionar as tropas portuguesas. Liderou um grupo de cerca de 40 mulheres chamadas de vedêtas<sup>80</sup> da Praia do Convento, que planejaram e incendiaram “[...] embarcações da frota de Madeira de Melo, o general português que queria dominar a ilha para, a partir de Itaparica, controlar a guerra na baía de Todos os Santos.”<sup>81</sup> Felipa e as vedêtas seduziram os portugueses, que, despidos e desarmados, levaram uma surra de galhos de cansanção<sup>82</sup> dessas mulheres. Com a ajuda de indígenas, portugueses aliados e trabalhadores, elas incendiaram “[...] a Canhoneira Dez de Fevereiro, em 1º de outubro de 1822, na praia de Manguinhos; a Barca Constituição, em 12 de outubro de 1822, na Praia do Convento, armadas com peixeiras, tochas feitas de palhas de coco e chumbo”<sup>83</sup>, o que facilitou

<sup>78</sup> Descrição de Luiz Gama, seu filho, em carta a Lúcio Mendonça, em 25 de julho de 1880 (p. 142). Cf. Lima, Dulcilei da Conceição. *Desvendando Luiza Mahin: Um mito libertário no cerne do feminismo negro*. 2011. 162 p. Dissertação (Mestre em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

<sup>79</sup> (n. p.). Cf. Luiza Mahin. In: *Geledés: Instituto da Mulher Negra*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luisa-mahin/>. Acesso em 31 out. 2019.

<sup>80</sup> Do francês vedette. Militar, soldado combatente destacado de um posto avançado com a missão de observar a aproximação do inimigo.

<sup>81</sup> (n. p.). SANTANA, Andreia. *Maria Felipa: Guerreira de Itaparica*. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/07/03/maria-felipa-guerreira-de-itaparica/>. Acesso em 31 out. 2019.

<sup>82</sup> “Planta comum no Nordeste do Brasil, que, em contato com a pele, causa a sensação de queimadura. Também tem efeito vesiculante (causador de bolhas), bastando para tanto o simples contato com seus pelos, ao pé dos quais há uma cápsula com o líquido agressivo. A urina, por seu alto teor de ureia, é um antídoto eficaz, se aplicado imediatamente após o contato. Apesar de ser uma planta de difícil manejo, há uma crendice dos antigos que diz: se a pessoa for pegá-la que nada fale, fique calado e nenhum mal ela lhe fará.” (n. p.). Cf. Cansanção (planta). In: *Wikipédia: A enciclopédia livre*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cansan%C3%A7%C3%A3o\\_\(planta\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cansan%C3%A7%C3%A3o_(planta)). Acesso em 26 jul. 2019.

<sup>83</sup> (n. p.). Cf. SANTOS, Lucas Borges dos. *Maria Felipa de Oliveira*. Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/06/maria-felipa-de-oliveira-lucas-borges.html>. Acesso em 21 maio 2019.

significativamente a vitória da Bahia nas batalhas pela independência, já que promovia baixas no exército.

A participação grandiosa do povo indígena na luta pela independência é facilmente notada no tipo de armamento usado por Felipa e aliadas. Isso é mais uma comprovação da cumplicidade entre essas duas etnias, é a seta que nos indica por qual caminho seguir, é a tela que nos mostra em que lado devemos estar e por quem devemos seguir lutando.

Como prova de que, para Maria Felipa, a independência ainda era pouco, após a vitória da Bahia, exatamente no dia do hasteamento da bandeira nacional na Fortaleza de São Lourenço, em Ponta das Baleias, ela e seu grupo, dentre elas, Joana Soaleira, Brígida do Vale e Marcolina

[...] invadem a Armação de Pesca de Araújo Mendes, português abastado, e surram o vigia Guimarães das Uvas, evidenciando que as lutas da população itaparicana não haviam terminado e demonstrando a hostilidade que havia entre a população brasileira, principalmente negra e mulata – chamada de ‘cabras’ – e os lusitanos que resultavam em conflitos denominados mata marotos. Neste episódio a multidão sai cantando pelas ruas: ‘Havemos de comer marotos com pão, dar-lhes uma surra de bem cansação, fazer as marotas morrer de paixão’. (MARQUES, 1921, p. 236).

Fica claro que Maria Felipa de Oliveira lutava não só pela independência da Bahia, mas pela libertação do seu povo, que, mesmo depois de conquistas alcançadas a sangue e suor, permaneceu e ainda permanece invisibilizado e escravizado pelas correntes simbólicas do racismo.

Outro feito heroico atribuído à Maria Felipa, segundo Eny Cleide<sup>84</sup>, foi a sua resistência contra a tentativa de retirada da imagem da santa padroeira dos pescadores, Nossa Senhora da Piedade, do nicho de pedra onde foi colocada pelo Visconde do Rio Vermelho Manuel Inácio da Cunha e Meneses.<sup>85</sup> Segundo contam, após a morte do Visconde, seus descendentes foram até Itaparica buscar a imagem, mas, ao chegarem lá, encontraram Maria Felipa e suas companheiras à frente da imagem, munidas de vara-paus para impedir que o roubo fosse concretizado. Graças

<sup>84</sup> Cf. Maria Felipa de Oliveira - Interpretação do Patrimônio com Comunidade. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XzGsDXKpX8w&t=304s>. Acesso em 31 out. 2019.

<sup>85</sup> Comandante superior da Guarda Nacional, foi vereador, vice-presidente da província da Bahia, em 1835, e senador do Império do Brasil de 1829 a 1850. Era comendador da Imperial Ordem de Cristo e da Imperial Ordem da Rosa. Foi sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro desde 1839. Cf. Manuel Inácio da Cunha e Meneses. In: *Wikipédia: A enciclopédia livre*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel\\_Inácio\\_da\\_Cunha\\_e\\_Meneses](https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Inácio_da_Cunha_e_Meneses). Acesso em 19 maio 2019.

à Maria Felipa de Oliveira, a imagem permanece até hoje no altar da capela da Piedade construída em honra à padroeira.<sup>86</sup>

É importante deixar claro que a classe dominante de Salvador, ou até mesmo parte da população mais pobre, não nutria admiração alguma por essa mulher negra que movimentou as estruturas do patriarcado e do racismo. Ao contrário, as acusações contra Maria Felipa eram tantas que a sua própria família, mesmo depois de séculos, evitava falar sobre seus feitos. A jornalista Andreia Santana<sup>87</sup> contou que Dona Zizi, moradora de Itaparica e bisneta de Felipa, não quis comentar sobre os feitos de sua antepassada com medo de ser presa.

A negação do heroísmo dessa mulher é tanta que, em 1923, uma lápide foi construída contendo nomes de heróis da independência, para ser colocada na Capela da Piedade, em Itaparica, e seu nome não estava lá. Um século depois, moradoras e moradores da ilha resolveram, por conta própria, contratar um calígrafo para incluir o nome de Maria Felipa de Oliveira nessa lápide, em reconhecimento a uma das maiores heroínas da independência.<sup>88</sup>

Bandoleira, esse foi o adjetivo escolhido para uma Oliveira que utilizou sua capacidade estrategista para libertar a Bahia do domínio português. Ao lembrar de Marielle Franco que lutou, enquanto legislava na Câmara de vereadoras e vereadores do Rio de Janeiro, para denunciar o genocídio negro promovido pela milícia da cidade, percebo que bandoleira, hoje, é substituído por traficante, sapatão, esquerdista e qualquer outro termo que enfraqueça e invisibilize a luta das mulheres negras.

Convoco a interseccionalidade aqui para pensarmos sobre motivos que levaram a escolha dos nomes de Maria Quitéria de Jesus Medeiros e da Sórora Joana Angélica de Jesus para ocupar linhas, ainda que sufocadas, dos livros de história e das nossas memórias, enquanto Maria Felipa de Oliveira foi esquecida ou ocultada.

Já na luta abolicionista estadunidense, também no terceiro curso dos feminismos negros, Sojourner Truth, nascida escravizada, em 1797, no Estado de

---

<sup>86</sup> Cf. Maria Felipa de Oliveira - Interpretação do Patrimônio com Comunidade. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XzGsDXKpX8w&t=304s>. Acesso em 31 out. 2019.

<sup>87</sup> A jornalista publicou reportagem “Guerreira da Ilha” em 20 de fevereiro de 2005, no caderno Correio Repórter, edição de domingo do jornal Correio da Bahia (atual Correio) – Salvador-BA. Cf. SANTANA, Andreia. *Maria Felipa: Guerreira de Itaparica*. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/07/03/maria-felipa-guerreira-de-itaparica/>. Acesso em 31 out. 2019.

<sup>88</sup> PACHECO, Clarissa. *Quase um século depois, moradores incluem nome de Maria Felipa entre os heróis: Guerreira negra itaparicana é um dos nomes mais citados pelos moradores da cidade como heroína da Independência*. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>. Acesso em 19 maio 2019.

Nova York, foi chamada pelos seus escravocratas de Isabella Baumfree. Comercializada por diversas vezes durante a infância, foi estuprada e espancada quase que rotineiramente. Na adolescência, por conta da preocupação do dono da fazenda em que era explorada, quanto à posse de suas futuras filhas e filhos, Sojourner foi proibida de amar um vizinho, também escravizado, com quem teve uma filha, e foi obrigada a se casar com um homem mais velho, escravizado na mesma fazenda que ela, com quem teve mais quatro crianças.<sup>89</sup>

A partir de 1799, quando o Estado de Nova York começa a pensar e a estabelecer uma legislação em torno da abolição da escravatura, Truth luta, fiel e legalmente, pela sua liberdade, até que, ao ser enganada pelo homem que a escravizava, vai embora para o Canadá com sua filha mais nova, sem se considerar uma fugitiva: “Não fugi, pois pensava que fugir não era correto, mas me retirei, acreditando que isso estivesse nos conformes.”<sup>90</sup> (GONZALEZ, 1984). É com esse mesmo deboche e igual ousadia que, ao descobrir que seu filho havia sido vendido ilegalmente, logo após a sua retirada, ela retorna a Nova York e se torna a primeira mulher negra a entrar com uma ação e vencer na justiça contra um homem branco. Um homem e branco.

O contato direto com a cultura branca cristã de uma família seguidora da religião *Quaker* levou Sojourner, ainda Isabella, a romper com a religião de seu povo africano, a romper com orixá e a se apegar, fervorosamente, a um Deus que foi imposto a ela como único e verdadeiro, superior a qualquer outro, que, não sendo sua imagem e semelhança, é sua antítese, o erro, o demônio.

De escravizada à empregada doméstica – uma das tantas profissões animalizadas disponíveis para mulheres negras pós-abolição –, igualmente infantilizada<sup>91</sup>, sem direito a voz nas duas ocasiões, Isabella, como tantas outras, foi acidentada na encruzilhada do racismo religioso, quando, não se sabe em que circunstâncias, aceitou o Deus branco para professar sua fé.

No entanto, a vivência com líderes religiosos envolvidos em casos de abusos sexuais, roubo de fiéis e assassinatos, naturalmente, fez cair por terra as suas

---

<sup>89</sup> Cf. Sojourner Truth. In: *Geledés*: Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em 20 maio 2019.

<sup>90</sup> Cf. Sojourner Truth. In: *Geledés*: Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em 31 out. 2019.

<sup>91</sup> Discussão travada por Sojourner Truth em 1867, ao dizer que toda mulher negra é a criança de alguém, e por Lélia Gonzalez, em 1984, ao dissertar sobre a infantilização da mulher negra.

idealizações sobre o *modus operandi* de determinadas religiões e seitas cristãs. Sojourner optou por não narrar os detalhes das experiências ao lado do patrão Robert Matthews, o autoproclamado profeta Matthias, que carrega em sua biografia *The Kingdom of Matthias: A Story of Sex and Salvation in 19th-Century America* (*O Reino de Matias: Uma História de Sexo e Salvação na América do Século 19*)<sup>92</sup> histórias de estupros, enriquecimento ilícito e a prisão pela morte do evangelista cristão Elijah Pierson, antigo patrão de Truth, apontada como cúmplice do assassinato, mas absolvida por falta de provas. Um homem norte-americano que se afirmava superior à humanidade, um supremacista branco, o próprio Deus, criador da seita *Kingdom of Matthias*, da qual Sojourner era fiel seguidora, preso pelo estupro da própria filha e de fiéis que foram enganadas pelo discurso da salvação e conduzidas, até mesmo por seus maridos, a práticas sexuais forçadas<sup>93</sup>.

O fato é que, depois de ter servido a todas essas pessoas, Isabella jurou que jamais permitiria ser enganada novamente, que Nova York era uma verdadeira Sodoma, onde “[...] o rico rouba o pobre e os pobres se roubam mutuamente” e que sua fé em Deus se mantinha, apesar das suas dúvidas sobre quem esse Deus seria, de fato.<sup>94</sup>

Passados alguns anos, depois de diversos questionamentos quanto à religião e à situação das mulheres negras, em 1843, Isabella conhece e passa a fazer parte da Associação de Educação e Indústria em Northampton, Massachusetts, fundada por abolicionistas que apoiavam os direitos da mulher, a tolerância religiosa e o pacifismo. Certamente, viver em uma “[...] comunidade segura, onde as pessoas não eram supremacistas brancas e todas e todos trabalhavam e eram pagas(os) da mesma maneira, independente de raça ou gênero”<sup>95</sup> e o contato com abolicionistas famosos, como William Lloyd Garrison e Frederick Douglass, deram a ela possibilidades de compreender o lugar social que lhe foi imposto, e de lutar por condições mais humanas de vida para ela e suas irmãs e irmãos de cor.

---

<sup>92</sup> Cf. JOHNSON, Paul E.; WILENTZ, Sean. *The Kingdom of Matthias: A Story of Sex and Salvation in 19th-Century America*. New York: Oxford University Press, 1994.

<sup>93</sup> Redomascast 25 – Sojourner Truth #OPodcastÉDelas2019. In: *Redomas*. Disponível em: <http://projetoedomas.com/redomascast-25-sojourner-truth-opodcastedelas2019/>. Acesso em 17 maio 2019.

<sup>94</sup> (n. p.). Cf. Sojourner Truth, a peregrina negra da verdade. In: *Redomas*. Disponível em: <http://projetoedomas.com/sojourner-truth-a-peregrina-negra-da-verdade/>. Acesso em 20 maio 2019.

<sup>95</sup> (n. p.). Cf. Sojourner Truth, a peregrina negra da verdade. In: *Redomas*. Disponível em: <http://projetoedomas.com/sojourner-truth-a-peregrina-negra-da-verdade/>. Acesso em 20 maio 2019.

Foi nessa associação, o lugar onde sua voz, pela primeira vez, foi ouvida que em uma experiência espiritua ela se reconheceu Sojourner Truth, que significa “a peregrina da verdade” e passou então a viajar sozinha pelos EUA para cumprir a tarefa – que é de todas nós – de lutar pelos direitos das mulheres negras.<sup>96</sup> É nesse período também que Sojourner rompe o silêncio e começa a narrar as suas experiências para a amiga Olive Gilbert, publicadas em 1850 no livro *A Narrativa de Sojourner Truth, uma Escrava Nortista*, ano em que compra uma casa em Northampton e começa a participar de convenções locais e nacionais que lutavam por direitos das mulheres e dos negros.

No trânsito entre Império e República, a maranhense Maria Firmina dos Reis finaliza o terceiro curso dos feminismos negros abrindo a porta de entrada para o universo acadêmico e movimentos sociais organizados. Primeira romancista brasileira, Firmina expunha a cruel realidade escravocrata e a resistência negra no Estado do Maranhão. Em 1859, articula raça e gênero quando resolve fazer falar a escrava Suzana, destemida e fiel personagem do romance *Úrsula*, que, mesmo diante da possibilidade de escapar do açoite, profere corajosamente que “inocentes não fogem”.

Além disso, Firmina

[...] impressionou a comunidade em que viveu fundando uma escola mista, algo inédito para a época de acordo com Duarte (2004). Sua educação transcendeu a formação das mulheres de seu tempo, o que pode ser comprovado nos relatos dos muitos escritos deixados pela autora, dando relevância à reconstituição histórica do papel da mulher na sociedade do século XIX no Brasil.<sup>97</sup>

O quarto curso dos feminismos negros, que começa a correr no início do século XX, é marcado pela inserção e articulação das mulheres negras em movimentos sociais, políticos e acadêmicos, pelas críticas feitas ao racismo do feminismo hegemônico (LEMOS, 1997) e ao machismo do Movimento Negro. Nesse curso, Laudelina Campos de Melo (1904-1991), descendente de escravizados e filha de empregada doméstica viúva funda o primeiro sindicato das domésticas do Brasil, em

<sup>96</sup> Sojourner Truth. In: *Geledés*: Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/>. Acesso em 17 maio 2019.

<sup>97</sup> (n. p.). Cf. ROSA, Soraia Ribeiro Cassimiro. *Um olhar sobre o romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis* – Crítica. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/321-um-olhar-sobre-o-romance-ursula-de-maria-firmina-dos-reis-critica>. Acesso em 17 maio 2019.

1936, na cidade de Santos-SP. Ao sindicalizar a voz das empregadas domésticas no Brasil, categoria até então invisibilizada por homens e mulheres privilegiadas, Laudelina articulou gênero, raça e classe e fez acontecer a luta interseccional pelo empoderamento da classe de mulheres trabalhadoras.

Lélia Gonzalez, símbolo brasileiro da luta feminista e antirracista, também mergulhou no quarto curso dos feminismos negros e, como Oxum, fez-se deusa dessas águas doces, ao lado de grandiosas mulheres negras, como Ângela Davis e bell hooks, no contexto estadunidense. Fundou o Movimento Negro Unificado contra Discriminação e o Racismo – MNUCDR, em 1978, hoje, Movimento Negro Unificado – MNU, a principal organização de luta do povo negro no Brasil. Integrou também a Assessoria Política do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras e o conselho consultivo da Diretoria do Departamento Feminino do Granes Quilombo. Esteve ativa contra a Ditadura Militar ao lado de Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento e, segundo Alex Ratts e Flávia Rios (2010), virou alvo de investigações nesse período.

As informações sobre Lélia aparecem pela primeira vez nos fichários do Dops em 1972, quando era professora da Universidade Gama Filho. Nessa ocasião, foi solicitada a averiguação sobre seu possível envolvimento no “recrutamento de adeptos à doutrina marxista” na citada universidade. No entanto, nada foi comprovado após investigação. Com base nos depoimentos recolhidos para a pesquisa, pressuponho que o recrutamento teria alguma relação com a prática de reuniões na casa da Lélia para discussões filosóficas. (BARRETO, 2005, p. 24 apud RATTS; RIOS, 2010, p. 54-55).

Fez duras críticas ao sexismo do Movimento Negro: “Desnecessário dizer que o MN não deixava (e nem deixou ainda) de reproduzir práticas originárias mistas, sobretudo no que diz respeito ao sexismo.” (GONZALEZ, 1985 apud RATTS; RIOS, 2010, p. 97). Na insurgência dessa discriminação, fundou em 1983, com outras mulheres, o Grupo Nzinga, em homenagem à rainha Ginga, a qual já evocamos aqui<sup>98</sup>, e lembrou a criação de outros grupos anteriores que levavam o nome da princesa Aqualtune e da “insofrida” Luiza Mahin, no final da década de 1970. (RATTS; RIOS, 2010). Denunciou também a postura racista do feminismo branco hegemônico e influenciou, e ainda influencia, mulheres negras por todo país, pois

era Lélia que servia como nossa porta-voz contra o sexismo, que ameaçava subordinar a participação de mulheres no interior do MNU e o racismo que

<sup>98</sup> Cf. Lélia Gonzalez: A mulher que revolucionou o movimento negro. In: *Palmares* – Fundação Cultural. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=53181>. Acesso em 14 ago. 2019.

impedia nossa inserção plena no movimento de mulheres. (BAIRROS, 1999, apud RATTI; RIOS, 2010, p. 348).

Influenciou também Cláudia Pons Cardoso, feminista negra desse quarto curso, que exerceu, junto com outras intelectuais negras, papel determinante na disseminação do pensamento feminista negro brasileiro, ao nos apresentar *Outras Falas: Feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras* (2012). Nessa tese, a autora investiga a trajetória de 22 ativistas e companheiras de luta do movimento de mulheres negras brasileiras, como Jurema Verneck, Sueli Carneiro, Makota Valdina, Vilma Reis, a quem ela denomina de “Griôs”, que são as

[...] contadoras de história e guardiãs da palavra sem que sejam, necessariamente, especialistas da memória, como diz Hampâté-Bâ, sendo a palavra aqui caracterizada como a história das mulheres negras que, em diferentes espaços sociais, é afirmada e transmitida. (CARDOSO, 2012, p. 32).

Nesse movimento, a autora também faz emergir a sua própria trajetória e acaba por revelar o contexto final do quarto curso dos feminismos negros, em que sua presença foi fundamental e revolucionária. Filha de casal inter-racial num estado majoritariamente branco, o Rio Grande do Sul, construiu sua identidade negra desde muito cedo, “[...] devido aos inúmeros comentários racistas e depreciativos vindos do lado branco da família” (CARDOSO, 2012, p. 17).

Desse modo, Cláudia fez seus primeiros mergulhos no ativismo no início da década de 1980, quando participou de reuniões do Movimento Negro Unificado – MNU, mas “só deu pra girar” entre “griôs” em 1987, quando, insurgente feito Lélia, funda com suas companheiras o primeiro grupo de mulheres negras da cidade de Porto Alegre, na garagem da Rua Múcio, lugar que ficou tão famoso quanto o movimento ao qual deu início e foi eleita presidenta.

Mas o Grupo de Mulheres Negras Maria Mulher, segundo conta, parece não ter agradado aos “Josés”, que, de ouvidos serrados às palavras de Lélia, tentaram fazer daquele um grupo misto, ainda sob a ladainha de quase 10 anos atrás de que as mulheres estariam dividindo a luta antirracista, enfraquecendo forças e, mais,

[...] copiando ‘modelos’ de organização de mulheres brancas. Este conjunto de acusações se intensificou após a saída dos dois homens do grupo, quando passamos a ser rotuladas de ‘sapatas’ por estarmos juntas, por preferirmos a

companhia uma das outras à participação em grupos mistos. (CARDOSO, 2012, p. 16).

Na contramão da involução dos companheiros negros, Cláudia avança, na medida em que confronta, ao lado de companheiras negras, o racismo presente no XIII Encontro Nacional Feminista – ENF, em 1999, re-velado na ausência de debates sobre questões raciais no Brasil; e é confrontada pelo ativismo das companheiras lésbicas, talvez tocadas por Audre Lorde, ativista lésbica caribenha-americana, e pela organização negra lésbica *Combahee River*, atuante em Boston, na década de 1970. Nas palavras de Cardoso (2012, p. 19): “Aí, aprendo a transmudar e a rechaçar todo o padrão heteronormativo, a compreender e ler minha orientação heterossexual apenas como uma das possibilidades oferecidas pela diversidade sexual humana.” Sobre isso, Cláudia ainda relembra a ausência de debates quanto às sexualidades dentro do seu próprio grupo e enxerga nele a presença do heterossexismo, ao reconhecer as acusações que pairavam no grupo sobre “práticas sexuais liberais” de algumas das integrantes.

Ela ainda se debruçou sobre *O importante papel das mulheres sem importância: Porto Alegre 1889-1910*, título da sua pesquisa de mestrado, realizada na última década do século XX, a partir da investigação em jornais da época e processos criminais. A historiadora percebe, na pesquisa, o lugar imposto às mulheres negras naquela cidade, nesse período, e conclui da seguinte forma:

Na doutrina positivista pela qual o governo se orientava, que tomava por base a família e, em especial, apostava na mulher para criar uma nova sociedade, as normas de conduta aplicadas às mulheres e aos homens ‘de bem’, [sic] excluía as classes populares, principalmente, [sic] as mulheres, pois estas dificilmente conseguiriam segui-las em função de sua realidade. Se fossem prostitutas, separadas, amasiadas, ou moças ‘perdidas’ sexualmente estavam condenadas ao isolamento e à exclusão. Quando vítimas de algum tipo de violência, a justiça as tratava com total indiferença, pois era a sua conduta que entrava em julgamento e não o réu. Quando eram as rés, as penas eram mais pesadas, uma vez que seus crimes eram lidos pelas lentes do projeto moralista e do racismo. (CARDOSO, 2012, p. 18).

Ao fazer uma leitura de gênero racializada sobre a situação das mulheres pobres, na primeira fase do período republicano gaúcho, Cláudia percebe as violências a que essas foram submetidas por não se enquadrarem ao modelo de comportamento feminino vigente, já que esse era incompatível com as experiências vividas por elas. Em síntese,

Isto significa dizer que elas já estavam excluídas antes mesmo de se oporem às regras, uma vez que eram negras, trabalhadoras, sem acesso à escolarização, frequentavam as ruas e andavam sozinhas, não se enquadrando no modelo de fragilidade, recato e submissão. (CARDOSO, 2012, p. 18).

Articulando teoria e prática, Cláudia Pons Cardoso atuou nos projetos Capacitação Profissional de Mulheres Portadoras de HIV/AIDS, SOS Racismo e Atendimento Psicossocial a Mulheres Vítimas de Violência Doméstica; coordenou o projeto Reciclando a Cidadania, em que, segundo ela, através da arte-educação, buscava resgatar a autoestima de meninas e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e/ou vítimas de abuso sexual; coordenou ainda o Curso de Formação em Relações Raciais para Educadores em parceria com o Departamento Pedagógico da SEC/RS.

Desse modo, Cláudia Pons Cardoso reconhece ser o “Maria Mulher” o responsável pela sua formação:

Através da participação na organização e nos movimentos de mulheres negras, estruturei minha visão de mundo e afirmei meu compromisso com as que vieram antes das ‘Marias’; diante da história das mulheres negras, assumi a tarefa de manter o continuum de responsabilidade com a comunidade negra e o compromisso com a mudança social coletiva. (CARDOSO, 2012, p. 17).

Sua atuação como ativista e docente feminista negra inspira o meu pensar político e fazer educacional, uma vez que, nesse exercício com meninas e meninos, mulheres e homens pertencentes às classes populares, sigo seus passos na tarefa de tentar

[...] colocar em prática uma estratégia pedagógica que considera a inclusão das experiências das(os) alunas(os), exploro a importância de estarmos sempre comprometidas(os) com aquelas(es) que foram obrigadas(os) pelas estruturas de poder a ficar para trás. Costumo dizer que as conquistas individuais são importantes, mas as coletivas são fundamentais, pois elas têm o poder de empreender a transformação social do mundo. (CARDOSO, 2012, p. 17).

É alinhando-se à Dandara, portanto, que Cláudia Pons Cardoso abre caminho para o quinto curso dos feminismos negros e mergulha em águas que correm na direção de discussões sobre *afetividade e solidão das mulheres negras* (SOUZA,

2008; PACHECO, 2013), já pensadas por bell hooks em “Vivendo de Amor” (2019); *raça e sexualidade* (SAUNDERS, 2017); *cyberativismo* (BARROS, 2008); *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017); *educação feminista e antirracista* (GOMES, 2007, 2018; SILVA, 2007; CARDOSO; SILVA, 2011); *racismo e sexismo institucionais* (SILVA, 2014; BORGES, 2018; FLAUZINA, 2006); *empoderamento* (COLLINS, 2019; BERTH, 2019); *branquitude* (BENTO, 2002; KILOMBA, 2019); *discurso de ódio contra mulheres negras em comentários on-line* (SILVA, 2019); e tantos outros que devem estar nascendo por aí.

Mas há nesse quinto curso uma grande marca: a explosão online dos feminismos negros. Acadêmicas ou não, feministas negras ou de outras vertentes invadiram o espaço virtual e fizeram das redes sociais, até então basicamente voltadas para o culto à imagem, um grande espaço de discussões, compartilhamento de conteúdo teórico e artístico sobre questões raciais entrecruzadas com outros marcadores de opressão e exclusão.

Nesse espaço virtual, centralizado, principalmente, no Instagram, muitas se fizeram rainhas, como é o caso da filósofa Djamila Ribeiro, coordenadora da Coleção Feminismos Plurais, que se tornou o ícone do feminismo negro da atualidade, no Brasil e em diversos países, como a França, onde ela representou o Brasil no programa “Personalidades do amanhã” em março de 2019.

Além de Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, feminista negra, assistente social, soteropolitana que, não por acaso, escolheu carregar no nome a força da matriarca de Palmares, reinventa o fazer acadêmico, assim como fez Lélia Gonzalez, rompe com a retórica eurocêntrica e evoca Exu para abrir os caminhos e para resolver as demandas da encruzilhada, digo, da interseccionalidade. Carla, assim como Acotirene, é o marco de uma nova era dos feminismos negros.

### 2.1.2 A teoria interseccional

O cruzamento das opressões tem sido pensado, como vimos, por diversas mulheres negras, em diferentes espaços e tempos. Kimberlé Crenshaw, advogada afroamericana e feminista, no final da década de 80 e baseada nos escritos de muitas delas, cunhou, como conceito da teoria crítica de raça, o termo interseccionalidade, em seu artigo intitulado “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black

Feminist Critique of Anti-Discrimination Doctrine, Feminist Theory, and AntiRacist Politics”, .

De acordo com Ana Cláudia Jaquette Pereira<sup>99</sup>, pesquisadora do movimento de mulheres negras do Brasil, Crenshaw faz críticas às teorias feministas e antirracistas que tomam as questões de gênero e raça como categorias de análise e experiência mutuamente excludentes, fazendo com que as mulheres negras sejam invisibilizadas dos discursos de luta em prol dos direitos das mulheres e dos negros.

O pensamento de Crenshaw influenciou a elaboração da cláusula de Igualdade da Constituição da África do Sul. Seu artigo “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero” integra o Dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, no ano de 2001, publicado pela Revista Estudos Feministas, nº 1, em 2002, sob a coordenação de Luiza Bairros, da Universidade Católica de Salvador. Nele, ela define a interseccionalidade

[...] como a 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 de desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Segundo Crenshaw (2002), o documento é um modelo provisório que auxilia na identificação das várias formas de subordinação que refletem os efeitos interativos das discriminações de raça e gênero, bem como “[...] as situações em que tal discriminação interativa possa ter ocorrido.” (CRENSHAW, 2002, p. 1). E, ainda, aponta os possíveis caminhos que nos levem a compreender como as experiências únicas de mulheres racializadas são invisibilizadas ou marginalizadas.

Defende, também, que a responsabilidade de lidar com as causas e as consequências dessa discriminação deva ser compartilhada entre todas as instituições responsáveis pela garantia dos direitos humanos.

---

<sup>99</sup> Cf. PEREIRA, Ana Claudia Jaquette. *Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social*. Disponível em: [http://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Tese\\_Ana-Claudia-Jaquette-Pereira.pdf](http://www.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/06/Tese_Ana-Claudia-Jaquette-Pereira.pdf). Acesso em 25 maio 2019.

Na análise da autora, forças econômicas, culturais e sociais moldam suas estruturas silenciosamente e posicionam as mulheres em avenidas identitárias onde mais de um sistema de subordinação as atingem. O resultado dessa movimentação oculta é que somente aspectos mais imediatos das discriminações são identificados, enquanto suas estruturas causadoras permanecem como pano de fundo, invisíveis, e a discriminação interseccional, por consequência, difícil de ser identificada. (CRENSAW, 2002). Assim, para

[...] apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação. (CRENSHAW, 2002. p. 176).

Nesse contexto, a autora trata do problema da *superinclusão* e da *subinclusão* (CRENSHAW, 2002), que se dá devido à universalização da categoria mulher ou da exclusão da categoria mulher negra. Ou seja, o pensamento de que todas as mulheres são brancas e de que todas as pessoas negras são do sexo masculino. A *superinclusão* ocorre quando as discriminações que atingem, na maioria dos casos, as mulheres negras são classificadas como discriminação de gênero, tornando as mulheres negras invisíveis. Paralelo a isso, a *subinclusão* acontece quando discriminações de gênero, que afetam apenas as mulheres negras, simplesmente não são classificadas, já que não atingem nem as mulheres brancas, nem os homens negros, tornando o problema invisível. Em resumo, “[...] nas abordagens *subinclusivas* da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens *superinclusivas*, a própria diferença é invisível.” (CRENSHAW, 2002, p. 176).

Há ainda o problema da *apropriação indébita*, discutido por Crenshaw no artigo “A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero”, em 2004, que ocorre quando reconhecemos determinados problemas como de propriedade da comunidade e não como um problema que afeta mais as mulheres do que a comunidade. (CRENSHAW, 2004). Dessa forma, fica difícil criar intervenções para a sua superação e mulheres permanecem invisibilizadas.

Além de indicar os motivos que tornam a subordinação interseccional difícil de ser percebida, Crenshaw reflete sobre as “[...] várias formas pelas quais as vidas de algumas mulheres são moldadas, controladas e, por vezes, perdidas, aos nexos entre

gênero, raça, cor, etnia e outros eixos da subordinação” (2002, p. 177). Contudo, parece necessário retomar a professora Cláudia Pons Cardoso para lembrar-nos de que

[...] os marcadores sociais são, inegavelmente, dispositivos que promovem a desigualdade entre os grupos sociais, mas, também, podem ser acionados pelas mulheres em situações de agenciamento e empoderamento para o questionamento das estruturas de opressão (CARDOSO, 2012, p. 57).

Essa luta se fortaleceu mais ainda com a publicação do livro *O que é interseccionalidade?* de Carla Akotirene, “filha de Oxum retada”<sup>100</sup>, que está ressignificando o modo de ver e viver os feminismos negros no Brasil, bem como a interseccionalidade. Para Zelinda Barros,

[...] a narrativa de Carla Akotirene, tal como a guerreira cujo nome adotou, faz brandir as armas que desequilibram o poder colonial e põe em tela a realidade da opressão vivida pelas mulheres negras, apontando para caminhos que nos permitem dela criar novas alternativas de ser e estar no mundo.<sup>101</sup>

Desnudando as armadilhas impostas pela colonialidade do poder, nos guiando por novos caminhos interpretativos<sup>102</sup> e mantendo o equilíbrio da sua força afrodiaspórica, ela divide seu livro ao meio para, na primeira metade, “[...] cruzar o Atlântico em memória da interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2018, p. 12) e, na segunda, apresentar as críticas de Ochy Curiel, Sueli Carneiro, Ângela Davis, dentre outras, ao conceito. Mas, mais do que isso, para ratificar a sua aliança epistêmica e militante com a interseccionalidade.

Desse modo, ela exerce antes a tarefa primordial de fortalecer a sua militância teórica, traficando epistemologias e afeto com mulheres de cor, sem deixar de estar ao lado dos homens negros e indígenas na luta contra o racismo. Lembra, no entanto, o machismo presente nos movimentos antirracistas e “enegrece” (CARNEIRO, 2001) questões importantes sobre o racismo do feminismo liberal acadêmico que se apossou da interseccionalidade, chegando a apagar a atuação histórica das mulheres negras na luta contra o patriarcado.

<sup>100</sup> Cf. FIGUEIREDO, Angela. Apresentação – Orelha do livro. In: AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coordenação de Djamila Ribeiro. Belo Horizonte (MG): Letramento, Justificando, 2018.

<sup>101</sup> Cf. BARROS, Zelinda. Contracapa. In: AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coordenação de Djamila Ribeiro. Belo Horizonte (MG): Letramento, Justificando, 2018.

<sup>102</sup> Ibidem.

Em diálogo com Cláudia Pons Cardoso<sup>103</sup> e com bell hooks, em *O feminismo é para todo mundo*, publicado em 2000 e traduzido para o Brasil em 2018, Akotirene (2018) discorre sobre esse feminismo que, a partir de análises *superinclusivas*, teorizou apenas sobre seus próprios problemas e em momento algum se voltou para as pautas das mulheres negras. Estando as experiências das mulheres negras fora do campo de interesse das mulheres brancas, na produção de conhecimento feminista, a análise interseccional não se fez presente. Voltada apenas para a família burguesa, nuclear e cristã, as feministas brancas escolheram teorizar, como cita Cardoso (2014), sobre a filosofia da dominação masculina, em que a mulher, gozando de boa vida, torna-se cúmplice dessa dominação.<sup>104</sup> Escolheu tratar de heteronomia – autonomia do marido sobre a esposa<sup>105</sup> – e escolheu fazer da imagem e experiências da mulher branca uma categoria universal.

Akotirene relembra ainda que, ao saírem de casa para lutar pelos direitos das mulheres, as feministas liberais nunca convidaram para irem junto aquelas que estavam trabalhando nas suas casas. E, ao contratarem os serviços dessas mulheres como babá ou diarista, nunca se preocuparam ou pensaram sobre onde estariam as suas próprias crianças. Foram as mulheres brancas também que, sentadas à mesa do poder, escolheram não levar as nossas pautas às discussões com governantes. Ao contrário, transformaram o feminismo em estilo de vida, despolitizando o movimento, segundo bell hooks (2018), e alimentando o capitalismo com produtos de beleza “empoderadores”.

Ainda em terras americanas, Akotirene (2018) reconhece a contribuição do Norte Global para a militância feminista negra e traz para a cena, logo de início, a luta antirracista e feminista da já citada Kimberlé Crenshaw – por essa ter cunhado, há 30 anos, o conceito de interseccionalidade, a partir das contribuições de teóricas e grupos feministas que já discutiam o cruzamento das categorias gênero e raça na academia e nos movimentos sociais, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre outras

Dialogando com Crenshaw, Akotirene reinterpreta a interseccionalidade como uma ferramenta teórico-metodológica e prática, uma sensibilidade analítica que nasceu nos espaços de militância dos quais as mulheres negras faziam e fazem parte,

---

<sup>103</sup> Cf. CARDOSO, Cláudia Pons. *Americanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757>. Acesso em 30 maio 2019.

<sup>104</sup> Em referência à obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicada em 1949.

<sup>105</sup> Em referência à Maria Filomena Gregori, no artigo “As desventuras do vitimismo”, publicado em 1993.

para compreender como o cruzamento do racismo, do capitalismo e do heteropatriarcado cristão provoca um choque das estruturas que atingem as mulheres negras continuamente.

Angela Figueiredo, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Recôncavo – UFRB, corrobora a definição de Akotirene, ao afirmar que, para nós, “[...] feministas negras, a interseccionalidade é mais do que um conceito, é uma teoria e também uma ferramenta de luta política que nasce do cotidiano, das lutas e desafios políticos das mulheres negras.”<sup>106</sup>

Sendo assim, mulheres negras posicionadas nos mais diversos lugares sociais podem e devem se utilizar dessa ferramenta, para que, a partir de suas experiências e de experiências de irmãs e irmãos de cor, elas possam contar suas histórias, analisá-las criticamente e reivindicar lugares mais dignos e mais humanos onde quer que vivam.

A interseccionalidade, pensada dessa forma, não só fundamentará a minha pesquisa teoricamente, como também será a minha lente de análise para refletir, junto às alunas, sobre as nossas experiências interseccionais.

Acidentadas nesse cruzamento, renomeado por Akotirene de encruzilhada, elas recebem “oferendas analíticas” (AKOTIRENE, 2018), preparadas por feministas negras, já que a ambulância feminista branca não preparou o socorro epistêmico pensando nas suas experiências. Tampouco o movimento antirracista se voltou para suas dores, já que possui ferramentas voltadas para socorrer exclusivamente os homens negros. (AKOTIRENE, 2018).

Segundo Akotirene, diferente do feminismo liberal e do movimento antirracista, os feminismos negros preparam essa oferenda pensando não só nas experiências das mulheres negras e não negras, mas do homem negro também e de todas as “[...] outras categorias humanas que não são normativas, heterossexuais, brancas, ricas, categorias que correspondem à antítese da branquitude e da masculinidade.”<sup>107</sup>

É a experiência de burro de carga, denunciada por Sojourner Truth, e discutida mais adiante, que leva os feminismos negros de qualquer vertente ou nome a agirem

---

<sup>106</sup> Cf. FIGUEIREDO, Angela. Apresentação – Orelha do livro. In: AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coordenação de Djamilia Ribeiro. Belo Horizonte (MG): Letramento, Justificando, 2018.

<sup>107</sup> Em apresentação do seu livro *O que é interseccionalidade?*, durante a abertura do projeto Lendo Mulheres Negras, idealizado pelas alunas Adriele Regina e Evelyn Sacramento, do Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO), na cidade de Salvador, Bahia, dia 29 de março de 2019.

pensando na coletividade, diferente de outras movimentações sociais que lutam por liberdade e uma suposta igualdade, que só alcança alguns grupos. Falar de experiência de burro de carga é falar que nas costas das mulheres negras está o peso de muitas das opressões sociais que são estruturantes, até porque, como já pensou Audre Lorde,

qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negros, porque milhares de lésbicas e gays são negros. Não existe hierarquia de opressão. Eu não posso me dar ao luxo de lutar contra uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. (LORDE apud AKOTIRENE, 2018, p. 38).

Dessa forma, ao promover o socorro, o feminismo negro o faz considerando os sentidos, ou seja,

[...] se a pessoa está responsiva aos estímulos lésbicos, se sofreu “asfixia racial”, se foi tocada pela polícia, se está escutando articulações terceiro mundistas [...]. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, gênero, sexualidade, genitália ou língua nativa, considera, isto sim, humanidades. (AKOTIRENE, 2018, p. 19-20).

Retomando ainda Audre Lorde e seu cuidado de não hierarquizar as opressões, é importante registrar aqui – para não incorrer no mesmo erro – que Akotirene também afirma não haver hierarquia matemática e comparativa na análise interseccional das opressões, pois

em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, as identidades não podem se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas. (AKOTIRENE, 2018, p. 39).

Sim, não existe hierarquia de opressões, também não estou afirmando que as mulheres negras são as mais oprimidas nesta sociedade, mas é preciso compreender, de acordo com Akotirene, que, quando os marcadores estruturantes de opressão se entrecruzam, as mulheres negras, colocadas pelo sistema mundo moderno colonial justamente onde há esse fluxo, são atingidas repetidas vezes. Além de não

somar opressões, Akotirene afirma que a interseccionalidade não está interessada em bullying, nem deve ser utilizada como sinônimo de diversidade, em que se incluem diferentes tipos de identidades e diferenças, sem centralizar a categoria raça. Ao contrário, a interseccionalidade deve, justamente, dar conta de perceber de que forma algumas populações racializadas estão sendo atingidas mais vezes pelo cruzamento de outras estruturas que são inseparáveis.<sup>108</sup>

Segundo a autora, não é para competir opressões, nem reivindicar o lugar de oprimido, até porque não há como equiparar opressões que são estruturantes e genocidas, como o racismo e o sexismo, com opressões neoidentitárias. “A interseccionalidade está olhando para as estruturas e não para as identidades, já que sua perspectiva decolonial está interessada na identidade política e não na política de identidades.”<sup>109</sup>

Por isso mesmo, Akotirene aconselha que

[...] o letramento produzido nesse campo discursivo precisa ser aprendido por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, e Intersexos (LGBTQI), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não poderemos mais ignorar o padrão basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nesses grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. (AKOTIRENE, 2018, p. 18).

É, pois, o feminismo negro em suas diversas facetas, que promove o diálogo “[...] concomitante entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo.” (AKOTIRENE, 2018, p. 18).

Além de refletir sobre as opressões sofridas pelas mulheres negras, Akotirene também aponta que, mesmo sendo negras e oprimidas, “[...] todas nós, todos nós temos a capacidade de, em algum momento, desenvolver uma tecnologia de opressão.”<sup>110</sup> Ela trata, por exemplo, do problema da discriminação afetiva quando credenciais de classe, raça ou intelectualidade devem ser apresentadas como passaporte de acesso ao desejo. Já a geopolítica do conhecimento autoriza intelectuais negras do Norte global a considerarem inferior o conhecimento produzido

---

<sup>108</sup> Ibidem.

<sup>109</sup> Ibidem.

<sup>110</sup> Cf. Mulher com a Palavra: Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Joice Berth e Lívia Natália. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=Jnfk0pCP3pg>. Acesso em 02 set. 2019.

aqui, discriminação que, por sua vez, é atualizada dentro contexto nacional com o Sul e Sudeste do Brasil diante do Norte e Nordeste.

É, portanto, o feminismo negro que, usando lentes interseccionais e comprometido com a ética do cuidado e empoderamento, que cria estratégias de coalisão e equidade lá mesmo na encruzilhada onde estão acidentadas todas as categorias não humanas, assim consideradas pelo ódio branco, cristão, burguês, machista e heteronormativo.

Assim, contando com a força de Exu, “[...] divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2018, p. 15), que a autora, recusando a mitologia eurocêntrica, prepara a oferenda analítica, o trabalho de socorro epistêmico e oferece, em goles quentes, na boca de irmãs e irmãos que dependem do tráfico de teorias e afeto para se levantarem do impacto das discriminações.

Feitas essas considerações, atenção às mulheres.

## 2.2 As Mulheres da Pesquisa

\_\_\_ (Laiane Pereira) *Ô professora, tô pensando é naquele dia, luz apagada, todo mundo fala direito, que ninguém olha na cara de ninguém.*

Antes de passar-lhes a voz, tratarei da tarefa de apresentá-las às leitoras e aos leitores a partir do meu ponto de vista, construído durante as entrevistas, no contato diário em sala de aula, corredores e sala das professoras, onde elas estão sempre puxando conversa e tomando café. Situei também à recepção do texto sobre o lugar de onde fala cada uma delas, a partir das informações colhidas no questionário e pelo WhatsApp, quando se fez necessário. Quanto às narrativas, as mantive em discurso direto para que seja possível ouvi-las, sem interrompê-las e sem tentar silenciá-las, para esquivarmo-nos do medo branco de ouvir o que pode ser revelado pelas mulheres negras (KILOMBA, 2019), filhas da diáspora africana e das donas da terra: “O lixo agora vai falar e numa boa.” (GONZALEZ, 1984, p. 225).

### 2.2.1 Laiane Pereira

Laiane tem 16 anos e cursa o nono ano do ensino fundamental. A mãe, mulher negra, diarista, estudou até a oitava série, atual nono ano e é quem sustenta Laiane e o irmão mais novo, com uma renda de cerca de um salário mínimo. Do pai, ela não sabe. Laiane também faz faxina dias de sexta e sábado. Se autodeclarou parda, heterossexual e assinalou no questionário que nunca foi vítima de racismo, que tem namorado e não tem vida sexualmente ativa. Nunca ouviu falar em opressão ou desigualdade de gênero, mas conhece várias mulheres que já sofreram violência do companheiro.

A olhos nus, já é uma mulher. É negra de pele retinta e usa os cabelos sempre presos, única saída para quem sofreu o “corte químico”<sup>111</sup>, tão conhecido por quem já fez alisamento. Fala muito e narra com detalhes as suas mais antigas memórias de violências sofridas pelas tantas mulheres com quem convive. Engravidou durante o processo de pesquisa e me solicitou “um particular”, ou seja, um encontro a sós para que pudesse me “*falar sobre umas coisas aí...*”, e foi prontamente atendida.

### 2.2.2 Gilvânia de Jesus Santos

Gilvânia tem 17 anos e cursa o oitavo ano do ensino fundamental. No questionário, se autorreconheceu preta, heterossexual e solteira. Não tem vida sexualmente ativa, nunca ouviu falar em opressão ou desigualdade de gênero. Não conhece nenhuma mulher que já sofreu violência do companheiro e nunca foi vítima de racismo. Não tem filhos e reside em casa própria com a mãe e os irmãos, na comunidade quilombola Coqueiros.

A mãe, também negra, só cursou os primeiros anos do ensino fundamental e é quem sustenta a família com o benefício que recebe do bolsa família, única renda da casa. Ela não sabe o grau de escolaridade do pai, que é também um homem negro.

Gilvânia usa tranças no cabelo, feitas pelas mulheres da comunidade. Na sala de aula, assim como durante a pesquisa, está sempre muito tímida. Com o tom de voz

---

<sup>111</sup> O corte químico, no geral, acontece quando os fios do cabelo se partem como se tivessem sido cortados. E isso, geralmente, é resultado de um conjunto de componentes químicos que não interagem bem entre si ou de cabelo que sofreu procedimentos tão agressivos que a fibra capilar é destruída. Cf. Corte químico: saiba o que é e como reverter a quebra e queda do cabelo. In: *Blog Todecacho*. Disponível em: <https://www.todecacho.com.br/corte-quimico-saiba-o-que-e-e-como-reverter-a-quebra-e-queda-do-cabelo/>. Acesso em 20 ago. 2019.

baixíssimo, quase inaudível, recusou meu convite para uma entrevista individual e só falou livremente no terceiro encontro, quando narrou terríveis histórias sobre as agressões de seu avô contra todas as mulheres de sua família.

### 2.2.3 Jarlene Cruz de Jesus

Jarlene tem 17 anos e cursa o nono ano do Ensino Fundamental. Se autorreconheceu preta, heterossexual e viúva. Não tem vida sexualmente ativa, nunca ouviu falar em opressão ou desigualdade de gênero. Não conhece nenhuma mulher que já sofreu violência do companheiro e nunca foi vítima de racismo. Também reside na comunidade de Coqueiros, em casa própria e com a filha de três anos, e é prima de Gilvânia. Trabalha na roça para sustentar a sua filha e também só conta com o benefício do Bolsa Família, única renda da casa.

O pai é negro e não estudou; a mãe, também negra, estudou até a quarta série primária, ambos trabalham na roça e também dependem do Bolsa Família para completar o sustento da casa.

Jarlene passou, recentemente, por transição capilar, fez sozinha o bigshop e, logo em seguida, colocou tranças. Muito tímida, foi durante as entrevistas que eu, sua professora há quase dois anos, conheci de fato a sua voz, embora, inicialmente, tenha se recusado a responder as perguntas. Sob a justificativa de que “não sabia o que dizer”, ria e abaixava a cabeça timidamente quando percebia o meu corpo e olhos se voltando a ela. E só com monossílabos fechamos nosso primeiro encontro.

Só a partir do segundo encontro passou a narrar suas histórias de forma mais livre, percorrendo outros caminhos da memória, além do que foi perguntado ou da imagem projetada na parede. Com um tom de voz baixíssimo, para dentro e quase inaudível, trouxe para a cena a mãe, a irmã e a filha para falar de afeto e rememorou os difíceis momentos de convivência com o avô.

### 2.2.4 Edineide Silva de Oliveira

Edineide, Neide, como costumamos chamá-la, tem 33 anos e cursa o nono ano do Ensino Fundamental. Se autorreconheceu, no questionário, preta e indígena,

sendo filha de pai negro, que não estudou, e mãe indígena, que só cursou os primeiros anos do ensino fundamental. Descobrimo-nos parentes logo no primeiro encontro: ela, sobrinha-neta da minha bisavó, ou eu, sobrinha-neta da bisavó dela, índias “caboclas brabas” que viviam na mata fechada da região de Mirangaba.

É heterossexual, viúva e não tem vida sexualmente ativa. Já ouviu falar sobre opressão e desigualdade de gênero. Conhece mulheres que sofrem violências do companheiro e já foi vítima de racismo, cujo caso específico narrou em um dos encontros.

Mora no povoado de Mangabeira e caminha três quilômetros de estrada de chão, sem energia elétrica, para chegar à escola, dada a dificuldade de acesso até a sua casa, segundo o motorista do ônibus. Usando a lanterna do celular, ela insiste e vai. E ainda leva suas quatro crias: uma adolescente negra de 15 anos, duas meninas brancas muito queimadas pelo sol de 7 e 11 anos, que parecem ter a mesma idade, e um rapazinho de 12 anos cuja pele branca também denuncia a frequente exposição ao sol.

Trabalha na roça, fazendo cerca de espinho e outros serviços em fazendas vizinhas. Mora em casa própria e é responsável pelo sustento da família, que, segundo ela, não tem renda nenhuma.

A pele é ressecada, queimada pelo sol, tem voz alta e rouca e, na boca, faltam-lhe alguns dentes. Usa o cabelo curto sempre preso e com grampos espalhados nas mexas que sofreram corte químico.

Nos nossos encontros e fora deles, narrou com detalhes, suas duras histórias sobre o trabalho, do qual se orgulha, e sobre as violências que ela e suas crianças sofrem constantemente. Durante as aulas, sempre perguntava pelo próximo encontro, já que, como disse: *“sinceramente, pró, não tenho vergonha de expor minha vida, não. É a minha mesmo, não posso falar da sua, da dela [...] sabe o que eu tenho vergonha de fazer? De mentir. Só isso.”*

#### 2.2.5 Marielly Campos dos Santos

Marielly tem 17 anos e cursa o nono ano do ensino fundamental. Se autodeclarou parda, heterossexual, não é mãe e está namorando. Já ouviu falar em

opressão ou desigualdade de gênero e conhece mulheres vítimas de violência do companheiro.

Mora em casa própria com a mãe e o padrasto. A mãe, parda, estudou até a oitava série e é a responsável pelo sustento da família, cuja renda é de cerca de três salários mínimos. O pai, também pardo, estudou até o ensino médio.

Marielly trabalha no conhecido restaurante da mãe, onde as professoras de outras cidades, inclusive eu, fazem suas refeições. A mãe é responsável pelo sustento da família.

Foi embranquecida pela escova e prancha rotineiras nos cabelos crespos, interagiu bastante em todos os encontros, apesar de ter narrado pouco as suas próprias experiências. Durante a pesquisa, após ouvir as narrativas de Edineide, movimentou sozinha todos os turnos da escola, a clientela do restaurante da mãe e a comunidade, em busca de doações de roupas e alimentos. E conseguiu. Foi o dia em que Edineide chorou muito.

Envolveu-se também em uma luta on-line contra o racismo no Facebook, onde me marcou nos comentários de ódio direcionados à foto da sua amiga, moradora de Mirangaba e, inbox, me pediu ajuda.

#### 2.2.6 Joseane Silva Souza

Joseane tem 26 anos e cursa o sétimo ano do ensino fundamental. Se autorreconheceu preta, solteira, heterossexual e tem vida sexualmente ativa. Nunca ouviu falar em opressão ou desigualdade de gênero, não conhece nenhuma mulher que sofre violência do companheiro e nunca sofreu racismo.

Trabalha como ajudante numa padaria, mora com a filha, a avó e o avô, os responsáveis pelo sustento da família, cuja renda é de cerca de 3 salários mínimos. O pai só cursou os primeiros anos do ensino fundamental e a mãe estudou até o ensino médio. Quanto à raça dela e dele, não situo à leitora, por não ter conseguido contato com a entrevistada pelo WhatsApp.

Joseane mantém o cabelo crespo sempre alisado, fala pouco durante as aulas e, muito menos, durante as entrevistas. Faltou ao encontro em que falamos sobre mercado de trabalho e permaneceu calada durante o encontro em que tratamos de

violência. No último encontro, no entanto, quando tratamos de racismo, narrou histórias que me levaram à reflexão sobre ela, sobre as personagens narradas e sobre mim.

## 2.3 Subordinação Estrutural

### 2.3.1 As Mães Pretas

\_\_(Jarlene Cruz de Jesus) *Às vezes, minha mãe saía para trabalhar – ela oiava um menino e tinha que me levar e aí me colocava na banheira, forrava a banheira com um lençol, aí, enquanto ela fazia as coisa, eu ficava dentro da banheira. Porque minha mãe foi mãe com quatorze anos e meu pai num quis saber, aí ela criou eu e minha irmã sozinha.*

A mãe preta era (é) objeto colonial colecionado pelas sinhás brancas. A historiadora June E. Hahner, em 1978, tratando dessas experiências, pensou sobre muito do que vamos refletir nesta pesquisa. Ela ressalta que

[...] a escrava de cor criou para a mulher branca das casas grandes e das menores, condições de vida amena, fácil e da maior parte das vezes ociosa. Cozinhava, lavava, passava a ferro, esfregava de joelhos o chão das salas e dos quartos, cuidava dos filhos da senhora e satisfazia as exigências do senhor. Tinha seus próprios filhos, o dever e a fatal solidariedade de amparar seu companheiro, de sofrer com os outros escravos da senzala e do eito<sup>112</sup> e de submeter-se aos castigos corporais que lhes eram, pessoalmente, destinados. (HAHNER, 1978, p. 120-121).

No período pós abolição, a branquitude tratou de manter a mãe preta ali mesmo na cozinha, nos quartos de seus bebês e nas moitas ou motéis. Para isso, levantou estruturas racistas e sexistas, organizou o espaço urbano e a distribuição de renda e se utilizou da literatura e da mídia para disseminar estereótipos de gênero racializados. Em 1995, ao discutir sobre a presença quase invisível de mulheres negras na academia, bell hooks reflete sobre esses estereótipos:

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas, há o estereótipo da mãe preta. Mais uma vez, essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo

<sup>112</sup> “Eito era o nome do terreno onde trabalhavam os escravos e com o tempo passou a ser **sinônimo de trabalho** ou de muito trabalho, assim como de **uma grande extensão de terra** ou terreno.” (grifos do site). Cf. Significado de Eito. In: *Meus Dicionários*. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/eito>. Acesso em 27 jul. 2019.

corpo, neste caso, a construção de mulher como mãe peito amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente, a proverbial mãe preta cuida de todas as necessidades dos demais, em particular, dos mais poderosos. Seu trabalho caracteriza-se pelo serviço abnegado. (HOOKS, 1995. p. 469-470).

Já Cláudia Pons Cardoso (2012) conclui que

[...] os estereótipos, portanto, têm cumprido historicamente a função de rebaixar um parcela da humanidade, transformando particularidades em marcas naturalizadas, essencializadas, em justificativas para as diferenciações sociais, para o controle e a dominação daquelas(es) que foram assinaladas(os) pelas representações negativas. (CARDOSO, 2012, p. 134).

O que interessa nesta pesquisa, no entanto, é pensar sobre as consequências dessas estruturas, desenhadas em estereótipos, para as vidas dessas mulheres com quem estive e de tantas outras.

Nesse contexto, Crenshaw (2004) reflete sobre a chamada subordinação estrutural, ou subordinação interseccional estrutural (2002), fenômeno que, segundo ela, não é chamado de discriminação porque não é voltado para grupos específicos, nem há um discriminador ativo. Trata-se do resultado de políticas de ajustes estruturais que atingem especialmente as mulheres negras, em decorrência da sua posição na estrutura socioeconômica.

Essas políticas, em países em desenvolvimento, deflagram certas dinâmicas, como arrocho econômico, desvalorização da moeda, redução de salários e retração de serviços básicos. A subordinação interseccional estrutural ocorre quando essas políticas se entrecruzam com estruturas de gênero, raça classe e outras, gerando um efeito de subordinação ao criar fardos que são desproporcionalmente impostos a mulheres marginalizadas. Quando esses países deixam de prestar serviços de sua responsabilidade, cortando recursos relativos ao cuidado com jovens, doentes e idosos,

[...] as necessidades não supridas recaem, em grande parte, sobre os ombros das mulheres, a quem tradicionalmente se atribuíram essas responsabilidades. Além disso, as adicionais estruturas de classe determinam quais mulheres executarão fisicamente esse trabalho e quais mulheres pagarão outras economicamente desfavorecidas, para que prestem esse serviço. Assim, **mulheres pobres acabam tendo de carregar o peso do cuidado da família dos outros, além da própria**. As consequências do ajuste estrutural – especialmente onde a desvalorização da moeda reduziu os salários – colocam tais mulheres em uma posição econômica que **as força a assumir ainda mais trabalho, geralmente marcado pelo gênero**, que as

mulheres da elite podem assegurar através do mercado. (CRENSHAW, 2002, p. 180, grifos meus).

A subordinação interseccional estrutural atinge diretamente a vida da mãe de Jarlene, para quem foi imposta a obrigatoriedade de cuidar das filhas e o do filho que não é seu, o que altera a relação familiar de Laiane com seu irmão, fato percebido na narrativa a seguir.

--- (Laiane) *A minha mãe foi morar em Jacobina, ela tá cuidando de uma senhora que tem Alzheimer. Aí, fica só eu aqui, eu e meu irmão, né?*

--- (Amanda) *Você quem cuida dele?*

--- (Laiane) *É, desde pequena, que eu tinha sete anos quando ele nasceu. Aí, desde bebezinho, eu cuidei dele, né?! Tô com a resposta. Graças a Deus! Mãe vai lá de vez em quando oiá. Assim, mas, eu sou a maior responsa, fessora.*

--- (Amanda) *Então, é como se ele fosse seu filho?!*

--- (Laiane) *É. Ele nem tanto assim chama mãe de mãe. Chama mais eu do que mãe. Porque, assim, mãe teve que ir trabalhar ni Jacobina, né, pra sustentar a gente. Mas eu ajudo também, porque eu faço faxina toda sexta e sábado.*

--- (Amanda) *Na sua casa?*

--- (Laiane) *Não, nas casas dos outros aqui ni Mirangaba.*

A mãe de Laiane, para sustentar as próprias crias, precisou dedicar cuidados a uma senhora que tem Alzheimer em outra cidade. A política de ajuste estrutural sobre a qual fala Crenshaw (2002), portanto, não só leva essa mulher negra a carregar o peso da família dos outros, como também contribui para a quebra dos laços familiares e a construção de uma outra maternidade precoce, já que seu filho mais novo não a reconhece como mãe e desloca para a irmã essa imagem.

--- (Marielly Campos dos Santos) *Quando eu morava em São Paulo, lá, minha tia é babá, só que ela era babá de uma moça que era italiana e morava no Brasil e o fato dela ser branca e o marido dela ser negro, o bebê dela nasceu negro, daí, eu acho que ela tinha vergonha do filho pelo filho ser negro, daí, era tanto, que os finais de semana ela saía, viajava e o filho dela ficava com minha tia, ele ia pra casa de minha tia e tudo. E hoje ele chama minha tia de mãe. No meu ponto de vista, ela foi preconceituosa com próprio filho, né? Porque praticamente não dá amor à criança por causa da cor da pele, sabendo que o marido dela era negro.*

Marielly parece estar atenta às questões raciais, já há algum tempo. Dessa forma, ela narra as suas impressões acerca da “troca de maternidade”, em função da cor da pele, e classifica aquela mãe “como preconceituosa com o próprio filho”, mesmo vivendo com um homem negro. Antes de entrar nessa seara, cabe “enegrecer” que a

subordinação interseccional estrutural, como política não direcionada diretamente à discriminação de mulheres negras e como decisão tomada de longe – segundo Crenshaw (2002) –, atingiu a tia de Marielly no fluxo cruzado dos eixos de raça, classe e gênero, já que essa, além de carregar o peso do cuidado com o filho da branca, foi assimilada ao estereótipo da mãe preta direcionado apenas às mulheres negras. Já quanto às suas elucubrações a respeito da “troca de maternidade”, Grada Kilomba (2019) discorre sobre isso em “Fantasias sobre a prostituta negra vs. a ‘mãe negra’”. Segundo a autora,

[...] essa imagem da mulher negra como ‘mãe’ vem servindo como um controle de raça que confina mulheres negras à função de serventes maternos, justificando sua subordinação e exploração econômica. A ‘mãe negra’ representa a relação ideal de mulheres negras com a branquitude: como amorosa, carinhosa, confiável, obediente e serva dedicada, que é amada pela família branca. (KILOMBA, 2019, p. 142).

Vejamos, a mãe branca sai ou viaja aos finais de semana e o filho negro fica na casa da babá negra a quem ele chama de mãe, o que denota confiança por parte da mãe branca para com a babá negra e dedicado afeto da babá à criança, já que essa a chama de “mãe”. Eis então um “negro” exemplo da análise de Grada Kilomba a respeito da relação de mulheres negras com a branquitude e do estereótipo da mãe preta como justificativa para subordinação econômica e para a exploração da carga horária de trabalho que, nesse caso, se estende aos finais de semana. Segundo Crenshaw, a subordinação estrutural interseccional é justamente isso: “[...] a confluência entre gênero, classe, globalização e raça.” (CRENSHAW, 2004, p. 14). Sueli Carneiro pode finalizar a discussão ao denunciar que

[...] o que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. (CARNEIRO, 2001, p. 1).

Mas para não perder o foco dos estudos interseccionais e incorrer no erro de considerar os marcadores sociais apenas como resultantes dos processos de dominação e opressão, como lembra Cardoso (2012), é importante desviar a atenção agora para a construção dessa rede de mães. A mãe de Jarlene, que se tornou mãe de outra criança, a fim de que, com o salário dessa maternidade, pudesse criar suas duas filhas; a mãe de Laiane, que se tornou mãe de uma idosa que tem Alzheimer e, por sua vez, a própria Laiane que se torna mãe aos 9 anos de idade para que a

companheira-mãe possa trabalhar em outra cidade. Essa rede de mulheres constrói resistência ao genocídio do negro brasileiro sobre o qual nos fala Abdias Nascimento (2016). É sobre essa resistência de mulheres negras à opressão que nos fala Patrícia Hill Collins (apud Cardoso, 2012), para quem “[...] o empoderamento se refere ao processo individual e coletivo, no caso presente, das mulheres, de construção de autonomia, de tomada de decisões, de capacidade de agir e alterar as condições de suas vidas.” (COLLINS, 2000 apud CARDOSO, 2012, p. 62). É o feminismo negro que dispensa hashtag.

Já Lélia Gonzalez (1984) reinventa o estereótipo da mãe preta, a única que, segundo ela, recebe colher de chá da branquitude e sai da condição de coisa para virar gente, dada a sua dedicação à cria branca que não é dela. Nas palavras da autora:

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira [...] Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente [...]. Ela passa prá gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai. Por isso, a gente entende porque, hoje, ninguém quer saber mais de babá preta, só vale portuguesa. Só que é um pouco tarde, né? A rasteira já está dada. (GONZALEZ, 1984, p. 236).

Para Gonzalez, é justamente a mãe preta quem “dá uma rasteira na classe dominante”, pois, em vez de “entreguista” obediente e serva confiável, ela é, na verdade, a mãe, aquela que materna e exerce toda a influência na criação da cultura brasileira, que ainda dá calundu e precisa de cuidados, enquanto a mulher branca, assim como o pai, é o outro.

### 2.3.2 Burros de Carga

--- (Edineide Campos dos Santos) *Eu fui pegar as madeira na cabeça, na roça de meu irmão, porque a jega tava na roça, tava longe.*

*Aí, eu fui trazendo nas costas aí, quando foi de manhã eu terminei de trazer mais os meninos, aí, quando foi de manhã, eu terminei o serviço.*

--- (Amanda) *então trabalham você, seu irmão e seus filhos na roça?*

--- (Neide) *É. Minha mãe também trabalha, só que ela só vai mesmo quase no tempo da colheita ou*

*plantar. Porque, assim, agora, ela já tá idosa e tomando remédio controlado, aí eu roço, planto e colho pra ela. E pra minha irmã também, que ela casou e foi morar em Taquarendí, mas ela ainda fica mais na casa de minha mãe, porque ela também toma remédio controlado e o marido dela trabalha fora.*

--- (Amanda) *E que momento você tira pra descansar?*

--- (Neide) *O meu passeio, minha liberdade de eu sair, é quando eu venho pra escola, ou tenho um compromisso aqui em Mirangaba, resolver o documento de minha roça e tentando fazer a pensão dos menino, que num me deixaro aposentar e até o Bolsa Família, eles cortaro. Esse mês mesmo eu não trabalhei. Mês passado, ainda achei serviço e tem um pra mim fazer, só que esses dias eu não pude ir, porque não tava tendo aula para os meninos, aí eu tô fazendo adobo pra levar pra roça, pra fazer uma casa, que a casa da gente lá é de palha, é perigoso. Quando chove, é mesmo que tá do lado de fora. Protege? Protege, mas, só que é perigoso cair, se vir uma chuva forte, a chuva pode levar. Aí, hoje mesmo, nós tava fazendo adobo lá, eu e os menino. Aí, manhece o dia é assim, cinco horas da manhã, eu já tô fazendo de tudo dentro de casa, se não der tempo, faço de noite. Aí, eu levanto cinco horas da manhã, vou fazer café pros menino, vou fazer merenda, deixar tudo pronto porque quando eu num tenho dinheiro pra dar pra eles ir pra escola, eu tenho que fazer salgados pra eles trazer pra merendar. Porque chega a hora do pessoal chegar aí com o salgado, eles fica olhando, né? Aí, muitas vezes chega em casa, “oh, mãe os menino tava me mangando”<sup>113</sup>, que eles tava merendendo hoje e eu não tinha dinheiro pra merendar”. Aí, o que é que eu faço? Eu todo final de semana, quando dá dia de sexta-feira, que eu não venho, eu peço a alguém, já deixo aquele dinheirinho reservado pra comprar um pacote de massa de fazer pastel. Aí, eu pego a massa, compro frango, toda semana, eu compro frango, aí, eu tiro sempre o peito do frango, deixo reservado só pra fazer merenda pra eles. Aí, eu faço de carne moída, de queijo com presunto. Quando às vezes sobra, eu vendo. E faço cachorro quente, essas coisas, pra eles levar pra escola, porque dinheiro mesmo, é difícil de eu mandar eles trazer. Aí, dá umas cinco horas da manhã, eu levanto, faço tudo isso, vou pro pé do fogão ajeitar. Aí, agora, minha mãe ficou com pena de mim e comprou uma, esses negócio que passa na televisão de assar salgado. Apesar que não foi nem tanto minha mãe, foi meus irmão que mora em São Paulo que ligou e conversou com ela. Aí, ela me deu e aí, eu não gasto mais gás. Já tem muito tempo que eu não sei mais o que é comprar um gás, o dinheiro de eu*

---

<sup>113</sup> Gíria recorrente no interior baiano, que significa debochar, ridicularizar alguém por meio de palavras ou atitudes.

*gastar dentro de dois meis ou três, eu já não gasto mais com gás, eu uso a lenha, e para fazer salgados, eu uso a energia. Aí, a minha energia tá saindo muito mais barato do que eu comprando gás. Que energia sai a quarenta, quarenta e quatro reais e o bujão, só o bujão, é quase cem reais.*

--- (Amanda) *E que horas você vai para roça?*

--- (Neide) *Eu saio cinco e deixo os menino se arrumando pra minhas prima pegar eles. Só que quando eu fico na casa de minha mãe aí, não dá, aí, eu tenho que ir esperar os menino sair pro colégio, porque, quando dá oito horas, o ônibus já passou. Dá oito horas, vou para casa, pego minha malinha e subo pra roça. Pra lá, é quarenta minuto, em vez de eu ir caminhando, eu vou correndo, eu vou de animal, pra andar mais rápido, pra dar o tempo de eu fazer alguma coisa, pra quando ser meio dia, eu tá em casa de novo. Aí, os menino come e eu volto pra roça de novo. Aí, quando dá, faltando quatro pras cinco, eu já tenho que voltar pra casa, que é o horário de eu vir pra casa tomar banho pra eu voltar praqui de novo. Aí, meu dia sempre é assim.*

--- (Amanda) *E finais de semana?*

--- (Neide) *Dia de sábado e domingo, a gente sai cinco horas da manhã, aí, quando é meio-dia a gente dá uma paradinha para comer – que a gente já sai de casa com a merenda. Dez horas todo mundo vai merendar, mas eu não. Aí, eu rodo o dia todinho trabalhando, quando é cinco horas aí, eu já começo a mandar os meninos arrumar as coisa. Tem vez que, quando a gente sai da roça, já é dez, doze horas, os vizinho já tudo preocupado. Às vezes, encontro uns vizinho pelo meio do caminho atrás da gente. Quando eu comecei a estudar aqui de noite, eu chegava onze horas em casa, aí eu subia pra roça, aí, quando dava uma, uma e tanto, os menino garrava no sono, eu aproveitava a claridade da lua e ia roçar. Aí, quando dava cinco, seis horas da manhã, já começava a clarear, eu ia pra casa fazer o café, já deixava tudo pronto. Quando os menino acordava, eu já tava na roça. Aí eles ia, a gente pegava, tocava fogo pra ir limpar a parte que já roçou, ia limpar de enxada pra deixar já no jeito de plantar. Agora, às veis, quando eu chego agora de noite em casa, se é de eu dormir, eu vou fazer o quê? ou vassoura ou esteira. Aí eu faço e trago no oimbus. Tem vez que os meninos ficam até me mangando, “olha a bruxa! Vai pra escola com um monte de vassoura”. Essa semana mermo, eu trouxe, aí a muié perguntou “essa vassoura é pra quê?” “eu vou levar pra vender pra Mari.” Aí ela disse “é dois? eu te dou cinco. “Aí eu oiei assim... Tava precisano, né?! Antes, eu fazia caçuá, aí meu colega disse “oxe, Neide, tu fazia caçuá, agora tu tá comprano?” Sabe por quê? Eu não tenho tempo mais de ir na mata pegar o cipó para fazer, então hoje eu tenho que comprar. Você sair cinco horas da manhã, pra chegar na mata, quatro, cinco horas da tarde, vale a pena? Não vale.*

*Não dá tempo de você fazer quase nada. Porque é longe. O meu caçua é bom, eu boto os menino. Quem vem lá de longe já diz, “oh, onde vem os meninos do caçua, só vê as cabeça” (risos das meninas). Segunda-feira mermo, peguei os meninos tudinho, botei em cima do jegue e me mandei pra Taquarandi. Fui lavar roupa, aí...*

--- (Marielly) *Tu foi andando pra Taquarandi?*

--- (Neide) *Fui, que no rio é mais rápido. Aí, eu vou lavando roupa e os menino pescando piaba pra nós botar dentro do tanque que é também um divertimento pra eles, né?! Aí, o que foi que eu fiz? Quando foi cinco horas da tarde, o vizinho vinha com o carro-tanque, eu digo, “eu sei o que é que eu vou fazer, eu vou botar as roupa no carro e boto as duas menina dentro do caçua e boto o outro no meio”. Isso eu fiz. Pedi o menino, eu pedi não, quem pediu foi Néa, que eu fiquei com vergonha de pedir, ela disse, “oxe! Eu vou, mãe, pedir”, aí, ela pediu pra o rapaz trazer, aí, o menino trouxe os saco de roupa e Néa no carro, aí, uma veio dentro do caçua e a outra dentro do outro caçua. Aí, quando um cansava, tirava, botava no chão e botava o outro em cima, quando dois cansava, botava uma nas costas e outro no jegue. Até que nós chegou em casa. Meus fio, eles me ajuda. Só menos a maiorzinha agora que tá dando pra me dar trabalho. A menina mente, professora, que misericórdia. Pode perguntar as professora. Oh, eu lavei roupa de 7:30 até 5:00 horas da tarde e ela não teve corage de lavar uma roupa, só estender os panos, assim mermo porque meu fio disse assim, “ê, Nea, oia a mão de mainha, a mão de mainha chega tá roxa de tanto tá dend’água o dia todinho e tu num tem corage de lavar uma roupa”. Aí, ela foi e estendeu os pano. Eu digo, “tu vai estender os pano uma hora dessa?” Não adianta mais estender não.*

A história de Neide sobre sua rotina de trabalho não pôde ser cortada, porque tem a mesma extensão de sua labuta diária, que não tem pausa. Portanto, eu não vou interrompê-la.

A sua narrativa é de resistência à política de ajuste estrutural que lhe retirou o Bolsa Família e a pensão por morte do marido. Ela e suas crianças, em rede organizada e sob sua liderança, desenvolvem estratégias para enfrentar a fome e as políticas genocidas do governo federal, que, de longe, cortam ou atrasam o pagamento de benefícios destinados à sobrevivência desses sujeitos.

A já citada PEC 242 (ou 55) é um exemplo da severa política de ajuste estrutural pela qual o Brasil foi submetido em 2016, no governo Michel Temer. Nesse período,

a Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRASCO – divulgou carta aberta no seu próprio site<sup>114</sup> julgando que

[...] o governo tenta impor um projeto radicalmente elitista, focado no interesse da classe rica, do capital internacional, de bancos e do rentismo, o que vem agravando a recessão, a inflação e ampliando o desemprego e a concentração da renda, além de ameaçar políticas sociais erigidas com grandes dificuldades nas últimas décadas.<sup>115</sup>

A ABRASCO chamou a PEC de contrarreforma constitucional que restringe direitos trabalhistas e previdenciários, bem como realiza

[...] ofensiva ideológica e administrativa contra a abrangência do Sistema Único de Saúde, contra a política de Ciência e Tecnologia, contra as Universidades e educação pública em geral. O principal adversário do bloco político no poder é a Constituição do Brasil.<sup>116</sup>

Outras Reformas aprovadas no governo Bolsonaro avançam rapidamente rumo ao desempoderamento de mulheres negras, como Edineide, que já sofrem com a indisposição do INSS em liberar a pensão por morte para seus filhos menores de idade que lhe é de direito. A Reforma da Previdência, como uma política de ajuste estrutural, segundo reportagem de Thâmara Kaoru para o site UOL Economia,<sup>117</sup> altera as regras de pensão por morte, criando um cálculo que reduz o valor que dependentes podem receber:

O artigo 201 da Constituição diz que “nenhum benefício que substitua o salário de contribuição ou o rendimento do trabalho do segurado terá valor mensal inferior ao salário mínimo.” A proposta não alterou isso, mas incluiu em um outro artigo que apenas as aposentadorias não poderiam ser inferiores ao salário mínimo. Não há essa ressalva para pensão.<sup>118</sup>

---

<sup>114</sup> Cf. ABRASCO. *Carta Aberta Abrasco – Contra a PEC 241, em defesa do SUS, dos direitos sociais e da democracia*. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/institucional/carta-aberta-abrasco-contr-a-pec-241-em-defesa-do-sus-dos-direitos-sociais-e-da-democracia/20711/>.

Acesso em 26 maio 2019.

<sup>115</sup> (n. p.). Ibidem.

<sup>116</sup> (n. p.). Ibidem.

<sup>117</sup> Cf. KAORU, Thâmara. *Se pensão de viúvo ficar menor que salário mínimo, Justiça pode mudar tudo?* Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/03/27/pensao-por-morte-menor-que-o-salario-minimo-questionar-justica.htm>. Acesso em 28 jul. 2019

<sup>118</sup> (n. p.). Ibidem.

Dessa forma, caso a pensão seja paga à família de Edineide, esse ajuste que não leva em consideração ou não se importa com as vidas de mulheres negras e pobres, só contribuirá para a manutenção das desigualdades sociais.

Além disso, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos – Dieese – afirmou que, com as mudanças na Reforma da Previdência, as mulheres serão mais prejudicadas do que os homens, devido ao aumento da idade mínima, que era de 60 anos para trabalhadoras urbanas e 55 para trabalhadoras rurais e agora subiu para 62 anos e 60 respectivamente. É importante ressaltar, no entanto, que

[...] é a marcação de raça que garantirá às mulheres brancas a seguridade social, pois estas tiveram emprego formal, e a marcação de classe irá mantê-las na condição de patroas. [...] Para a mulher negra, inexistente o tempo de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não-emprego, expropriadas. (AKOTIRENE, 2018, p. 22).

A análise interseccional feita por Carla Akotirene sobre os direitos previdenciários das mulheres pode evitar a *superinclusão* do problema da reforma, ou seja, que ele seja absorvido apenas pela estrutura de gênero sem levar em consideração os efeitos de raça ou classe. (CRENSHAW, 2002).

Segundo Crenshaw,

A tomada de decisões por instituições distantes do local do problema pode criar fardos monumentais para a vida de mulheres social e economicamente marginalizadas de todo o globo. [...] O ônus desse processo não atinge o topo da pirâmide, mas a sua base, um lugar geralmente marcado pelo gênero, pela classe e, frequentemente, pela raça (CRENSHAW, 2002, p. 181).

Nesse sentido, ouviremos a narrativa de Marielly, mulher parda, cuja condição de classe ofereceu melhor qualidade para a sua vida, sem, no entanto, dissociá-la da condição de burro de carga:

*--- É, tipo, minha rotina não é tão corrida, não. Como todo mundo sabe, minha mãe tem um restaurante, ela já foi chefe de cozinha em um restaurante, ganhou bolsa de estudo pra fazer faculdade, começou, mas desistiu. Aí, eu sempre ajudei ela desde que a gente morava em São Paulo, no restaurante lá que era chefe. Mas agora que a gente tá aqui em Mirangaba, ficou melhor, porque a gente mora lá em cima no morro, é perto do restaurante e agora minha mãe é a dona, né?! Aí, tipo, a gente desce oito horas, vem fazer o almoço, eu limpo o restaurante, ajudo ela fazer as coisas. Aí quando é meio-dia, eu vou levar os almoços do pessoal do banco que pede e das professoras aqui da escola. Eu venho trazer as quentinhas e volto pra almoçar depois. Aí,*

*quando é duas horas da tarde, mais ou menos, depois que a gente almoça, a gente limpa a cozinha, limpa o restaurante e sobe para casa umas quatro. Quando chega em casa, a gente divide as tarefas, ela lava a louça, eu varro a casa, eu passo pano, ela limpa o banheiro. Aí, meu padrasto fica trabalhando. Quando ele chega do trabalho e toma banho, ele ajuda a gente a fazer alguma coisa que falta fazer, e aí, quando é de noite, minha mãe desce de novo pra abrir a pizzaria, ela e meu padrasto, e eu venho pro colégio, melhor hora do dia (riso das meninas). (Marielly Campos dos Santos).*

Marielly, ao comparar sua rotina com a de Neide, a classifica como “não tão corrida”. Nota-se, inclusive, o contentamento de, hoje, estar vivendo em melhores condições e o orgulho da sua mãe por essa ter ganhado uma bolsa de estudos para fazer faculdade – apesar da informação se chocar com a do questionário. Mas, sem entrar na seara dos meandros do discurso, se pensarmos sobre o serviço exaustivo do trabalho doméstico a que garota desde sempre é submetida diariamente para ajudar sua mãe, perceberemos, também na sua vida, as consequências da interseccionalidade estrutural que atinge as mulheres alocadas na base da pirâmide social desde crianças. Foram as políticas da colonização e, posteriormente, do capitalismo que determinaram quais mulheres deveriam realizar o pesado e precarizado trabalho doméstico que as pessoas de condição social privilegiada, ocupadas com outras tarefas, não querem fazer. Nesse sentido, mesmo em condições de vida mais dignas, ela ocupa, na pirâmide, posição inferior à posição das professoras e do pessoal do banco, fazendo com que seu horário de almoço seja comprometido, já que tem que servir a essas pessoas antes de se servir. Segundo hooks,

[...] como muitas negras foram criadas em lares onde as mães trabalhavam fora, assumiram cedo a responsabilidade pelos afazeres domésticos e o cuidado dos outros. Um tempo para si mesma, para pensar não é tradicionalmente valorizado para as meninas negras. E embora os trabalhadores homens negros e pobres não tenham sido criados em ambientes que valorizassem abertamente o tempo passado só, podem ocupar espaços por conta própria, postar-se em esquinas sozinhos e contemplar o universo, sentar-se em telhados etc. Na discussão com outras negras, descobri que nosso tempo para pensar normalmente só ocorria quando se haviam terminado os afazeres domésticos. Era sempre tempo roubado (HOOKS, 1995, p. 474).

Ao pensar sobre as experiências das mulheres negras, num contexto estadunidense, bell hooks reflete sobre tempo roubado. No caso de Marielly, note que seu curto espaço de tempo dedicado a pensar, se restringe às horas-aula que passa

na escola, um dos tantos espaços de estímulo ao pensamento. Tempo roubado é consequência de políticas que colocam pesados fardos sobre nossos ombros, durante toda a vida, e limitam a nossa capacidade de pensar. Para Sueli Carneiro, portanto,

[...] 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 e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, 2001, p. 1).

Para refletir sobre os impactos da opressão da identidade feminina das mulheres negras, devolvo a palavra para Neide, gigante heroína que, mesmo tendo experimentado, ontem, o sabor do sangue jorrando na boca, acredita hoje estar no céu:

--- (Neide) *Minha fia aqui não é nada, aqui é o céu pra mim, minha vida antes, mas era muito mais ruim ainda. Antes era pra labutar com bebo, era ó, meu esposo, meu pai e meus irmão. Hoje em dia, não, hoje em dia, hoje só tem o quê? Só tem meu irmão, quer dizer, tem dois, né? Mas, o que não é casado, ele me obedece, eu botei para ele estudar de noite. Ele, antes, saía sábado, quando ele ia chegar, era na segunda-feira. Se eu soubesse onde tivesse, eu ia atrás, eu largava tudo e ia atrás, mas, quando eu não sabia, eu ficava, ia pra a roça, quando era meio-dia, a minha cabeça não aguentava, vinha para casa, enquanto eu não achava ele, eu não sossegava.*

--- (Amanda) *E seu marido também bebia?*

--- (Neide) *Meu marido? do mesmo jeito. Ele trabalhava, ele saía pra Jacobina para trabalhar na segunda, se desse o horário, ele não chegasse, eu ia atrás, chegava lá, eu tinha certeza, ele estava na casa de algum colega, bebo, ou estava no meio da rua caído, aí, o que é que fazia? Eu pegava jogava nas costas, levava para o ponto do ônibus, descia pra casa com ele de pé, ou com ele nas costas ou se ele já tivesse guentando andar, eu segurava ele no ombro e nós ia caminhando. Aí quando eu cansava, eu deixava ele debaixo dos pé de imbú. Ou às vezes, eu vinha com ele nas costas. Quando eu vinha com ele nas costas, quando eu cansava demais, eu começava a botar sangue, sangue pelo nariz, pela boca. Aí, eu pegava, botava ele deitado na sombra, ele garrava no sono e eu ficava esperando ele acordar pra ir embora. Chegava em casa, se nós chegasse cinco horas da tarde, ele ficava até nove, dez horas dormindo. Aí, também eu não mexia. Aí, quando ele acordava, podia ser a hora que fosse, ele levantava, se ele tivesse um serviço pra ele fazer no outro dia de manhã cedo, ele já dizia, “Neide, levanta! Vá acender o fogo pra fazer minha marmita”, eu ia fazer a marmita dele, deixava o café dele pronto. Aí ele fazia a marmita e se mandava pra Taquarani.*

Sojourner Truth refletiu sobre a narrativa de Edineide, em 1867, ao afirmar, segundo tradução de Akotirene (2018), que as mulheres negras eram trabalhadoras “[...] nas casas das mulheres brancas instruídas, chegavam em casa e tinham o

dinheiro tomado por maridos ociosos, bastante ofendidos porque não havia comida pronta dentro de casa.” (TRUTH, 1867 apud AKOTIRENE, 2018, p. 22).

A análise interseccional de Truth, segundo Akotirene, dá conta de explicar “[...] a matriz de opressão cisheterossexista, etária e divisora sexual do trabalho” (AKOTIRENE, 2018, p. 22), já que, segundo Truth (1867 apud AKOTIRENE, 2018, p. 22), “[...] ser uma mulher negra é ser uma criança de alguém, mesmo tendo idade para ser mãe de todo mundo aqui.” Para Akotirene, Truth está afirmando que raça “[...] impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido [...] porque deve fazer o que ambos querem, como se lhe faltasse vontade própria, e, o que é pior, capacidade crítica.” (AKOTIRENE, 2018, p. 22).

A experiência de burro de carga, ou seja, a discriminação de gênero contra mulheres marcadamente racializadas, conferiu à Neide a tarefa de carregar, literalmente, o marido nas costas, depois do pesado trabalho na roça, e ainda servir-lhe, “*podia ser a hora que fosse*”. E mais, mesmo expropriada do mercado de trabalho formal, portanto, sem “patroa”, ela segue labutando com o pai, com o irmão e com a mãe, que já está idosa e tomando remédio controlado. É mais uma mãe preta, um burro, ou melhor, uma mula(ta) sem valor de exportação.

No entanto, Neide, sem precisar dizer, desmontou a categoria mulher universal, ao insurgir contra o mito da fragilidade feminina, tal qual fez Sojourner Truth, quando decidiu falar por todas elas, em 1851, na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres em Akron, EUA, num discurso de improviso que influenciou e ainda influencia mulheres comprometidas com a luta feminista e antirracista em toda diáspora africana.

bell hooks<sup>119</sup>, Laura Barcella e Fernanda Lopes<sup>120</sup>, além de colunistas do Portal Geledés e do site Projeto Redomas<sup>121</sup>, pesquisaram – principalmente na autobiografia *A Narrativa de Sojourner Truth, uma Escrava Nortista* – e escreveram sobre a vida e

<sup>119</sup> Em 1981, bell hooks publicou *Ain't la Woman – Black woman and feminism* em referência ao famoso discurso de Sojourner Truth. A obra foi traduzida em 2014 pela Plataforma Gueto. Cf. HOKS, bell. Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo. Disponível em: <https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher-traduzido.pdf>.

Acesso em: 13 maio 2019. (Nesse dia de rememorar a falsa abolição).

<sup>120</sup> No livro *Lute como uma garota, 60 feministas que mudaram o mundo*, as autoras incluem Sojourner Truth nessa vasta lista de mulheres revolucionárias.

<sup>121</sup> O site é parte do projeto pensado e organizado por mulheres cristãs “[...] que pretendem promover um diálogo para encerrar, de uma vez por todas, a circulação de discursos que considerem mulheres apenas como objetos dentro dos espaços de exercício de fé”. (n. p.). Cf. O PROJETO re-do-ma /ô/. In: *Redomas*. Disponível em: <http://projetoedomas.com/sobre/>. Acesso em 3 maio 2019.

luta histórica dessa mulher, contribuindo para o reconhecimento e visibilidade do protagonismo das mulheres negras na resistência contra o racismo e sexismo.

Angela Davis dedica parte do seu livro *Mulheres, raça e classe* (2016) a Sojourner Truth, para discutir sobre a abolição da escravatura e a reconfiguração das opressões de raça, gênero e classe. As palavras ditas pela Peregrina negra da verdade desmontam a superioridade masculina ancorada na religião, descartam e refazem os adjetivos impostos às mulheres, bem como apontam o racismo das feministas brancas que não reconheciam as negras como mulheres, nem como humanas. As palavras de Sojourner Truth evocam a interseccionalidade e nos convocam para a luta por igualdade até hoje.

Foi sozinha, contra todos e todas ali presentes, que Sojourner Truth, convidada ou não, invadiu o espaço e fez o que nenhuma outra mulher branca foi capaz de fazer. “Com seu inegável carisma e suas poderosas habilidades como oradora” (DAVIS, 2016, p. 70), ela fez cair por terra a imposição da superioridade masculina, levantando a manga do vestido para revelar a “extraordinária força muscular” de seu braço e dizendo:

[...] aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Eu não sou uma mulher? Olhe para mim, olhe para meus braços. Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? (TRUTH apud DAVIS, 2016, p. 71).

Davis (2016) põe em cena Frances Dana Gage, feminista que presidia a convenção de Akron em 1851 e que descreveu o discurso de Sojourner Truth daquele dia. Gage apresenta para nós a potência da atuação de Truth naquela convenção e nos faz compreender a dimensão do seu esforço contra a supremacia machista e feminista branca que tentou calar a sua voz durante o encontro. Segundo Gage (apud DAVIS, 2016 p. 72),

As líderes do movimento tremeram ao ver uma mulher negra alta, magra, usando um vestido cinza e um turbante branco sob um chapéu rústico, que se dirigia de forma decidida para o interior da igreja, caminhando com ar de rainha pela nave, sentando-se aos pés do púlpito. Um burburinho de

desaprovação foi percebido em todo o salão, e ouvidos apurados escutaram: 'Coisa de abolicionista!', 'Eu avisei!', 'Vai, negra!

Ainda de acordo com Davis (2016), foram no mínimo quatro vezes que Sojourner Truth perguntou repetida e efusivamente se não era uma mulher. Foi com essa mesma força e ousadia que ela, em outra ocasião, desabotoou sua camisa e mostrou os seios ao homem branco que gritou da plateia: “Eu não acredito que tu sejas realmente uma mulher”. Fez isso, certamente, para garantir que mulheres fortes, como ela e Neide não sejam mais confundidas com homens, nem recebam adjetivos que as masculinizam e as transformam, muitas vezes, em sujeitas coniventes com o machismo e reprodutoras de suas práticas. A cegueira do machismo acerta o tiro silenciador nessas mulheres ou trata logo de enquadrá-las no corporativismo masculino, em que os machos se respeitam e se reconhecem donos de tudo. Truth usou seu corpo de um metro de oitenta de altura e sua voz grave para desafiar os estudos machistas de gênero que nos denominam sexo frágil.

Além disso, articulou raça e gênero quando, segundo Carla Akotirene, questionou “[...] a categoria mulher universal, mostrando que se a maternagem obrigatória revela o destino biológico para todas as mulheres, seria apropriado ressaltar que os filhos e as filhas das africanas eram vendidos escravizados.” (AKOTIRENE, 2018, p. 21). “Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher?” (TRUTH, 1851 apud DAVIS, 2016, p. 71).

Desafiou também a própria religião cristã que, em sua literatura, excluiu a atuação das mulheres do processo de criação e definiu-as como mero pedaço da costela masculina e responsável pelos males do mundo:

Aquele homenzinho ali, ele diz que as mulheres não podem ter os mesmos direitos do que os homens porque Cristo não era uma mulher. E de onde veio Cristo? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com ele. (TRUTH, 1851 apud DAVIS, 2016, p. 71).

Após reposicionar a mulher para a condição de criadora, ela foi ainda mais longe, quando, mesmo aceitando a “verdade” cristã sobre Eva, a rerepresentou como uma forte guerreira:

Se a primeira mulher criada por Deus foi forte o suficiente para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, estas mulheres, juntas, devem ser capazes de colocá-lo de volta no lugar! E agora que elas estão pedindo para fazer isso, é melhor que os homens deixem que elas façam. (TRUTH, 1851 apud DAVIS, 2016, p. 72).

Experiência, formação crítica e resistência deram a Sojourner Truth a condição de lutar e contribuir para os avanços e conquistas das mulheres negras até hoje. Sem saber ler ou escrever, ela desafiou a academia, produziu um conhecimento comprometido com a emancipação de sujeitas e sujeitos marginalizados e oprimidos e ainda imergiu até as raízes mais profundas do racismo e sexismo para levá-las à mostra e a julgamento.

E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da platéia [sic] murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? (TRUTH, 1851 apud RIBEIRO, 2019, p. 15).

Sojourner Truth se comprometeu com um projeto anticapitalista, feminista e antirracista, produziu conhecimento em prol das suas causas, invadiu o mundo branco que nos invadiu e jogou a verdade na cara de cada um e de cada uma. Vivendo na base da pirâmide social, marginalizada, violada e excluída da sociedade do capital, ela foi capaz de perceber e articular primordialmente, a partir das suas próprias experiências de vida, as intersecções entre as opressões de gênero, raça e classe, tornando-se a precursora – junto com Maria Felipa, Luiza Mahin, Dandara e tantas outras apagadas da história – do que hoje chamamos de feminismo negro ou movimento de mulheres negras.<sup>122</sup>

Rememoro também a nossa peregrina da verdade brasileira, aquela que se autointitulou “ruim, mas não perversa” Estamira e acreditou “[...] que veio pra revelar”, aquela que, na sua loucura mais sã, “rompeu com Deus e com os homens e, dedo em riste, acusou-os de serem culpados pelas desgraças humanas.” (SILVA, 2019, p. 17-18).

---

<sup>122</sup> Segundo Jurema Werneck, médica ativista e atual diretora da Anistia Internacional, o movimento de mulheres negras do qual ela faz parte antecede o feminismo negro. Cf. Um olhar crítico sobre o Movimento Feminista – Jurema Werneck. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gcUU--OBIVA&t=307s>. Acesso em 16 maio 2019.

Em sua pesquisa sobre discursos de ódio contra mulheres em comentários online, a pedagoga Indaiara Célia da Silva traz Estamira para pensar sobre a condição da mulher brasileira. A catadora de lixo, negra, alcóolatra e considerada louca, segundo a autora,

[...] anunciou a desesperança nos cientistas, a quem chamava de 'determinados trocadilos' e de 'deuses da terra [...] refletiu sobre a dor insuportável do estupro de tantas mulheres [...] desacatou a autoridade máxima masculina, desenhou sua vida à margem da lei e assim estabeleceu os contornos de sua própria morte'. (SILVA, 2019, p. 21).

Ainda para a autora, “[...] a loucura de Estamira é uma força da natureza, poderia ser usada para gerar energia vital, deveria ser encapsulada e administrada diariamente para remediar nossa inércia diante de tantas atrocidades.” (SILVA, 2019, p. 13). No entanto, Estamira é o alvo perfeito do capitalismo, do patriarcalismo e dos neoinquisidores, que, não sabendo lidar com tamanha potência em uma mulher, a estupra, explora, marginaliza e mata. Nesse contexto, Sueli Carneiro reflete sobre esse mito da fragilidade feminina ao questionar:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estão falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! (CARNEIRO, 2001, p. 1).

Em suas memórias da plantação (KILOMBA, 2019), Neide trabalha sob a claridade da lua até ver o sol nascer. Ara, planta, colhe, constrói casa de adobo, faz caçua, esteira e vassoura. Carrega madeira e macho nas costas até sangrar e ainda encontra tempo para maternar na cozinha, só pra evitar que suas crianças sofram a violenta discriminação de classe na escola. Não será Neide uma mulher?

Faz-se muito importante ressaltar aqui, no entanto, para não correr o risco de cair em essencialismos, as reflexões de Grada Kilomba (2019), no artigo “As grandes mães da ‘raça’ negra – A ‘mulher negra super forte’ e o sofrimento silencioso”. Segundo a autora, ao mesmo tempo que a ideia da “supermulher de pele escura” pode

servir de estratégia para superar fantasias brancas sobre a inferioridade negra, ela pode aprisionar “[...] as mulheres negras numa imagem idealizada que não nos permite manifestar as profundas feridas do racismo”. (KILOMBA, 2019, p. 192).

Dessa forma, segundo a autora, a desconstrução do estereótipo da fragilidade feminina não deve se dar em consonância com a construção de um outro estereótipo de mulheridade negra oposto, construído, de acordo com ela, na década de 1960 pelo movimento feminista negro com a boa intenção de desmontar as representações racistas das mulheres negras como “[...] preguiçosas, submissas e negligentes em relação a suas crianças” (KILOMBA, 2019, p. 192), e que tem sido usado e glorificado, ainda segundo ela, principalmente pelos homens negros, mas em relação às suas mães e não às suas esposas.

As imagens são investidas intensamente da ideia de força, autossacrifício, dedicação e amor incondicional – atributos já associados ao arquétipo da maternidade, mas que desavisadamente negam o reconhecimento de verdadeiras experiências femininas *negras* [...] e silenciam os danos psicológicos do racismo.” (KILOMBA, 2019, p. 193, grifo da autora).

Além disso, conforme ressalta Kilomba, a construção desse estereótipo, que, como já vimos, é uma tentativa de elogiar as mulheres negras pela sua capacidade de sobreviver ao “racismo genderizado” – vide a histórica resistência aos cinco séculos de escravidão – (KILOMBA, 2019), simplesmente tem reforçado a manutenção do imaginário branco racista sobre mulheres e homens negros.

Tracey Reynolds (1997) reflete sobre como a imagem da mulher negra forte, solteira e independente foi adotada, de forma efetiva, pela mídia para construir a imagem do homem negro como patologicamente ausente, pouco confiável e sexualmente irresponsável. Além da imagem da família negra como uma “instituição” danificada. (KILOMBA, 2019, p. 193).

O resultado disso, segundo Tracey (apud Kilomba, 2019), é o frequente atravessamento da hostilidade nas relações entre homens negros e mulheres negras e a falta de políticas que debatam o real impacto do racismo nas construções de gênero.

## 2.4 Discriminação Mista ou Composta

“Quando os problemas não têm um nome, não os enxergamos, e, quando não os enxergamos, não podemos resolvê-los.” Crenshaw disse isso na conferência oficial do TEDWOMEN 2016<sup>123</sup>, na Califórnia, para refletir sobre a necessidade de nomear o problema do cruzamento das opressões, a partir da luta das mulheres afro-americanas para ingressarem no mercado de trabalho, nas décadas de 60 e 70.

Durante a palestra, ela relembra o caso de Emma Degraffenreid, mulher negra que, em 1976, ao ver seu emprego na *General Motor's* em risco, julgou estar sendo vítima de discriminação racial e de gênero. Emma e mais cinco mulheres negras, que sofreram com as políticas de cortes e contratação da empresa, resolveram entrar com dois processos contra a GM, alegando que, se não fosse o racismo e o sexismo da empresa, elas não seriam demitidas ou já estariam trabalhando há mais tempo.<sup>124</sup>

O juiz não permitiu que elas entrassem com as duas petições, alegando vantagem indevida da lei, já que teriam dupla oportunidade. Desconsiderou também as denúncias de discriminação, ao confirmar a presença de mulheres e afro-americanos trabalhando na GM, com base nas políticas de contratação das décadas de 1960-70, que já se voltavam para o ingresso de mulheres brancas e homens negros no mercado de trabalho.

A invisibilização das mulheres negras é tanta que esse juiz sequer foi capaz de enxergar que as mulheres contratadas pela GM, para os serviços de secretaria e recepção, eram todas brancas e os afro-americanos, contratados para serviços de montagem, eram todos homens. Ele não foi capaz de perceber que a discriminação sofrida por Emma e suas companheiras não foi só de gênero ou só de raça, mas uma discriminação interseccional, já que as políticas de gênero e raça estavam funcionando juntas e o desemprego vitimou essas mulheres justamente nas “ruas” onde o racismo e o sexismo se entrecruzam, “[...] fazendo elas sentirem o impacto simultâneo do tráfego de gênero e de raça da empresa.” (CRENSHAW, 2019).

Metaforicamente, para Crenshaw,

[...] essas ruas são o modo como a força de trabalho foi estruturada por raça e gênero na sociedade e as políticas de contratação e outras práticas das empresas trafegam por essas ruas [...] enquanto a lei funciona como uma

<sup>123</sup> Cf. The urgency of intersectionality – Kimberlé Crenshaw. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o&t=906s>. Acesso em 15 jul. 2019.

<sup>124</sup> Cf. DeGraffenreid v. GENERAL MOTORS ASSEMBLY DIV., ETC., 413 F. Supp. 142 (E.D. Mo. 1976). In: *Justia US Law*. Disponível em: <https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/413/142/1660699/>. Acesso em 19 maio 2019.

ambulância que presta socorro às vítimas atingidas por esse tráfego. (CRENSHAW, 2019, n. p.).

No entanto, a ambulância, ou melhor, a lei é formulada por homens brancos e burgueses que reproduzem o modus-operandi de sociedade ocidental eurocêntrica vigente. Além disso, os homens negros e as mulheres brancas, por conveniência, se aliaram e, por identificação com os homens brancos, conquistaram lugar na lei, deixando as mulheres negras – completamente fora desses padrões raciais, sociais e de gênero – acidentadas nesses cruzamentos e “abandonadas à própria sorte”. (CRENSHAW, 2019). Portanto, só a perspectiva interseccional daria conta de analisar, em sua completude, o problema enfrentado por Emma e suas companheiras e resgatá-las das falhas da lei.

Esse fenômeno de discriminação interseccional sofrido por Emma e suas companheiras foi denominado por Kimberlé, em 2004, no artigo “A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero”, de discriminação mista ou composta, “[...] já que as mulheres negras são afetadas, de maneira específica, pela combinação dessas duas formas diferentes de discriminação.” (CRENSHAW, 2004, p. 13).

#### 2.4.1 Corpo e cabelo de mulheres negras e as fantasias brancas sobre sujeira em conflito

--- (Joseane Silva Souza) *Aí assim, quando tem lotação de festa e quando chega os cara, eles não encosta nela, não encosta perto dela não. Manga dela da minha colega, ela é amiga, assim, é, mais ou menos. Porque o cabelo dela é black, aqueles black bem assim (simulando um black com as mãos). Aí ela falou bem assim, “eu sei”, ela me falou bem assim, pra eu e pra outra colega minha, “eu sei porque ninguém, os home me olha assim, mas não encosta perto de mim, nem me chama pra dançar, porque, além de eu ser preta, meu cabelo é duro”. Eu digo, “não, não existe não, porque eu sou preta e namoro, fia, bastante”. E ela é mais clara do que eu, pró, eu digo, “não existe isso não, mulher”. Ela disse bem assim, “é, mas, eu sinto”, eu sinto”. Eu digo, “não tem isso não mulher, deixe de loucura”. Aí quando ela bebe, ela diz “eu sei que ele não me quer, porque eu sou preta”.*

Existem dores que só acometem as mulheres negras. A dor de ser mulher negra é uma delas. Dói porque, no fundo, sabemos que a nossa raça e o nosso gênero são causa-dores de outras dores. A narrativa em questão revela algumas histórias vivenciadas ali mesmo na encruzilhada do racismo e do sexismo. São histórias de vida de duas mulheres: da personagem principal e da narradora, que, à medida que

narra, se envolve na trama e se deixa revelar. São histórias que se confundem com as de milhares de mulheres negras espalhadas por toda diáspora africana.

Aqui, a lente interseccional auxiliará nas reflexões para percebermos os efeitos desse cruzamento na vida e na construção da identidade dessas mulheres, bem como a atuação delas diante dessas discriminações.

A construção da identidade de mulheres negras é marcada por conflitos. Nilma Lino Gomes (2006), em *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, discorre sobre o conflito *rejeição/aceitação* presente na cultura e na subjetividade de mulheres e homens negros, mas desenvolve também reflexões sobre um outro conflito, em que a *negação* entra em disputa com a *afirmação* de ser pessoa negra.

O conflito *rejeição/aceitação* “[...] é a presença de uma tensão, de um sentimento ambíguo que, ao mesmo tempo que rejeita, também aceita esse mesmo corpo, esse mesmo cabelo, essa mesma cultura” (GOMES, 2006, p. 141). Já o processo de *negação*, segundo Nilma, é mais complexo:

Já que o reconhecimento do nosso ser e a confirmação de nosso valor podem ser considerados o oxigênio de nossa existência, viver um processo de negação provoca um resultado muito mais danoso à nossa subjetividade e à nossa identidade. (GOMES, 2006, p. 147).

Sabendo disso, tentaremos, primeiramente, perceber o conflito *rejeição/aceitação* na narrativa de Joseane, bem como as causas e consequências que estão no seu entorno. Segundo Gomes (2006), esse processo conflituoso permeia a vida das pessoas negras em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano, é construído socialmente e se insere “[...] em um universo mais amplo que incluem dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas” (GOMES, 2006, p. 141-142).

Na dinâmica da vida, os grupos sociais criam uma relação de aproximação e afastamento de acordo com a forma como eles se reconhecem a si mesmos e aos outros. Como esses grupos são alicerçados, historicamente, em relações de poder, essas distâncias são impostas e inventadas por aqueles e aquelas que detêm a poderosa máquina discursiva nas mãos. Portanto, “[...] a distância social entre negros e brancos é construção sócio-político-cultural, que apela para a crença na inferioridade do negro e na supremacia branca.” (GOMES, 2006, p. 142). Por isso,

*“[...] os cara, eles não encosta nela, não encosta perto dela não. Manga dela.”*  
(Joseane Silva Souza).

A crença na superioridade racial, para Gomes (2006), ajuda a construir no imaginário social o pensamento de que é possível hierarquizar os sujeitos, bem como o seu corpo. O racismo, segundo a autora,

[...] faz parte de uma racionalização ideológica que constrói e advoga a existência não só de uma distância social e cultural entre negros e brancos, mas também biológica. Para isso, lança mão de símbolos distintivos oferecidos pela própria organização social, a fim de cristalizar grupos e indivíduos no seu “devido lugar” e legitimar essa distância. Assim, atribui-se um sentido negativo às diferenças culturais, físicas e estéticas como as crenças, a arte, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros. (GOMES, 2006, p. 142).

Desse modo, a mulher negra em questão é percebida inferior, podendo ser submetida, portanto, à ridicularização. E mais, segundo Gomes (2006), esse processo caracterizado por ela de insidioso, muitas vezes, acaba por ser incorporado pela própria pessoa negra, que, por sua vez, passa a acreditar e a naturalizar esse distanciamento. Assim, *“[...] eu sei que ele não me quer, porque eu sou preta.”*

Nesse contexto, a autora afirma que a violência a que a pessoa negra foi submetida faz com que ela, além de naturalizá-la, comece a se constituir em representações negativas sobre si e sobre seu grupo étnico-racial: *“[...] além de eu ser preta, meu cabelo é duro.”*

A forma como essa mulher discriminada pelos homens se descreve faz pensar que a relação conflituosa com sua cor e cabelo é de negação da sua identidade. No entanto, o fato é que ela, mesmo diante de tamanha rejeição, mantém o cabelo em estilo afro, quando se sabe da gama de opções para alisamento. O processo, portanto, é de aceitação e reconhecimento da sua condição de mulher negra.

Esse reconhecimento é parte de um processo que se divide em duas etapas. Ela está na primeira, “[...] que é a que se refere ao reconhecimento propriamente dito” (TODOROV, 1996 apud GOMES, 2006, p. 145), o que ainda não é suficiente para a afirmação dessa mulher enquanto negra, ou seja, não significa que ela irá gostar da cor da sua pele, nem do seu cabelo, já que em toda a sua vida ela esteve, cotidianamente, diante de olhares que rejeitam as marcas repulsivas de sua negritude (KILOMBA, 2019). Ainda assim, ela está no processo, está na busca da confirmação, que é a segunda etapa do reconhecimento, quando “[...] solicitamos aos outros que,

de alguma maneira, confirmem o nosso valor” (TODOROV, 1996 apud GOMES, 2006, p. 145).

--- *Eu digo, “não, não existe não, porque eu sou preta e namoro, fia, bastante”.*  
(Joseane Silva Souza).

No caminho inverso ao da *rejeição/aceitação*, está Joseane. Todos os dias, seu cabelo está rigorosamente alisado por escova e prancha, além dos produtos químicos. A experiência de esconder, por anos, as minhas raízes reconhece esse cuidado. Seu processo ainda é o de negação, percebido, segundo Gomes (2006), desde o período escravocrata, quando a identidade das pessoas negras foi negada e transformada em coisa, mercadoria, e, hoje, é percebida na recusa de Joseane de pertencer ao grupo étnico que desfila cabelos afro. Conforme destaca Kilomba (2019, p. 127),

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não-civilização.

Os sentidos negativos atribuídos aos sinais diacríticos das pessoas negras, segundo Gomes (2006), são armadilhas. Cair nelas significa desenvolver estratégias para apagá-los do corpo. Quem passou ou passa pelo processo de alisamento lembra da agressão da soda cáustica invadindo o corpo pelo nariz e olhos, durante horas; reconhece as queimaduras no couro cabeludo e rosto causadas pelo calor do secador ou da “chapinha”, durante a aplicação do glutaral<sup>125</sup> e rememora até o sofrimento diante do pente de ferro aquecido no fogo e direcionado a cabeças pequenas. Nesse sentido, o prefácio do livro *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro* (1983), da psiquiatra e psicanalista negra Neusa Santos Souza, revela que saber-se negro

[...] é viver a experiência de ter sido violentado de forma constante, contínua e cruel, pela dupla injunção de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. Ante a desvalorização sistemática dos atributos físicos do sujeito negro, seu corpo

<sup>125</sup> Conservante químico mais forte que o formol presente nas escovas progressivas e definitivas clandestinas (aquelas mais baratinhas do salão) que pode causar queimaduras, dermatite química, inflamações, coceira, descamação, reações alérgicas graves, crises de bronquite, asma e a chamada pneumonia química, que pode levar à morte. Cf. CUPANI, Gabriela. *Substância tóxica é usada como alisador*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saude/sd0506200901.htm>. Acesso em 2 jul. 2019.

se opõe à identidade branca que ele é coagido a desejar. Diante da “ferida” que é a representação de sua imagem corporal, o negro oprimido pela violência racista, procura cicatrizar o que sangra. No desejo de embranquecer, deseja sua própria extinção e sucumbe ao combate contra a realidade do seu corpo com tentativas de ‘correção’ física e submissão ao código de comportamento tido como branco. (SOUZA, 1983, n. p.).

Nesse processo de negação, conforme destaca Gomes (2006), a pessoa negra não aceita ser nomeada como tal, nem se autodenomina assim. No caso de Joseane, há o reconhecimento do negror na pele, algo impossível de esconder – para uma pessoa de baixa renda<sup>126</sup>, mas há também o deslocamento do foco da discriminação racial para o cabelo black, já que ela namora e bastante. Na perspectiva de Joseane, é do cabelo black “*bem assim*” que as pessoas sentem nojo e “*mangam*” e, mesmo negando isso para a amiga, “*não existe isso não, mulher*”, o uso da conjunção me revela um ponto de vista: “*porque o cabelo dela é Black.*”

É a fuga dessa realidade de discriminação histórica que leva Joseane “[...] ao escamoteamento do seu pertencimento ou das suas origens étnico/raciais” (GOMES, 2006, p. 331), é o medo do racismo-monstro que diz para Joseane que ela nunca foi discriminada. O medo da dor a silencia e a faz cair na armadilha de naturalizar a distância entre negros e brancos, levando-a à manipulação do próprio cabelo, visto como expressão “[...] do seu suposto afastamento social e biológico do pólo de poder, do padrão de beleza e de humanidade.” (GOMES, 2006, p. 142). Lembremo-nos: “*os cara, eles não encosta nela, não encosta perto dela não. Manga dela, porque o cabelo dela é Black, aqueles Black bem assim [...]. Porque eu sou preta e namoro, fia.*” (Joseane Silva Souza, 2019).

Sobre a representação social de si e a representação do ser negro, Rodrigues (1986 apud Gomes, 2006) “enegrece” que esta é inseparável dos processos históricos e culturais. Sendo necessário, portanto, lançarmos nosso olhar para a história para compreendermos como essa representação foi construída.

---

<sup>126</sup> Além da experiência de branqueamento de Michael Jackson, a Nilma Lino Gomes relata a violência do xessal, ritual de branqueamento de pele em mulheres africanas, às vésperas do casamento com um homem de classe média ou superior: “[...] em primeiro lugar, surge a fase da ‘queimadura’, que se efetua com os produtos detergentes industriais. A pele toma então um aspecto de crosta muito parecido com a de um leproso ou evocando uma doença de pele. Decorre então uma segunda fase – o ‘aplainamento’ – destinada a limpar a pele morta e alisar a pele. O efeito do branqueamento pode então começar, uma vez que esse preâmbulo abrasivo tenha sido efetuado. Ele é efetuado a partir de produtos à base de cortisona (cremes dermatológicos) ou de cosméticos. No dia do casamento, a jovem mulher sai da reclusão, mais ‘clara’ e ‘bonita’. Ela deve apresentar a pele com uma cor amarelo-mostarda para merecer a admiração de todos.” (GOMES, 2006, p. 333).

Para isso, a autora se debruça sobre as pesquisas de estudiosas e estudiosos da psicanálise e suas importantes contribuições para a compreensão desse processo. Na perspectiva, por exemplo, de Fanon (1983 apud GOMES, 2006, p. 167),

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorque de mim todo valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que acompanhe o mais rápido possível o mundo do homem branco. Eu tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, desobrigarei o branco a reconhecer a minha humanidade.

Na concepção de Fanon (apud GOMES, 2006, p. 168), “[...] quando se diz que o negro se inferioriza, na realidade, o inferiorizaram.” Nesse sentido, em vez de condenar a atitude racista que a repulsa a um cabelo crespo representa, Joseane se utiliza de uma conjunção explicativa para contar o caso. E, imediatamente, se coloca como o modelo de mulher que merece “acompanhar o mundo do homem branco”, mesmo preta.

Já Santos (1990 apud GOMES, 2006), apresenta uma análise intrapsíquica<sup>127</sup> sobre a construção da emocionalidade da pessoa negra no decorrer do processo histórico. Ainda segundo Santos (1990 apud GOMES, 2006), no processo de ascensão social, para tentar se livrar do imaginário que a definiu como inferior, a pessoa negra, desconhecendo qualquer concepção positiva de si mesma, viu-se obrigada a tomar o branco como modelo de identidade.

Diante do exposto, é Fanon quem nos apresenta um caminho para o enfrentamento e superação desses conflitos de ser, se reconhecer e se autoafirmar pessoa negra, a saber:

Ele não deve ser colocado diante do dilema de tornar-se branco ou desaparecer, mas deve tomar consciência de uma possibilidade de existir e ser capaz de escolher a ação ou a passividade a respeito da origem do seu conflito, isto é, a respeito das estruturas sociais. (FANON, 1983 apud GOMES, 2006, p. 167).

*“Os home me olha assim, mas não encosta perto de mim”.* (Joseane Silva Santos, 2019).

---

<sup>127</sup> Diz-se de ideias ou pensamentos que ficam guardadas na mente de um indivíduo. Alguns pensamentos intrapsíquicos não são revelados pela mente. Cf. Intrapsíquico. In: *Dicionário inFormal*. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/intrapsíquico/>. Acesso em 2 jul. 2019.

Na visão da antropóloga Nilma Lino Gomes, a rejeição do corpo negro determina até mesmo as escolhas afetivas e se projeta no futuro. O que queremos quando nos relacionamos com alguém? O racismo e o sexismo são responsáveis pela criação de um ditado (im)popular que trata de responder arbitrariamente a essa pergunta: “branca pra casar, mulata pra fornicar, negra pra trabalhar”. A resposta revela, portanto, que estamos diante de um problema que é interseccional, já que é a divisão dos papéis de gênero, imposta pelo patriarcado, confere às mulheres o lugar da passividade, da espera “para ser escolhida”, e desencoraja mulheres na tomada de decisões.

Além disso, a resposta também revela que, nesse caso, a “*amiga, colega, mais ou menos*” de Joseane não é “tipo exportação”. Dessa forma, é o racismo que promoverá a distância (GOMES, 2006) entre ela e os homens e, por sua vez, a deixará fora do campo da afetividade. E mais, “fornicar” pré-ocupa o futuro. E os descendentes que poderão vir? A rejeição da mulher negra também revela a cor que se deseja para a prole. Revela, portanto, quais crianças serão evitadas ou também rejeitadas.

A interseccionalidade aqui, portanto, é a lente para enxergarmos o impacto do cruzamento das discriminações de raça e gênero – discriminação mista ou composta – que atingem tão somente as mulheres negras e as submetem à solidão. A análise interseccional impossibilita a pressa de *superincluir* (CRENSHAW, 2002; 2004) esse problema na pauta de gênero. Vamos aos dados.

Das seis mulheres negras que construíram esta pesquisa junto comigo, as quatro pretas estão sozinhas, sendo que duas delas se declararam viúvas. E, das três pardas, duas estão namorando. Talvez não significasse nada, não fossem as reflexões de Ana Cláudia Lemos Pacheco, em *Mulher negra: afetividade e solidão* (2013), de Claudete Alves da Silva Souza, em *A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo* (2008), e de Carolina de Souza Costa (2019), em *Pirâmide da Solidão ou Pirâmide dos Não-Casados? Cor e estado conjugal na terceira idade no Brasil*. Todas contam com os dados do censo demográfico de 1980, que apresenta os resultados das pesquisas de Elza Berquó, realizadas em 1988 e 1991, sobre nupcialidade no Brasil, comprovando que essa solidão pela ausência ou perda de um amor vem de longe.

Ao tratar das dificuldades que as mulheres têm de encontrarem parceiros, quando comparadas aos homens – a autora não trata de mulheres lésbicas –, Carolina Souza Costa ressalta que

[...] essas dificuldades podem se mostrar mais aguçadas se adicionarmos o componente racial. A situação das mulheres pretas no mercado de casamento é ainda mais séria quando comparada com as brancas e pardas. A viuvez (fruto da mortalidade diferencial por sexo, exacerbada pela cor) e o celibato entre as pretas são superiores aos apresentados pelas pardas e brancas. Além do mais, as mulheres pretas casam-se mais tardiamente do que as pardas e brancas [...] Aos 30 anos, cerca de 30% dessas mulheres já se encontram sós. Aos 50 anos, 41% das negras não possuem um parceiro, enquanto que aos 60 anos esse valor atinge 71%. (BERQUÓ, 1991 apud COSTA, 2019, p. 8).

Entre as pardas, o número de solteiras aos 50 anos de idade, em 1980, era de 8% e entre as brancas 7,7%. Já a porcentagem de pretas que se autodeclararam viúvas foi de 10,5%. A de brancas, 8,3% e de pardas 7,5%. Além disso, ao tratar de miscigenação, o mesmo censo demonstrou que essa ocorre, na maioria dos casos, em relações entre homens negros e mulheres brancas. Somente 27% dos homens negros chegam sozinhos aos 60 anos. (BERQUÓ, 1991 apud COSTA, 2019).

Já Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013) destacou dados da reportagem intitulada “Capitais da solidão”, publicada pela Revista Veja em 2005, que aponta a Bahia como o estado de maior concentração de mulheres sem parceiros do país. Sendo que em Salvador, cidade de maior população negra do mundo fora do continente africano, esse número chega a 51%.

Adiante, dados do Censo de 2010, divulgados em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, comprovaram ser a raça o fator que predomina na escolha de parceiras e parceiros conjugais:

O casamento entre pessoas de mesma cor ou raça é maior entre os brancos (74,5%), pardos (68,5%) e índios (65%), neste caso, relacionado à preservação dos povos. Entre homens e mulheres, chama a atenção a maior possibilidade de mulheres pretas ficarem solteiras. Entre as com mais de 50 anos, elas são maioria na categoria “celibato definitivo”, que nunca viveram com cônjuge.<sup>128</sup>

Os dados registrados até aqui sobre a solidão das mulheres negras foram colhidos somente a partir de 1980, mas sabemos, como afirma Claudete Alves da Silva Souza (2008), que a experiência dessas mulheres, na verdade, foi permeada pela carência de amor desde à diáspora africana. Sobre solidão e carência histórica,

<sup>128</sup> (n. p.). Cf. VIEIRA, Isabela. *Pesquisa mostra que raça é fator predominante na escolha de parceiros conjugais*. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/2012/10/pesquisa-mostra-que-raca-e-fator-predominante-na-escolha-de-parceiros-conjugais>. Acesso em 22 maio 2019.

em “Vivendo de amor” (2019), bell hooks trata dos impactos da escravidão no ato de amar na vida de mulheres e homens negros. Para a autora,

[...] nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades não poderiam ter saído desse contexto, entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas, seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor. (HOOKS, 2019, p. 2).

Após a assinatura da Lei Áurea, acadêmicos e cientistas brasileiros são influenciados por teorias e explicações racistas e sexistas. O racista médico maranhense Raimundo Nina Rodrigues foi um dos defensores da teoria da degenerescência, teoria que considerava a miscigenação uma prática negativa, pois, como afirma Pacheco, ela “[...] baseava-se numa concepção de que existiam ‘tipos ou raças puras’. Acreditava-se que a mistura de raças seria maléfica porque traria uma degenerescência mental e física às espécies.” (SHWARCZ, 1993 apud PACHECO, 2013, p. 53).

O termo *mulata*, por exemplo, indica essa degenerescência provocada pela miscigenação de pessoas brancas e negras, já que provém de mula, animal híbrido, portanto, estéril.

Já no início do século XX, dadas as mudanças e necessidades econômicas, a miscigenação passa a ser defendida por Oliveira Viana, em 1933, não pela ausência de racismo, mas por advogar sobre a necessidade de “branquear” a sociedade brasileira. Segundo Viana (apud Pacheco, 2013), no contato com negras e índias, os homens brancos deviam fazer uma “[...] seleção étnico-sexual, procurando se relacionar com “[...] os exemplares menos repulsivos e que mais se aproximavam do seu tipo físico.” (VIANA, 1933 apud PACHECO, 2013, p. 55).

Nesse sentido, segundo Pacheco (2013, p. 55), “[...] a cor e a etnia seriam fatores preponderantes porque estariam associadas a uma noção de estética/beleza ideal branca ou mais próxima do tipo branco.”

--- (Marielly) *Porque os homens olham ela com nojo. Por que a senhora lembra daquela publicação que eu lhe marquei? Que teve aquela confusão lá no Facebook?*

-- (Amanda) *Sim. Então é a mesma menina?*

-- (Marielly) *Oxe, é! A senhora não viu lá? Ficaram falando que black era o pior penteado do mundo. Tem, pró, muito preconceito. Até de mulheres mesmo falando, detonando ela lá. Ainda bem que a senhora escreveu aquele texto, porque até as amigas, assim, colega tavam falando “Oh! tira esse cabelo que tá feio”. Eu falo a ela, “você vai alisar o seu cabelo, se você não gosta? Se você tá se sentindo bem assim, você vai ficar assim.”*

Segundo Gomes (2006, p. 331), “[...] no Brasil, o branco não é somente uma referência social, mas também estética.” O “cabelo feio”, nesse caso, é o cabelo distante do padrão de cabelo bonito, a saber, o cabelo liso. Ainda, conforme Gomes (2006, p. 238), “[...] quando a ideia de beleza é construída por um grupo, num contexto de dominação ou de diferenciação cultural, ela pode servir não só de marca distintiva, como também discriminatória.” A beleza foi construída, portanto, para que fosse construído o seu oposto: a feiura. Segundo Gomes, ambas se referem à relação inclusão/exclusão. A branquitude, desse modo, se autoelegueu bela para continuar gozando do status de superior e dos privilégios de discriminar e excluir.

*“Oh! tira esse cabelo que tá feio”. Eu falo a ela, “você vai alisar o seu cabelo, se você não gosta?”* (Joseane Silva Souza, 2019).

A imposição do alisamento na vida das mulheres, segundo Kilomba (2019), é histórica. “Essas eram as formas de controle e apagamento dos chamados ‘sinais repulsivos’ da negritude.” (KILOMBA, 2019, p. 127). A recusa em alisar o cabelo, portanto, mesmo diante de tantas pressões, sinaliza a resistência de uma adolescente a todo esse controle racista e sexista, a que somos submetidas em todas as fases das nossas vidas de mulheres negras. Para Grada Kilomba, a atitude sinaliza protesto e transmite uma mensagem de fortalecimento racial. O cabelo black, para a autora, assim como tantos outros estilos afro, é político e molda “[...] as posições de mulheres negras em relação à raça, gênero e beleza. Em outras palavras, eles revelam como negociamos políticas de identidade e racismo – pergunte a Angela Davis!” (KILOMBA, 2019, p. 127).

--- *Uma vez eu fui lá na Clínica lá em Jacobina passar pelo ginecologista. E aí, tinha uma moça lá esperando em minha frente. Ela era negra e aí, eu era a primeira do que ela. Aí, eu entrei primeiro, fui atendida, entrei na sala com minha mãe. O médico foi atender ela e aí, quando ela saiu do escritório, ele saiu retado, cafangando<sup>129</sup>, que “onde já se viu, uma mulher porca dessa passar pelo ginecologista na situação que tava”, e que ele era médico e não era obrigado a ver umas imundices de uma mulher não. Desse jeito.* (Joseane Silva Souza, 2019).

<sup>129</sup> No contexto local, significa reclamar.

Além de feias, imundas, porcas. Para Grada Kilomba (2019, p. 124),

[...] as mulheres negras, no imaginário branco, são de alguma forma fantasiadas como sujas e selvagens. [...] Sujeira e selvageria estão ligadas, de forma muito íntima, a aspectos que a sociedade branca reprimiu – sexualidade e agressão – e consequentemente projetou nas/os ‘Outras/os’.

Isso talvez explique o porquê de uma mulher negra ter sido acusada de imunda e porca por um homem branco, de classe média, um ginecologista. Sabemos, é claro, que o cuidado com o corpo é necessário para qualquer indivíduo ou grupo social, e que sentir sinais de sujeira em alguém nem sempre está relacionado ao racismo. No entanto, quando a cobrança desse cuidado está sempre relacionada a pessoas que têm uma aparência física específica, indicativa de uma determinada raça, ela se torna preocupante.

Grada Kilomba compreende que a preocupação branca com a higiene da mulher está relacionada ao medo e ao desejo, uma vez que

Há um “medo do contágio racial” (Marriott, 1998). A palavra contágio é bastante evocativa porque descreve, como no inconsciente *branco*, a *negritude* é fantasiada como uma doença, uma “maldição corpórea (Fanon, 1967, p 112) com a qual o sujeito *branco* tem medo de ser contaminado. (KILOMBA, 2019, p. 125, grifos da autora).

Ao mesmo tempo, há um desejo de controlá-lo. Sobre controle, volto às reflexões antropológicas de Nilma Lino Gomes sobre a ligação histórica entre raça, higiene e moral e o “[...] simbolismo das hierarquias sociais” (RODRIGUES, 1999 apud GOMES, 2006, p. 158). Segundo a autora, a acusação de sujeira física, moral e da “alma” tem sido historicamente imputada ao corpo do negro como mais uma forma de reforçar para si o lugar de superioridade branca, já que “[...] aquele que acusa o outro de impureza, quer seja social, quer seja racial, está reivindicando para si próprio a ideia de superioridade e pureza.” (GOMES, 2006, p. 158).

A superioridade, nesse sentido, coloca nas mãos da branquitude o poder e o desejo de controlar o corpo das mulheres negras. Um desejo colonial, refletido nas senzalas (ou nos quartos de empregada), onde os homens brancos, sem medo algum, controlaram os corpos das mulheres negras por mais de trezentos anos.

“Onde já se viu, uma **mulher porca** dessa passar pelo ginecologista na situação que tava.” (Joseane Silva Souza, grifos meus). Grada Kilomba também

reflete sobre “[...] essa violenta metamorfose imediata de pessoa em animal.” (KILOMBA, 2019, p. 129). A autora afirma que “[...] o racismo funciona através de um regime discursivo, uma cadeia de palavras que, por associação, se tornam equivalentes” (KILOMBA, 2019, p. 130) ao passarem por um processo chamado na psicologia de *deslocamento*. Nesse processo, o último objeto “porca” se torna equivalente, substituto, um símbolo do primeiro “mulher negra” e faz com que discursos racistas possam ser vomitados tranquilamente por médicos sem serem percebidos como agressivos. (KILOMBA, 2019).

Já a antropologia de Nilma Lino Gomes (2006) a leva para reflexões históricas sobre a associação das pessoas negras à sujeira, já que, após a assinatura da lei Áurea, a escravidão continuou se fazendo presente e as mulheres negras permaneceram expostas a condições de vida precárias e fazendo o trabalho pesado e sujo que a branquitude se recusa a fazer. Desse modo, o racismo, que atua de modo descontextualizado, insiste em associar mulheres negras à sujeira, inventando, inclusive, expressões esdrúxulas relacionadas ao cheiro, a saber: “fedor de nega ruim”, “perfume de espanta negrinha” e, a mais nova para mim, “catinga de crioula”, expressão destacada por Gonzalez acompanhada de uma historinha impressionante, e porque não repugnante, que merece ser reproduzida aqui para finalizar:

Quando chegava na hora do casamento com a pura, frágil e inocente virgem branca, na hora da tal noite de núpcias, a rapaziada simplesmente brochava. Já imaginaram o vexame? E onde é que estava o remédio providencial que permitia a consumação das bodas? Bastava o nubente cheirar uma roupa de crioula que tivesse sido usada, para “logo apresentar os documentos”. E a gente ficou pensando nessa prática, tão comum nos intramuros da casa grande, da utilização desse santo remédio chamado catinga de crioula (depois deslocado para cheiro de corpo ou simplesmente cc). E fica fácil entender quando xingam a gente de negra suja, né? (GONZALEZ, 1984, p. 12).

## 2.4.2 Na Encruzilhada

*Eu fui algemada, pró, por causa de meus filhos Porque, foi assim, meu menino mais velho tem problema de vista. Eu levei ele pra fazer tratamento em São Paulo, Aí, eu fui levar ele para a primeira consulta, aí, eu levei os documentos só do meu menino que ia fazer a consulta e das outra, eu levei só o cartão do SUS. Elas não tinha identidade e nem CPF, só registro, que eu registrei eles tudo sozinha. Aí, quando eu cheguei lá no posto, aí o povo começou a olhar assim pra mim, aí a moça disse, “moça, né nesse daqui não, é lá no hospital”. Aí, eu disse, “como é o nome do hospital?” Aí, eu peguei o metrô, me mandei para o hospital. Quando chegou lá, na próxima estação, que eu saí do metrô. Quando chegou lá na luz, aí, os policial me barrou. Se a senhora vê como eles me pegaro. Tudo armado, sairo me arrastando assim pra parede. Aí, me colocaro algema e procurou “cadê os documento dos menino? ” Aí, eu falei, “eu só trouxe o documento todo, só o de meu fio mais velho, das duas pequena, eu não trouxe não. Só o cartão do SUS, serve?” Ele falou assim, pegou assim ni mim, assim (gesto com a mão direita apertando o rosto) “olha pra minha cara e me diga se em minha cara tá escrito o nome cego de alguma coisa?” Aí, eu falei, “moço, eu vou perder o horário de levar meu filho pra consulta”. Aí, ele falava, sempre ele falava, “olhe pra minha cara de preocupado. Aí me levaro lá, os menino chorano. “Enquanto os documento das criança não chegar aqui, você não sai não”. E o delegado, acho que era o delegado, sei lá, lá com a foto de duas crianças igualmente as minha e dizendo que eu tinha roubado as menina, perguntano como eu roubei as menina. Eu falei “moço, eu não roubei não. As filha são minha”. Aí, ele falou “e por que você tá só com os documento do menino? Eu falei, “mas eu tô com o cartão delas duas”. Aí, eu fui, liguei pra meu irmão, meu irmão no serviço. Aí, eu tive que ficar de oito horas, pró, até cinco horas pra esperar meu irmão sair do serviço, pra ele trazer os documento, os registro das menina, pra eu poder sair. E eles inda ficaro lá, continuano me gritano. Aí, eu podia processar eles. Aí, eu falei, “não, eu só quero ir embora”. Eu passei quatro mês lá em São Paulo, depois disso, eu decidi vir embora. (Edineide Silva de Oliveira, 2019).*

--- (Amanda) E você acha que foi por conta da sua cor?

--- (Neide) Foi. Porque ele falou assim, ele olhou pra minha cara e falou assim, “você, com filho loiro!” Porque na época, meus filhos era bem branquinhos, hoje é queimado do sol, mas, na época, meus filhos era bem branquinho e aí, ele falou que os menino não era filho meu. Aí, eu mostrei a foto de meu esposo, mostrei foto de minhas cunhada que era tudo branquinha, de

*minha família, que tinha gente branco e ele não aceitou, de jeito nenhum.*

Edineide sofreu discriminação no espaço público ao levar filhas e filho ao dentista. A discriminação ocorreu num contexto em que a sua condição de mulher negra a deixou vulnerável à violência policial e suas fantasias brancas: *“você, com filho loiro!”* Em seus aspectos mais imediatos, identificaríamos a discriminação de raça, mas ela é, na verdade, interseccional. As responsabilidades sociais impostas ao gênero (CRENSHAW 2002; 2004) – levar filhas e filho ao dentista – posicionaram a vítima na encruzilhada em que ela absorveu as consequências da discriminação racial no espaço público. *“Se a senhora vê como eles me pegaro, sairo me arrastando assim pra parede. Aí, me colocaro algema e procurou “cadê os documento dos menino”.* (Edineide Silva de Oliveira).

Na discussão sobre a violência policial sofrida por mulheres negras, Crenshaw (2019) denuncia que

[...] garotas negras de sete anos de idade, bisavós de 95 anos de idade morrem nas mãos da polícia. São mortas em suas salas de estar, em seus quartos, são mortas em seus carros, são mortas na rua. São mortas na frente de seus pais e são mortas na frente de seus filhos. São baleadas até a morte, são pisoteadas até a morte, são sufocadas até a morte, são maltratadas até a morte. São feridas com pistola de eletrochoque até a morte. São assassinadas enquanto pedem ajuda, são assassinadas quando estão sozinhas e são assassinadas quando estão acompanhadas. São assassinadas ao serem perseguidas em lojas por serem negras, em abordagens no trânsito, por serem negras, com deficiência mental, por serem negras, em conflitos domésticos por serem negras. São assassinadas, inclusive, enquanto mendigam, por serem negras. (CRENSHAW, 2019, n. p.).

Arrastada como coisa, mercadoria de galpão, ela ficou de oito horas da manhã às cinco da tarde detida. Nove horas acorrentada, digo, algemada, ouvindo gritos raivosos e o choro de suas crianças, vendo seus planos interrompidos, porque é negra. Um século depois da “abolição”, Edineide revive a experiência afrodiáspórica de milhões de mulheres, diante desses homens *“tudo armado”*.

Muito embora a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2018b) garanta que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, as instituições estatais continuam reproduzindo as mesmas discriminações de outrora, especialmente a racial e a de gênero. São instituições que atuam com base em estereótipos e visões preconceituosas sobre mulheres negras.

O Atlas da Violência 2018, realizado pelo Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ao analisar a violência policial contra mulheres, informou que, entre 2007 e 2016, as negras foram as maiores vítimas de ações violentas de agentes públicos (64%), em ocasiões registradas pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil – Datasus – como “óbito por intervenção legal”. (IPEA, 2018). Em 2016, as negras foram 60% das mulheres mortas nesse contexto. Esses casos acontecem com mais frequência e brutalidade em regiões urbanas periféricas. Nesses territórios, a maioria dos habitantes é negra, como mostra a pesquisa Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, do Ipea.<sup>130</sup>

*“E o delegado, acho que era o delegado, sei lá, lá com a foto de duas crianças igualmente as minha e dizendo que eu tinha roubado as menina, perguntano como eu roubei as menina”.* (Edineide Silva de Oliveira). Em 2017, a campanha Vidas negras da Organização das Nações Unidas no Brasil – ONUBR – tratou da “filtragem racial”. Segundo Paul Amar (2005), em *Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança*, o termo filtragem racial (*racial profiling*) é empregado atualmente nos Estados Unidos para descrever as “[...] práticas racialmente tendenciosas de identificação de suspeitos usados em específico no contexto dos motoristas que são parados nas rodovias [...] a tática de mandar alguém parar só por causa da cor.” (AMAR, 2005, p. 236). Ou seja, o principal fator motivacional da ação policial é a cor da pele.

No entanto, Amar (2005) afirma que essa filtragem racial não é explicitamente declarada. O que acontece é o seguinte: policiais estadunidenses são incentivados a criarem perfis de suspeitas ou suspeitos de determinados crimes ou de tipos que se acredita que cometam crimes específicos. Dentre esses perfis, incluem-se marcadores visuais e comportamentais que designam um indivíduo como tendo uma probabilidade de ser ligado a um grupo cultural ou social criminogênico (produtor de crime). Nesse contexto

Essa ligação criminogênica é encarada como uma espécie de etnicidade visível, não explicitamente raça, mas como constructo cultural que opera como um mix de estereótipos subnacionais, de classe, sexuais, de gênero e de cultura jovem [...] Através da filtragem, a racialização é reproduzida, mesmo se negada e deslocada, reenquadrada como ‘mera’ formação subcultural de comportamento, como uma perigosa etnicidade, como um

---

<sup>130</sup> Cf. RETRATOS das desigualdades de gênero e raça. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em 3 ago. 2019.

registro científico de traços criminogênicos, tudo quantificado e catalogado como 'fatores de risco'. (AMAR, 2005, p. 242).

Há uma foto de crianças brancas sequestradas nas mãos do delegado. Na filtragem, Neide, com sua “etnicidade perigosa”, dispõe de características que compõem os “fatores de risco”. Será, portanto, detida como uma sequestradora, sem que nenhum outro fator seja levado em conta, como, por exemplo, a sua capacidade biológica de gerar filhos de qualquer cor. Segundo Crenshaw (2004, p. 8),

[...] há estereótipos de gênero que determinam quem é uma mulher boa e quem é uma mulher má. Há estereótipos de raça que pré-determinam que as mulheres afro-americanas serão categorizadas como mulheres más, a despeito do que fazem e de onde vivem.

Em nome do estereótipo e da filtragem racial, a modelo negra de 20 anos Bárbara Querino está presa desde janeiro de 2018, acusada de ter assaltado o carro de uma família branca, que permaneceu deitada no chão e de costas durante o roubo, mas diz ter reconhecido Bárbara por conta do cabelo e da cor da pele. A modelo foi condenada a cinco anos e meio de prisão, mesmo depois de fotos terem sido apresentadas e testemunhas terem confirmado sua presença em um evento de moda a 85 km do local do crime.

A análise interseccional dá conta de perceber que o racismo e o sexismo condena e culpabiliza as mulheres negras de todas as formas, até mesmo pelo grau de parentesco com a criminalidade, já que, preso confesso, o irmão de Bárbara Querino já confirmou o distanciamento da modelo dos crimes que ele cometeu, mas ainda assim ela segue condenada e exposta em programas policiais e grupos de WhatsApp como uma criminosa, o que, certamente, fará com que ela tenha problemas de ressocialização no mercado de trabalho.

Sobre essa exposição midiática, Carla Akotirene (2018) responsabiliza o Estado, que, ao deixar de condenar policiais por essa prática, está escolhendo a cor e a classe dos indivíduos que devem ser privados de liberdade para trabalharem dentro das prisões, alimentando o capitalismo e as mentes da população sedenta por sangue e novela.

Bárbara Querino segue fora do mercado de trabalho e segue também fora da carreira acadêmica, já que, bolsista da organização Educafro, está impedida de continuar o curso de Jornalismo em que foi aprovada com a nota do Enem. É o sistema

capitalista e racista conservando a branquitude da elite acadêmica e fazendo valer o discurso colonial do ex-ministro da educação bolsonarista Ricardo Velez, que, em pleno 2019, teve a coragem de dizer que “a Universidade para todos não existe e deve estar restrita apenas à elite intelectual”<sup>131</sup>, cuja cor e classe já sabemos qual é.

Neide e Bárbara Querino, assim como todas as mulheres negras escravizadas que, literalmente, foram expulsas dos grandes centros, também se tornaram marginais e ainda, depois de comprovar a sua inocência, seguirão sendo tratadas com a mesma brutalidade dispensada pelos capitães do mato aos cativos. “*E eles inda ficaro lá, continuano me gritano.*”

Além de denunciar a constante violência policial sofrida por mulheres negras, Crenshaw (2019) sinaliza que suas histórias não são contadas ou passam despercebidas pelos nossos detectores de injustiças sociais. Foi arrastada pelo camburão da polícia do Rio de Janeiro, por exemplo, que Cláudia Ferreira da Silva<sup>132</sup> passou, sentindo o asfalto arrancando do corpo a sua pele e o seu direito de viver.

Crenshaw nos lembra, portanto, da campanha do Fórum de políticas afro-americanas em 2014, intitulada “Diga o nome dela”, que pedia que isso fosse feito em todo e qualquer lugar em que situações de violência contra a comunidade negra estivessem sendo discutidas. Pela repetição desses nomes, quem sabe, elas passem mais tempo invadindo a nossa consciência e despertando em nós o desejo de mudança. Mais do que isso, ela aconselha:

---

<sup>131</sup> Cf. PASSARELLI, Hugo. *'Ideia de universidade para todos não existe', diz ministro da Educação*. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>. Acesso em 27 maio 2019.

<sup>132</sup> Cláudia Ferreira da Silva, mulher negra de 34 anos, mãe biológica de 4 filhos e mãe adotiva de 4 sobrinhos, auxiliar de serviços gerais, foi baleada pela polícia em março de 2014, durante uma troca de tiros entre policiais e traficantes do Morro da Congonha, em Madureira, enquanto ia comprar pão. Em reportagem ao Jornal Bom Dia Rio, a filha Thais Lima contou que os policiais que dispararam os tiros disseram ter se assustado com o copo de café que estava na mão de Cláudia. “Eles estavam achando que ela era bandida, que ela estava dando café para os bandidos.” Segundo Thaís, os moradores tentaram impedir que a polícia levasse Cláudia do local. No tumulto, policiais teriam atirado para o alto para afastar as pessoas. Ainda segundo ela, o porta-malas do carro da PM que levou Cláudia abriu uma primeira vez na Rua Buriti, logo após o socorro feito pelos PMs. “Um pegou ela pela calça e outro pela perna e jogou dentro da Blazer, lá dentro, de qualquer jeito. Ficou toda torta lá dentro. Depois desceram com ela e a mala estava aberta. Ela ainda caiu na Buriti [rua em Madureira], no meio do caminho, e eles pegaram e botaram ela para dentro de novo. Se eles viram que estava ruim porque eles não endireitaram e não bateram a porta de novo direito?”, questionou. Ao ser levada, o porta-malas abriu novamente e Cláudia, presa pela roupa ao camburão, foi arrastada por cerca de 350 metros, apesar dos gritos de pedestres e motoristas que tentavam avisar. Cf. SARDINHA, Edson. *Dilma: morte de mulher arrastada por viatura chocou o país*. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/dilma-morte-de-mulher-arrastada-por-viatura-chocou-o-pais>. Acesso em 20 maio 2019. / ARRASTADA por carro da PM do Rio foi morta por tiro, diz atestado de óbito. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/03/arrastada-por-carro-da-pm-do-rio-foi-morta-por-tiro-diz-atestado.html>. Acesso em 20 maio 2019.

Precisamos testemunhar sobre as constantes e dolorosas realidades que preferiríamos não confrontar, a violência e humilhação diária que muitas mulheres negras são forçadas a enfrentar, mulheres negras em todas as expressões de cor, de idade, de gênero, de sexualidade e de habilidade. (CRENSHAW, 2019, n. p.).

*“Aí, eu podia processar eles. Aí, eu falei, “não, eu só quero ir embora”. Eu passei quatro mês lá em São Paulo, depois disso, eu decidi vir embora”.*

Consciente da discriminação sofrida, Edineide resiste à morte se afastando da hostilidade racista e sexista das grandes cidades do país. Ela volta a se aquilombar para se proteger e proteger as suas crias dos capitães do mato que estão sempre por ali procurando os punhos negros para acorrentar.

Segundo Crenshaw, a análise interseccional “[...] aumentou a nossa consciência sobre as formas como as mulheres negras vivem suas vidas e expuseram as trágicas circunstâncias sob as quais tais mulheres morrem”<sup>133</sup>, já que, na nossa compreensão, a análise interseccional tem lentes empáticas que enxergam e dão visibilidade às mulheres negras como humanas.

A consciência despertada pela luta interseccional nos põe em marcha ao lado de Neide e de outras irmãs negras. Com efeito, dedicamos nossas pesquisas acadêmicas e nossas militâncias epistêmicas, em todos os espaços, à reverberação de suas vozes.

## 2.5 A Violência do Racismo Patriarcal

### 2.5.1 Até quando eu respiro, parece que ainda dói

*Até quando eu respiro, parece que ainda dói, da surra que ela me deu. Uma surra, uma surra, menino. Ela quebrou três cabo de vassoura aqui nas minhas costas, que até ela caiu, porque ela tem pobema no joelho, aí, eu levantei ela, peguei colo e levei pra cama e depois, inda levei pro médico. Isso foi no dia 15 de março, que assim mesmo, inda eu fui para salvador toda repicada. Fui visitar meu marido no hospital, meu marido na maca lá, que ele num ficou ni cama, porque, como ele tinha que subir para UTI descer para UTI, era tipo uma maca, aí, era ele lá num canto e eu no quarto tomando soro. Aí, passei um bocado de tempo lá, até que eu*

<sup>133</sup> Cf. The urgency of intersectionality – Kimberlé Crenshaw. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o&t=906s>. Acesso em 15 jul. 2019.

comecei a me recuperar. Ota vez, foi eu que derrubei ela, mas eu derrubei por causo de irmão, ele chegou querendo matar meu fio e vei com o facão pra me matar. Aí, eu fui correr e derrubei ela, né? Aí, depois que meu fio já tinha corrido, eu voltei pra pegar ela. O facão chega tava lumiando, ele doido lá, bebo. Aí, eu pensei, “eu morro, mas eu vou levantar minha mãe, porque foi eu que derrubei” (risos das meninas). Eu digo, “agora tem nada eu morrer, meu fio já correu. Menino, meu irmão vei e minha mãe gritou “mata essa safada, essa vagabunda, o marido já morreu, tem que matar ela mermo, tem que acabar com a raça. Vai catano um por um”. (Edineide Silva de Oliveira).

--- (Gilvânia) É, meu avô antes da minha avó morrer, ele batia muito nela. Aí, teve uma vez que ela falou que ia para São Paulo, né?! Aí, como ela não tinha muita condições, aí, vendeu a casa e ela pediu uma parte, aí combinou com ele. Aí, vendeu a casa, né?! Aí na hora do pagamento, eu acho que o homem pagou a minha vó sem meu avô ver. Aí, ele foi buscar o dinheiro aí no Coqueiro, que a gente morava ni outra roça. Aí, (ininteligível) eu acho que o homem falou que já tinha pagado pra ela, né?! Aí, eu acho que ele tomou umas cachaça, né?! (risos das meninas). Aí, quando chegou lá, ele arrumou um pedaço de pau para bater na minha avó (mais risos das meninas). Aí, minha mãe tava pescando e quando chegou lá, ele tava batendo nela. Aí, ela tava com a costa toda rachada. Aí, só que a minha mãe não deu ousadia pra ele nesse dia. Meteu o pau (ininteligível). Aí, depois desse dia, ele nunca mais bateu na minha avó.

Ele também já quebrou o braço da minha mãe. Porque ela me contou, mas (ininteligível) só que eu não entendi nada. Eu acho que a minha mãe “pegava” o marido da mãe dela (apontando para Jarlene). Aí, eu acho que a mãe dela falou para meu avô. Aí, ele foi lá e cortou o braço dela com o facão.

--- (Marielly) Mas rancou não, não?

--- (Gilvânia) Cortou só.

--- (Jarlene) Cortou, mas faltou pouco para rancar. Ficou assim (gesto encolhendo o braço). A mãe dela é assim doficiente.

--- (Neide) E esse Lampião ainda é vivo?

--- (Jarlene) É, sim! Ela é minha tia. Faltou pouco para cortar o braço, aí, cortou os nervo, aí o braço dela ficou assim, assim, incuído.

--- (Gilvânia) A mãe dela é minha tia. A gente somos primas.

--- (Amanda) Então, o seu avô praticava essas violências tanto com a sua avó...

--- (Jarlene) Com a família toda. Com ela (apontando para Gilvânia), comigo, com a minha mãe, a mãe dela. Aí ele bebia, aí, quando ele chegava, era querendo bater nas filha dele, que era minha mãe e a mãe dela. Aí elas corria e subia em cima dos pé de jaca e ele atirava de baixo para cima. Aí ele balançava e elas descia e corria pra ir

*dormir no mato, porque ele não deixava elas dormir dentro de casa.*

--- (Laiane) *Aí, uma vez, né? Minha mãe deixou o celular dela assim, sem querer, né? Aí, por acaso mandou mensagem de um número desconhecido, chamando ela de amor. Aí, meu padrasto, ele espancou ela todinha. Eu tenho as fotos. Ela postou no Facebook. Aí, ela ficou uns cinco, três dias, toda machucada, sem fazer nada. Depois foi na delegacia prestar queixa.*

--- (Amanda) *Ele foi preso?*

--- (Laiane) *Só por um dia, né? Aí, com uns tempo, voltaram de novo, aí, começaram a brigar de novo, aí já sabe, né? teve faca pelo meio. Ele chegou a faca pra lá e quase ia furando ela. Outro dia, ele deu um tapa tão forte na cara dela, que ela caiu no chão. Aí, nesse dia, eu não deixei ela sair mais pra ir atrás dele.*

--- (Amanda) *Você mora com ela e ele?*

--- (Laiane) *Ele mora na casa dele agora. Tá sossegado, faz um bom tempo já.*

--- (Amanda) *E eles ainda estão juntos?*

--- (Laiane) *Tão, tem é quinze ano. Mas agora ele mudou, parou de beber, tá trabalhando, tá morando na casa dele, de vez em quando, ele vai ver mãe, que mainha tá morando em Jacobina, aí, fica só eu aqui. Eu e meu irmão. Aí, meu irmão ficou tipo revoltado. Até hoje ele é nervoso por causa disso, dessas coisa. Eu sempre defendia ela, só teve um dia que ela ia me jogando o micro-ondas, véi, ela tava muito nervosa. Aí, eu disse "calma rapaz!" Aí, ela ia quebrando o micro-ondas, aí, eu não deixei. Novinho, tirado tinha poucos tempo. Aí, queria quebrar, eu disse "não, pelo amor de Deus!" Outra vez, mainha ia se jogando de cima do apartamento. Lá de casa mermo, por causa dele. Ela escreveu, tipo assim, um negócio na parede, né? Para agradar ele, ele não gostou. Aí, ela pegou e ia pulando lá de cima. Ele disse "morre, mizera, é bom que tu num fica com meu dinheiro. Eu não vou nem pro velório!"*

--- (Amanda) *E seu irmão viu?*

--- (Laiane) *Viu. Aí, com uns tempo, ele veio me perguntar essas coisa. "Oh! Lai, por que ele bate nela? Por que não sei o quê". Aí, eu expliquei assim. Eu disse que com o tempo ele ia entender melhor. Que é uma situação meio complicada, né? Explicar pra criança. Aí, ficou por isso mesmo. Agora tá tudo sossegado. Ele parou de beber.*

--- (Amanda) *Seu irmão é filho dele?*

--- (Laiane) *Não. O pai morreu. Só que não é meu pai, meu pai tá pelo mundo aí.*

--- (Amanda) *Qual a idade da sua mãe?*

--- (Laiane) *Trinta. Aliás, já fez trinta e um, esse mês que passou.*

--- (Amanda) *E você cresceu vendo isso tudo?*

--- (Laiane) *Vi isso tudo. E nem só ela, né? Da minha avó com o ex-marido que matou. Das minhas tia e de muito parente. Já vi muita situação,*

*já. E de uns vizinho tomém, né? Já vi tanta coisa feia nesse mundo que Deus me perdoe! Já vi de tudo, fessora. Tem um vizinho meu lá, que ele jogou, ele queimou mermo, tacou fogo no negócio da muié. Que até hoje ela tá se tratano.*

--- (Amanda) *Queimou o quê?*

--- (Laiane) *A parte íntima dela. Jogou álcool e tacou fogo. Ela tava dormindo, beba, ele chegou bebo também e jogou álcool e queimou. Aí, ela acordou desesperada. Ela mostrou mermo o negócio dela lá, como era que tava. Todo arrombado. Ela não pode nem fazer nada, porque ela tá fazendo tratamento, né? Como é que se diz? Pra curar lá a carne. Foi uma a situação feia. Aí, agora ela ta morando pro lado aí de baixo. Agora as foto de mainha, que ela postou no facebook, eu tenho.*

Cleusa Aparecida da Silva, coordenadora da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras – AMNB, nos ajuda a compreender o peso das narrativas de violências vividas por nós. Em entrevista para o Jornal Fêmea, do Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA, em 2013, ela pensa sobre o conceito de racismo patriarcal e como ele opera nas dimensões sociais, culturais e políticas. Segundo a ativista,

A formulação do conceito racismo patriarcal busca traduzir a vivência e a experiência histórica da exclusão centrada no sexismo e no racismo vigentes desde o sistema colonial escravista. O conceito busca qualificar e ampliar conhecimento sobre a singularidade de ser mulher, ser negra, ser trabalhadora e pobre no Brasil, isto é, de vivenciar no cotidiano vários eixos de subordinação, que vulnerabilizam sua existência, cujos resultados são as desvantagens com impacto estrutural para as mulheres negras, na vida e no mundo do trabalho. (SILVA, 2013, p. 6).

Dessa forma, pensar sobre as violências que acometem as mulheres negras, participantes desta pesquisa, significa mover para o centro das discussões o entendimento de que, por mais que o patriarcado atinja mulheres de todas as raças, classes, sexualidades e credos, as raízes históricas do racismo cometido contra a população negra brasileira produziram experiências singulares na vida das mulheres negras que não podem ser reduzidas a qualquer outra forma de opressão.

Segundo Cleusa Aparecida da Silva, o racismo e o sexismo são sistemas de gestão sistêmica que se organizam, se desenvolvem e operam por meio de estruturas sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais, definindo o lugar de pessoas, grupos e povos, de acordo com a cor da pele, tipo de cabelo, deficiências, identidade

de gênero, situação socioeconômica, escolaridade, moradia, entre outros. (SILVA, 2013). Nesse sentido, Jurema Werneck (2019) acrescenta que

[...] o racismo pode ser descrito como patriarcal e capitalista na contemporaneidade, ainda que reconheçamos aspectos ainda mais complexos em seu percurso. E deve ser reconhecido também como forma de violência estrutural que atinge tanto a grandes populações, como a indivíduos em sua singularidade. Esta complexidade permite compreender as afirmativas de que mulher negra é mais do que o somatório de gênero mais raça, vivendo algo mais do que dupla ou tripla discriminação, ou que é afrontada por diferentes eixos de subordinação. Indo mais adiante, a mulher negra deve ser vista como uma singularidade (histórica, política cultural e social) sobre quem o racismo patriarcal capitalista incide. E cujas ações de contraponto e superação deste devem ser igualmente singulares, específicas. (WERNECK, 2019, p. 13-14).

Segundo Silva (2013), o racismo patriarcal tem início quando a primeira mulher negra pisou em solo brasileiro e teve seu corpo terceirizado por colonizadores. Ela relembra, nesse sentido, a prática do aluguel de corpos negros femininos para outros engenhos, vilarejos ou povoados, para prestação de serviços considerados “produtivos” para a época, como de benzedeira, ama de leite, parteira, quituteira, dentre outras. Vale lembrar ainda que, nesse período, além de terceirizado, a mulher negra teve seu corpo manipulado diretamente por homens e mulheres brancas para prestação de “serviços sexuais e domésticos”.

Nesse sentido, Lúcia Xavier, coordenadora da ONG fluminense Criola, em seminário promovido pelo Centro de Formação do Sesc São Paulo, em 2015, afirmou que

[...] a escravidão inscreve uma experiência na nossa sociedade que estabelece os lugares onde a gente vive até hoje, constituindo um elemento da ideologia que reforça os papéis sociais que temos e inscreve na sociedade brasileira um modus operandi da Justiça, do Direito, um modo de viver, ajudando a perpetuar uma hierarquia.<sup>134</sup>

No entanto, Cleusa Aparecida da Silva reconhece que tão antigo quanto o racismo patriarcal é a luta das mulheres negras em terras ameríndias, apontada por ela como a mais longa na perspectiva da transformação social. Essa luta, entretanto,

---

<sup>134</sup> (n. p.). ARAÚJO, Luciana. Altas taxas de assassinatos de mulheres negras são expressão do racismo patriarcal. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/pautas-violencia/altas-taxas-de-assassinatos-de-mulheres-negras-sao-expressao-do-racismo-patriarcal/>. Acesso em 20 dez. 2018.

tem gerado vitórias ínfimas e isso pode ser percebido ao ouvir mulheres negras, em 2019, sendo vítimas de violências sexistas coloniais:

*Ela quebrou três cabo de vassoura aqui nas minhas costas [...] inda eu fui para Salvador toda repicada. ... ele chegou querendo matar meu fio e veio com o facão pra me matar; ... ele arrumou um pedaço de pau para bater na minha avó [...] aí, ela tava com a costa toda rachada; ele espancou ela todinha [...] Aí, ela ficou uns cinco, três dias, toda machucada, sem fazer nada; ele deu um tapa tão forte na cara dela, que ela caiu no chão; Ele chegou a faca pra lá e quase ia furando ela; ... elas corria e subia em cima dos pé de jaca e ele atirava de baixo para cima. Aí ele balançava e elas descia e corria pra ir dormir no mato. ... ele foi lá e cortou o braço dela com o facão; ... ele queimou mermo, tacou fogo no negócio da muié.<sup>135</sup>*

Os castigos impostos a essas “livres” mulheres negras se igualam em tudo aos castigos sofridos pelas escravizadas. São cruéis, retiram-lhes a humanidade e corroboram a afirmação da ativista Cleusa Aparecida da Silva (2013, p. 7): “nós mulheres negras somos as mesmas e vivemos como nossas mães e avós.” Luiz Mott (2010), no artigo “Tortura de escravos e heresias na Casa da Torre”, apresenta na íntegra a Denúncia ao Santo Ofício, em que são descritos os castigos praticados por Garcia D’Ávila, maior escravocrata da Bahia:

Que a uma crioula chamada Teresa, sua escrava, casada, quando a apanhava dormindo, inda com a saia, antes de ser horas de dormir, ou de se deitar, levantando-lhe a saia, lhe metia uma luz acesa pelas suas partes venéreas, e toda a queimava. Que a uma escrava mestiça chamada Lauriana de idade de 25 anos, pouco mais ou menos, a castigava o dito Mestre de Campo muitas vezes, dando-lhe com uma palmatória de pau pela cara e queixadas do rosto, levantando a mão com a maior força que podia, e andava esta continuamente com o rosto inchado, procedido de semelhante castigo. [...] Que a uma novilha prenhe de uma pobre parda, chamada Ana Maria, [...] por vir ao seu curral [...], a mandou pegar e amarrar, [...] e mandou queimar toda pela barriga, peitos e partes venéreas, olhos e principalmente todo empenho da parte de baixo. Que manda as suas escravas deitarem-se com saias levantadas, e ao mesmo tempo, lhes vai botando ventosas com algodão e fogo nas suas partes pudendas, com a sua própria mão, dizendo: para chuparem as umidades. (MOTT, 2010, p. 75,78,79).

Essas práticas coloniais são comprovadas em dados pelo Atlas da Violência 2019, ao comparar o índice de violência letal entre mulheres negras e não negras. Só em 2019, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada 100 mil

---

<sup>135</sup> Trechos das narrativas já citadas.

mulheres não negras, enquanto que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres nesse grupo.<sup>136</sup>

Em 2006, entrou em vigor, no Brasil, a Lei Maria da Penha (Lei nº 13.340), que visa punir os casos de violência contra a mulher. Em 2015, a Lei nº 13.104 passou a considerar crime hediondo homicídios contra mulheres em razão de seu gênero. No entanto, segundo Bruna Jaquetto Pereira (2013), até então nada tem se falado ou criado em termos de mecanismos voltados para se conhecer a vivência das mulheres pretas e pardas que se encontram nesse tipo de violência.

“Aí, eu acho que ele tomou umas cachaça, né?!”, “Mas agora ele mudou, parou de beber, tá trabalhando.” (Gilvânia de Jesus Santos).

A vivência dessas mulheres está permeada pelo alcoolismo. As narrativas, comumente relacionam álcool, violência e, muitas vezes, dinheiro. O avô de Gilvânia e Jarlene sai para beber depois de não ter recebido o dinheiro pela venda da casa. Laiane acredita que o padrasto mudou, ou seja, parou de agredir a sua mãe depois que parou de beber e começou a trabalhar, o irmão de Edineide, bêbado, atenta contra a sua vida e a vida de seu filho de 12 anos.

Em 1920, Lima Barreto, em *Diário do hospício*, escreveu:

De mim para mim, tenho certeza que não sou louco; mas devido ao álcool, misturado com toda espécie de apreensões que as dificuldades de minha vida material há seis anos me assoberbam, de quando em quando dou sinais de loucura. (BARRETO, 2017, p. 34).

As reflexões do autor sobre a sua própria condição e a análise interseccional revelam como questões de raça, pobreza e álcool estão diretamente ligadas.

Carla Akotirene, no programa da rede TV Mulher com a palavra, reafirma a reflexão de Lima Barreto ao afirmar que somos nós, mulheres negras, que denunciemos que,

[...] quando os nossos homens não são abarcados no mercado de trabalho, acabam sendo fundadas nas nossas ruas, nos nossos becos associações de alcoolistas, pessoas que acordam todos os dias para procurar emprego e não

---

<sup>136</sup> IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da Violência 2019*. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em 7 ago. 2019.

acham. Então, o alcoolismo, dependência química são elementos estruturados pelo racismo.<sup>137</sup>

Já Sílvio de Almeida (2018), autor do livro *O que é Racismo Estrutural?* afirma que a pobreza cria privações que criam tensões familiares e sociais e tornam as pessoas mais vulneráveis a sofrer algum tipo de violência. Longe de querer justificar a violência contra as mulheres com a embriaguez, o que proponho aqui é a reflexão sobre como o alcoolismo, enquanto “elemento estruturado pelo racismo”, afeta as vidas das mulheres negras que, nas suas experiências de burros de carga, apanham feito animais por conta do racismo que vitima os seus homens.

Também bell hooks (2018) reflete sobre a relação entre racismo, pobreza e violência, ao afirmar que

[...] como uma multidão de homens desempregados e da classe trabalhadora dentro do patriarcado de supremacia branca não sente que tem poder no trabalho, eles são incentivados a sentir que o único lugar onde terão total autoridade e respeito é em casa. (HOOKS, 2018, p. 99).

Sendo obrigados a aceitar a dominação da classe dominante no mundo público, os homens pobres batem nas suas companheiras, filhas e filhos, para “[...] restaurar neles o senso de poder, que eles equiparam à masculinidade.” (HOOKS, 2018, p. 100).

“*Ela (a mãe) quebrou três cabo de vassoura aqui nas minhas costas*”; “*um dia, ela (a mãe) ia me jogando o micro-ondas, véi, ela tava muito nervosa*”. (Laiane Pereira).

Aqui, é importante pensarmos sobre a violência como um ciclo e retomarmos a reflexão de Akotirene sobre “as tecnologias da opressão”. Segundo ela,

[...] a interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos, porém não significa dizer que mulheres negras, vítimas do racismo de feministas brancas e do machismo praticado pelos homens negros, não exerçam técnicas adultistas, cisheterossexistas e de privilégio acadêmico. (AKOTIRENE, 2018, p. 39).

---

<sup>137</sup> (n. p.). Cf. Mulher com a Palavra: Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Joice Berth e Lívia Natália. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=Jnfk0pCP3pg>. Acesso em 02 set. 2019.

bell hooks (2018) chama atenção para a violência patriarcal, que, segundo ela, é uma definição estendida de violência doméstica, já que vitima toda a sociedade. Para a autora, a violência patriarcal em casa se baseia na crença de que um indivíduo mais poderoso tem poder de controlar outros por meio da força coercitiva. (HOOKS, 2018). Assim,

Em uma cultura de dominação, todo mundo é socializado para enxergar violência como meio aceitável de controle social. Grupos dominantes mantêm poder através da ameaça (aceita ou não) de que castigo abusivo, físico ou psicológico, será usado sempre que estruturas hierárquicas em exercício forem ameaçadas, quer seja em um relacionamento homem-mulher, quer seja na conexão entre pais, mães e crianças. (HOOKS, 2018, p. 99).

Para a autora, o movimento feminista se concentrou na violência masculina, dando credibilidade para a manutenção de estereótipos que classificam os homens como algozes e as mulheres, vítimas. No entanto, mulheres e homens, nessa sociedade, aceitam e perpetuam o pensamento de que é aceitável que um grupo dominante mantenha poder sobre o dominado. (HOOKS, 2018).

O fato de que mulheres talvez não cometam atos de violência com tanta frequência quanto os homens não nega a realidade da violência feminina. Devemos enxergar tanto homens quanto mulheres nessa sociedade como grupos que apoiam o uso da violência, se quisermos eliminá-la. (HOOKS, 2018, p. 98).

Dessa forma, a autora compreende que a violência doméstica entre adultos não deve ser encarada separadamente da violência contra crianças, pois, com frequência, crianças são vitimadas ao tentarem proteger a mãe atacada – “*eu sempre defendia ela*” – “[...] ou são emocionalmente afetadas por testemunhar violência e abuso.” (HOOKS, 2018, p. 96). “*Aí, meu irmão ficou tipo revoltado. Até hoje ele é nervoso por causa disso, dessas coisa.*”

Tânia Sofia de Sousa (2013), autora da dissertação *Os filhos do silêncio: crianças e jovens expostos à violência conjugal – um estudo de caso*, apresenta os efeitos comportamentais, emocionais, sociais, cognitivos, somáticos e psicológicos na vida de crianças e jovens que presenciam situações de violência no ambiente familiar.

Para a autora, essas crianças estão sujeitas a consequências em uma ou várias dessas áreas de funcionamento. Além disso, a autora afirma que, como as crianças veem mães e pais como modelo, elas aprendem que a violência é a forma apropriada

de resolver os conflitos nas relações interpessoais, além de, ao se identificarem a partir do gênero com a mãe ou com o pai, criarem essa concepção distorcida que está posta sobre os papéis dos homens e das mulheres na sociedade. (SOUSA, 2013).

Dessa forma, bell hooks afirma que “[...] os esforços feministas pelo fim da violência de homens contra mulheres devem ser estendidos a um movimento pelo fim de todas as formas de violência” (HOOKS, 2018, p. 101), já que, como vimos, é por meio da violência patriarcal que aprendemos a resolver todos os nossos conflitos.

Nesse contexto, crianças são agredidas em casa, rotineiramente, para que o problema da desobediência seja resolvido; adolescentes são agredidas(os) na escola por professoras, professores e colegas para que o problema da nota baixa, da desatenção, da raça, da classe, do gênero, da sexualidade, do cheiro, do peso e até mesmo do bullying seja resolvido; estudantes são agredidas(os) nas Universidades por colegas, professores e orientadores para que o problema do desejo sexual, da misoginia, do texto mal escrito, do prazo e do branco-centrismo seja resolvido; e adultos e adultas são agredidas(os) no mercado de trabalho, nas igrejas, nas prisões, dentro de casa, no trânsito, nos estádios de futebol, nos carnavais, nos treinamentos policiais para que todo e qualquer problema seja resolvido. É um ciclo que começa na infância e vai sendo reproduzido até que não reste mais força material ou intelectual em posse de quem oprime. Bnegão, cantor e compositor brasileiro, na música *Uma nova visão*, lançada em 2003, nos apresenta uma interpretação que traduz as bases da reprodução da violência:

Nada muda, enquanto não mudarem os valores na raiz de todos,  
eu disse todos, exploradores e explorados, violentadores e violentados.  
Tudo é meio a meio, tudo caminha lado-a-lado [sic].  
Não sei se me entende, mas o que eu digo é que a maioria que ficasse nesse  
lugar faria o mesmo e quando tem uma oportunidade, o faz mesmo.  
Mesmo que em escala menor, microcosmo, macrocosmo,  
porém a intenção que movimenta a ação é sempre a mesma:  
cadeia alimentar, lei da selva, o mais forte destroça, atropela, passa por cima  
do mais fraco.<sup>138</sup>

<sup>138</sup> Cf. BNEGÃO. *Nova Visão*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/bnegao/132995/>. Acesso em 20 jul. 2019.

### 3 EBÓ PEDAGÓGICO

#### 3.1 Educação Antirracista: A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes

Para compreendermos os sentidos e ações pautadas em uma educação antirracista, é importante “enegrecer” (CARNEIRO, 2001) que raça, aqui, dialoga com o pensamento da professora e relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2019a, p. 13), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que compreende o termo como sendo “[...] a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros” (BRASIL, 2019a, p. 13) que emerge, ou de forma eufemística e dissimulada, ou explícita e vilipendiosa. O termo, portanto, não tem relação alguma com os informes conceituais da biologia do século XXVIII, que já se pretendem superados. É o termo raça que utilizamos para informar sobre o quanto a cor da pele e seus sinais diacríticos são, dentre outros, fatores determinantes dos lugares que mulheres e homens devem ocupar na sociedade brasileira, onde sempre imperou a perversa relação de dominação entre seres humanos. Mas é também, graças ao Movimento Negro Unificado – MNU, “[...] utilizado com sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.” (SILVA, 2003, p. 13).

O Brasil é uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e, nela, a população negra – preta e parda, na classificação do MNU – se apresenta em maioria. Isso só foi finalmente revelado em dados em 2007<sup>139</sup>, quando, pela primeira vez, a população que se autodeclarou negra ultrapassou a branca. Assim,

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo IBGE e divulgada nesta sexta-feira, 53% dos brasileiros se declararam pardos ou negros no ano passado, diante de 45,5% que se disseram brancos. Há dez anos, em 2004, 51,2% dos brasileiros se diziam brancos diante de 42% pardos e 5,9% negros (totalizando 47,9% de negros e pardos), apontando para a predominância da população brasileira que se autodeclarava branca. Foi em 2007 que os números viraram, quando 49,2% se disseram brancos, 42,5% pardos e 7,5% negros (totalizando 50% de negros e pardos). Desde então, o número de pessoas que se diz negro ou pardo só faz crescer.<sup>140</sup>

<sup>139</sup> Cf. ROSSI, Marina. *Mais brasileiros se declaram negros e pardos e reduzem número de brancos*. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643\\_374264.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html). Acesso em 11 ago. 2019.

<sup>140</sup> Ibidem.

Já em reportagem para o site “Brasil de Fato”, Jaqueline Deister apresentou os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em maio de 2019, que continuam revelando o crescimento da população que se autodeclara negra no Brasil. Segundo Deister<sup>141</sup>

[...] em 2018, a população branca representava 43,1%, a parda 46,5% e a preta 9,3%. Os registros do IBGE apontam que, se comparado com os últimos seis anos, a população que se declara negra aumentou em 4,7 milhões. Isso significa que no ano passado 19,2 milhões de pessoas passaram a se entender como negras.

Esse atraso secular de autorreconhecimento não soa estranho, já que, segundo Giralda Seyferth (2002), foi instituído no Brasil um projeto racializado de nação que “[...] não tinha espaço para negros nem mesmo para os indígenas e os mestiços, que, na hierarquia biológica dos esquemas classificatórios fenotípicos, estavam mais próximos das ‘raças bárbaras’.” (SEYFERTH, 2002, p. 36). No entanto, segundo a autora, essa mesma nação que tentava excluir a população racializada incorporava “[...] aspectos significativos das culturas negras e indígenas, como expressões da cultura popular singular necessária ao princípio da nacionalidade.” (SEYFERTH, 2002, p. 36). Nesse paradoxo, a migração europeia, após séculos de escravização do povo negro, teve como objetivo

[...] o clareamento da população (que também significa ocidentalização) supondo que, num processo histórico de mestiçagem, fossem prevalecer as características da ‘raça branca’. Entre outras coisas, os brancos europeus deveriam depurar o fenótipo do povo dos efeitos da fusão de três raças desiguais; e a massa de inferiores, chamada por Vianna (1938) de ‘caos étnico revoltoso e confuso’, tinha a missão de abasileirá-los. (SEYFERTH, 2002, p. 36).

Desse modo, segundo Silva (2007), foi estabelecida no Brasil “[...] a branquitude como norma inquestionável” (SILVA, 2007, p. 491), norma essa que reconhece ser a raça branca a definidora da sociedade.

---

<sup>141</sup> (n. p.). Cf. DEISTER, Jaqueline. *Cresce parcela da população que se declara negra no Brasil, segundo IBGE*. Resultado pode ser atribuído às políticas de ação afirmativa e também aos debates propostos pelo movimento negro. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/28/cresce-parcela-da-populacao-que-se-declara-negra-no-brasil-segundo-ibge/>. Acesso em 20 ago. 2019.

Dentro de um projeto de sociedade organizado para embranquecer a população, à escola é atribuído um papel importante na tarefa de propagar e manter essa norma. E a legislação, desse modo, já começa negando o acesso da comunidade negra e indígena aos seus bancos. Como relembra Matilde Ribeiro, ex-Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

[...] o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.<sup>142</sup>

Por meio de suas práticas, a escola também buscou ensinar didaticamente a toda sociedade – negros e brancos – a excluir e discriminar. Pautada em dualidades, a escola teve papel determinante na tarefa de submeter toda a sociedade brasileira à assimilação dos sistemas políticos e ideológicos daqueles que se autoproclamaram “donos de tudo”. (EVARISTO, 2019). Em “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, Silva (2007) exemplifica, por meio de um trecho retirado do livro didático *História resumida do Brasil; programa completo do curso primário*, de 1927, a forma como a discriminação era ensinada. Ela destaca o trecho a seguir:

O Brasil, antes de ser descoberto não tinha cultura de espécie alguma; não havia villas [sic] nem cidades; estava pelo contrário todo coberto de matos e era habitado por numerosas tribus [sic] de *Índios* selvagens. (HISTÓRIA RESUMIDA DO BRASIL, 1927 apud SILVA, 2007, p. 493, grifo da autora).

Selvagem se contrapõe a civilizado, característica autoatribuída ao jeito português de ser e de viver, entendido, por eles mesmos, como melhor, mais bonito, único. (SILVA, 2007). Dialogando com Matilde Ribeiro, Silva denuncia a

[...] situação dos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los

<sup>142</sup> (p. 493). Cf. BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 08 ago. 2019.

de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder. (SILVA, 2007, p. 495).

Silva (2007) cita ainda os estudos documentais de Marcus Vinícius Fonseca sobre a educação de negras e negros no processo de abolição em Minas Gerais, que apontam para o fato de que, à proporção que a educação ia se tornando pública, negras e negros foram ficando fora das salas de aula. “Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista.” (SILVA, 2007, p. 496).

Vale ressaltar que mulheres negras e homens negros se mantiveram resistentes durante todo esse processo. Marcus Vinícius Fonseca (2002 apud SILVA, 2007) aponta a forma como escravizadas(os) e libertas(os) conseguiam acessar os estudos, frequentando escolas isoladas ou “salas-escola”, que eram estabelecimentos particulares, mantidos por letradas e letrados com “vocação para ensinar”. (SILVA, 2007, p. 496). Ressalta ainda que todo esse processo de tentativa de discriminação não se deu sem luta e reação, j a que, mesmo sendo educados para a rejeição e assimilação da cultura colonizadora, os colonizados também “[...] educavam seus opressores com rebeliões, revoltas, inconfidências.” (SILVA, 2007, p. 496).

Devido a essas lutas, a Constituição Federal de 1934 repudiou a discriminação racial; a “Constituição Cidadã” de 1988 reconheceu a diversidade da população brasileira e em 1997, o Ministério da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso incluiu como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – a “Pluralidade Cultural”, reconhecendo, assim, a existência da diversidade, mas ainda a compreendendo “[...] como diferenç as étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade.” (SILVA, 2007, p. 499).

São em 2003, no seu primeiro mês de gestão, o então presidente Lula sancionou a Lei n  10.639/03 (BRASIL, 2017) e suas diretrizes, que versam sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A referida Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n  9.394/96 (BRASIL, 2019b), que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório nos “[...] estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares” (BRASIL, 2019a, p. 35), o estudo da história da África, da luta de mulheres negras e homens negros no Brasil e da sua influência determinante na formação da sociedade nacional,

promovendo, dessa forma, o resgate da “[...] contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2019a, p. 35). Além disso, determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Segundo Gomes:

[...] a Lei 10.639/03 possui um valor que vai além do fato de ser uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases. Ela tem provocado uma ruptura epistemológica. Por mais que reconheçamos que a sua implementação poderia estar muito mais enraizada do que se encontra, não é possível negar que a partir dela houve uma movimentação na produção do conhecimento no Brasil, com a entrada dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais, a História da África e as africanidades como conhecimentos válidos e legítimos do campo acadêmico. (GOMES apud GARCIA; SILVA, 2018, p. 11).

Matilde Ribeiro, reconhecendo o importante papel que a educação e a escola devem ter na ampliação da cidadania de um povo, percebeu, pela análise de dados, a falha do Estado em provê-la para as pessoas negras, ao longo dos séculos, e registrou-a na sua apresentação das diretrizes, para que não nos esqueçamos de que

Pessoas negras têm menor número de anos de estudo do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, da mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2019a, p. 7-8).

Nesse sentido, a Lei apresenta princípios e determinações que, se devidamente seguidos por professoras e professores, haverá na escola, de fato, o respeito à Constituição Federal e seus artigos que versam sobre o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, bem como possibilitará a estudantes o direito de conhecer todas as histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de reconhecer-se enquanto seres humanos.

Estes são os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

O primeiro princípio, como consta na Lei, nos conduz a práticas educativas voltadas para a pessoa humana como atuante na história e à compreensão da diversidade como construtora da sociedade brasileira, sendo descartado, desse modo, o sentido de diversidade como sinônimo de inclusão e assimilação dos padrões do colonizador, como bem ressalta Silva (2007). Segundo a autora, a ideia de diversidade foi inventada “[...] num clima de não reconhecimento dos diferentes e de tentativas de assimilá-los a padrões europeus ou europeizados, no que nem sempre houve sucesso.” (SILVA, 2007). Ela cita ainda exemplos de representações da diversidade em imagens produzidas a partir do século XVI, em que europeus aparecem sempre no centro da representação, como deuses ou, pelo menos, “grandes homens”, que “[...] portam instrumentos que simbolizam ‘a civilização’: a bíblia, armas de fogo, máquina a vapor” (WOOD, 2003 apud SILVA, 2007, p. 497), cercados por indígenas, aborígenes, africanas e africanos fazendo gestos de gratidão e adoração, e distantes de grupos que aparecem, à margem dessa imagem, destruindo-se em renhida luta: os “não-civilizados”. Em outras representações, a imagem dos europeus sequer está representada (SILVA, 2007), já que no imaginário branco, “diverso” é o que não é espelho. A compreensão da diversidade que se pretende, portanto, é o reconhecimento de que cada grupo étnico-racial, inserido na história do país, possui cultura “[...] e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.” (BRASIL, 2019a, p. 18).

Esse princípio visa, além disso, a superação do tratamento historicamente dispensado aos povos indígenas, aos negros e negras e às classes menos favorecidas, que se dará por meio de questionamentos e análises críticas que visem a desconstrução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Para isso, orienta professoras e professores a buscarem informações sobre a história e cultura afro-brasileira e africana que lhes ofereçam subsídios e “[...] lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos, construir ações respeitadas” (BRASIL, 2019a, p. 19) e dialogar em busca de negociações que permitam a todas e todos o compartilhamento de uma sociedade justa.

O princípio que trata do fortalecimento de identidades e de direitos apresenta orientações, para que nós, professoras e professores, ampliemos o acesso a informações sobre a formação da nação brasileira por diferentes povos e sua igual importância nesse processo. Desse modo, a concepção de identidade humana universal tende a ser desconstruída e alunas e alunos poderão, então, romper com

imagens negativas que tanto circulam em veículos de comunicação contra pessoas negras e indígenas e que tentam impedir o nosso orgulho de pertencimento racial. As ações devem desencadear, dessa forma, um processo de autovalorização de identidades e de historicidade que foi negado ou distorcido.

Além disso, orienta para o “[...] combate à privação e violação de direitos” (BRASIL, 2019a, p. 19) e para a necessidade de formação e instrução, a serem oferecidas em todos os níveis, modalidades e estabelecimentos de ensino.

Sobre o princípio que versa sobre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, são feitos encaminhamentos para que os objetivos, as estratégias de ensino e as atividades estejam conectados às experiências de vida de alunas, alunos, professoras e professores, de forma a valorizarmos aprendizagens que estejam vinculadas às nossas relações com pessoas negras, indígenas, mestiças e brancas que formam a sociedade. Pretende que estejamos atentas e atentos ao conteúdo dos materiais didáticos, de forma a identificarmos a veiculação de imagens e textos distorcidos sobre pessoas negras e outras, semelhantemente discriminadas, bem como solicitarmos aos órgãos competentes as providências para a correção.

Esse princípio sugere também que valorizemos a oralidade, a corporeidade e a arte da cultura africana, ao lado da leitura e da produção textual, bem como o patrimônio cultural afro-brasileiro, de modo a estimular a sua preservação. E que contemos, nesse sentido, com a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais, principalmente os que pertencem à comunidade em que a escola se insere, na elaboração de projetos político-pedagógicos, contemplando, dessa forma, a diversidade étnico-racial. E, principalmente, que tenhamos, na execução dessas ações, o cuidado de darmos um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais, na formação do país, bem como condições de, juntamente com alunas e alunos, pensarmos, decidirmos e agirmos com responsabilidade, para enfrentarmos os desafios, conflitos e contestações que possam surgir no processo.

A Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, como constam, são uma resposta à demanda histórica da população negra e se destina a toda e qualquer pessoa comprometida com a educação brasileira, devendo servir como instrumento de orientação para quem pretende dialogar sobre as relações étnico-raciais, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade justa, independente de raça. Suas principais metas são “[...] o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional,

expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2019a, p. 10), cursarem todos os níveis de ensino, terem acesso a escolas equipadas e contarem com professoras e professores “[...] com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicos-raciais.” (BRASIL, 2019a, p. 11).

Para isso, é necessário que haja “[...] mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2019a, p. 12), bem como o reconhecimento da necessidade de desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira que dissemina perversamente o mito da meritocracia, responsabilizando, individualmente, na mesma medida, pessoas negras e não negras pelo sucesso ou fracasso, afastando da formulação desse pensamento o contexto de desigualdades e exclusão a que pessoas negras foram submetidas ao longo dos séculos.

Esse reconhecimento, além disso,

[...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2019a, p. 12).

Dessa forma, a Lei nº 10.639/03, através das suas diretrizes, sem dúvida, é um marco na educação brasileira, pois nos permitiu ir além das referências euro-androcêntricas, dispensadas em sala de aula, até então, e que promoviam um ritual de apagamento da história e cultura do povo que pariu a sociedade brasileira.

É preciso reconhecer, como bem sinaliza Gomes (apud GARCIA; SILVA, 2018), que a referida Lei é conquista do Movimento Negro Brasileiro que, tensionando o neocolonialismo, promoveu mudanças na postura do Estado, que, conseqüentemente, reconheceu a sua dívida histórica com a população afrodescendente, vítima da perversidade do racismo e das desigualdades raciais,

sociais e de gênero, na Constituição de 1988 e na III Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001. (GOMES apud GARCIA; SILVA, 2018).

Além disso, segundo Gomes, é o Movimento Negro

[...] o responsável pela concretização política, jurídica e social das ações afirmativas, das cotas raciais, da política de saúde da população negra, da entrada de negras e negros nos concursos públicos por meio da Lei 12.990/14, da discussão acerca dos direitos quilombolas, como também pela denúncia de violências sociorraciais, como o genocídio da juventude negra e o feminicídio negro, além de tantas outras ações realizadas e em curso em nosso país. (GOMES apud GARCIA; SILVA, 2018, p. 12).

Fica “negra”, dessa forma, a importância da Lei e suas diretrizes, quando aplicadas na vida de alunas e alunos das escolas públicas e particulares espalhadas pelo país. É evidente, nesse sentido, que irei, pessoalmente, relacionar o crescimento do reconhecimento da própria raça, ocorrida a partir de 2007, a essa e outras medidas tomadas durante a gestão dos governos progressistas, dos quais estiveram à frente o ex-presidente Lula e a ex-presidenta Dilma Rousseff, que permitiram que ações voltadas para as questões raciais fossem conduzidas pelo Movimento Negro do país por 15 anos.

Além disso, compreendo que essa Lei, sozinha, não dará conta de resolver os problemas raciais existentes na nossa sociedade, principalmente por se tratar de uma obra aberta que pode ser agenciada pelas mais diversas e distintas interpretações. Nesse caso, é importante, como já foi dito nos princípios das diretrizes, estarmos afinadas com a cultura africana e afro-brasileira e, principalmente, engajadas na luta antirracista, para que possamos, como bem anuncia Maíra Pires Andrade (2017, p. 213), “[...] propor não apenas inclusão de conteúdo, mas uma mudança epistemológica nas formas de ensinar e de ver o mundo.”

Para auxiliar-nos nesse mergulho pelo continente africano e diáspora, a cyberativista e cientista social, doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA e pós doutoranda na Universidade Federal do Recôncavo, Zelinda Barros disponibiliza, desde 2008, vasto conteúdo sobre a população negra na internet, buscando contribuir, segundo ela, “[...] para o enfrentamento ao racismo anti-negro e, ao mesmo tempo demonstrar que nós, negras/os, não somos apenas usuárias/os, mas produtoras/es

de tecnologias.”<sup>143</sup> Zelinda mantém os blogs “Fazer Valer a Lei”, “Casos e Coisas do Gênero” e “Antropologia no Brasil”.<sup>144</sup> No *Facebook*, ela criou e media os grupos de discussão “Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras” e “Estudos em Gênero e Raça”.

### 3.2 Educação Feminista

#### 3.2.1 Amor e Feminismo Negro na Escola

De nada adianta obedecermos às diretrizes da Lei nº 10.639/03 se não estivermos atentas ao sexismo que não escreve a história da cultura africana e afro-brasileira sob a perspectiva de mulheres negras. Desse modo, essas histórias não são contadas, seus corpos negros não aparecem desenhados em páginas de livros didáticos, como personagens revolucionários da história da formação da sociedade brasileira, nem tampouco são dedicadas páginas voltadas para discussões sobre a realidade de discriminação e exclusão, consequência do sistema mundo colonial e neocolonial, pela qual passam essas mulheres.

Para estarmos comprometidas com uma educação feminista negra, portanto, devemos, primordialmente, buscar as fontes que nos informam sobre suas histórias, sejam elas orais ou escritas, para que, num movimento organizado, possamos, cada uma na sua prática, conduzir a educação das relações étnico-raciais, respeitando o lugar de mulheres e homens negros inscritos na nossa história.

Ao (re)conhecermos e (re)contarmos os passos daquelas que vieram antes de nós, temos a oportunidade de refletir sobre a nossa própria história, de entender as razões pelas quais, muitas vezes, ocupamos lugares subalternizados na sociedade e, sobretudo, temos a possibilidade de viabilizar formas organizadas de resistência.

Esse movimento organizado é o feminismo negro, com o qual me alinho e me faço mulher. E como professora revoluciono a minha prática ao reposicionar o lugar das mulheres negras na formação da sociedade afro-americana e contribuir para uma

---

<sup>143</sup> Cf. MENEZES, Jamile. Negras Representam – Zelinda Barros, o ciberativismo contra o racismo! Disponível em: <http://portalsoteropreta.com.br/negrasrepresentam-zelinda-barros-o-ciberativismo-contra-o-racismo/>. Acesso em 28 out. 2019.

<sup>144</sup> Cf. FAZER valer a Lei – História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas nas Escolas. Disponível em: <http://fazervaleralei.blogspot.com/>. Acesso em 28 out. 2019. / CASOS e coisas do gênero. Disponível em: <http://casosecoisasdogenero.blogspot.com>. Acesso em 28 out 2019. / ANTROPOLOGIA no Brasil. Disponível em: <http://antropologianobrasil.blogspot.com/>. Acesso em 28 out. 2019.

educação desassociada daquela “branco-falocêntrica” ou “negro-falocêntrica” que escolheu recontar a nossa história sob a perspectiva apenas dos homens.

Além disso, falar sobre educação feminista, na minha perspectiva, é, também, falar de amor. Para isso, eu me alinho com bell hooks (2017), aquela que ensina a transgredir e para quem a educação, inspirada no teórico brasileiro Paulo Freire, é uma prática de liberdade. As reflexões de hooks sobre a educação superior me auxiliam a pensar sobre a educação básica, período em que meninas e meninos, mulheres e homens levam o corpo para a escola e se manifestam através dele.

No caminho inverso, segundo hooks, muitas de nós professoras acreditamos na existência de uma cisão entre o corpo e a mente. Devemos ser apenas mente, numa relação de alteridade com mentes e corpos inquietos de todas as cores e performances. Ela nos diz que essa crença está ancorada no legado de repressão e negação que nos foi deixado por docentes que nos antecederam. “O mundo público institucional era um local onde o corpo tinha de ser apagado, tinha de passar despercebido.” (HOOKS, 2017, p. 253). Nesse sentido, somos levadas a apagar o corpo, “[...] nos entregar à mente de modo mais pleno” e a mostrar, com isso, “[...] que a paixão não tem lugar na sala de aula.” (HOOKS, 2017, p. 254).

Segundo hooks, artigos da área de psicologia comprovam que, ao contrário de nós, os homens levam o corpo para a sala de aula. Ela cita Jane Gallop e suas reflexões sobre a obra de Adrienne Rich para nos fazer este alerta:

Os homens que se encontram, de algum modo, pensando através do corpo têm mais probabilidade de ser reconhecidos como pensadores sérios e de ser ouvidos. As mulheres têm, antes de mais nada, de provar que são pensadoras, o que é mais fácil quando acatam o protocolo que prega a separação entre o pensamento sério e um sujeito encarnado na história. Rich pede às mulheres que entrem nas esferas do pensamento e do conhecimento críticos sem se tornar espíritos desencarnados, seres humanos universais. (GALLOP apud HOOKS, 2017, p. 255).

É jogando essa verdade na nossa cara que hooks nos convoca a “[...] entrarmos na sala de aula inteiras e não como espíritos desencarnados.” (HOOKS, 2017, p. 255). Ela nos apresenta um dos princípios da pedagogia crítica feminista que consiste em não ativar a cisão entre corpo e mente, para que possamos “[...] estar presentes por inteiro – e, conseqüentemente, com todo o coração.” (HOOKS, 2017, p. 256). E disserta sobre o que, à primeira escuta, soa estranho, mas que, na prática, é o que faz toda a diferença: sobre Eros e o erótico no processo pedagógico.

“Quando Eros está presente em sala de aula, é certo que o amor vai florescer” (HOOKS, 2017, p. 262) e vai permitir que nos doemos – sem dor – por inteiro, pois Eros é a força motivadora que auxilia o processo de aprendizado e a nossa autoatualização. Tanto nós, professoras, quanto nossas alunas e alunos devemos estar conectadas e conectados a essa energia que revigora as discussões e excita a imaginação crítica. (HOOKS, 2017).

É preciso, portanto, compreendermos que Eros, em sua mais antiga concepção, está para além do seu sentido sexual. Eros é a força motriz que nos conecta ao resto da natureza, que transporta “[...] todas as formas de vida de um estado de mera potencialidade, para um estado de existência real.” (KEEN apud HOOKS, 2017, p. 257).

A sala de aula se torna um lugar dinâmico quando nos entregamos à docência, buscando um conhecimento que nos permita, apaixonadamente, unir teoria e prática. Quando nós contribuimos com essa paixão, baseada fundamentalmente no amor pelas ideias que conseguimos inspirar em sala de aula, essa se torna um lugar onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente. (HOOKS, 2017). Assim,

O aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (HOOKS, 2017, p. 273).

Para pensar a educação como prática de liberdade, portanto, segundo hooks, faz-se necessário conhecer a diversidade teórica que, na sua compreensão, são as experiências de vida transformadas em conhecimento que cada aluna, aluno e docente levam para sala de aula. Essa pluralidade de conhecimentos deve ser investigada, analisada, respeitada e utilizada como metodologia pedagógica. Uma metodologia pautada em trocas, debates abertos, descentralização de condutas.

Entendendo a sala de aula como um ambiente diverso, devemos convidar alunas e alunos a conhecerem a diversidade epistemológica, levando para a sala de aula temas que reflitam sobre as suas/nossas próprias experiências de vida. Como essas experiências não estão desassociadas das marcas raciais, sexuais e de gênero

inscritas no nosso corpo, é preciso pensarmos numa educação que seja capaz de levar alunas e alunos a reflexões voltadas para a consciência de raça, gênero, sexo e classe, associando-as à disciplina oferecida.

Dessa maneira, faz-se necessário emergir uma educação que seja antirracista e também feminista, ou seja, que esteja pautada nos princípios das diretrizes que estabelecem o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, bem como na luta antissexista.

Nesse sentido, bell hooks (2018) classifica o feminismo como sendo “[...] um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão.” (HOOKS, 2018, p. 17). Nessa conceituação, ela joga com a sintaxe e a semântica, ao ocultar da oração as palavras *homem*, *mulher* e *machismo*, deslocando a atenção da ouvinte e do ouvinte para a palavra sexismo e apontando de imediato para a raiz do problema. Feito isso, ela afasta o binarismo da compreensão do termo, bem como a noção deturpada de que o feminismo é anti-homem e

[...] deixa implícito que todos os pensamentos e todas as ações sexistas são problemas, independentemente de quem os perpetua ser mulher ou homem, criança ou adulto. Também é ampla o suficiente para incluir a compreensão de sexismo institucionalizado sistêmico [...]. Sugere que, para compreender o feminismo, uma pessoa precisa necessariamente compreender o sexismo. (HOOKS, 2018, p. 17).

É importante, portanto, compreendermos o sexismo como parte de um sistema que é patriarcal e que, portanto, impõe de diferentes formas a superioridade do falo. Esse falo promove discriminações e exclusões a todo e qualquer grupo que não o tenha ou que não queira tê-lo entre as pernas e dividirá usos e costumes de acordo com a presença ou ausência dele, desde os primeiros sinais de seu aparecimento no corpo humano. Para além disso, o sexismo impõe cargas ainda mais duras para as mulheres negras, já que há o impacto com a estrutura racista.

Cardoso e Silva (2011), também alinhadas com Paulo Freire e Guacira Lopes Louro, refletem sobre as “pedagogias feministas”, que, segundo elas, “[...] pretendem estimular a fala daquelas(es) que, historicamente, por não acreditarem no valor e nos sentidos dos seus saberes, foram silenciadas(os).” (CARDOSO; SILVA, 2011, p. 57). Elas anunciam o fim desse silenciamento, na medida em que nós, professoras, nos comprometemos com a tarefa de educar para a liberdade, considerando as experiências de cada uma e cada um como fontes de saber. E informam sobre como

a ação pedagógica feminista deve estar atenta aos modos pelos quais “[...] gênero, raça, classe e sexualidade se apresentam em sala de aula, delineando estereótipos que sustentam discriminações de grupos específicos das(os) educandas(os): negras(os), mulheres e homossexuais.” (CARDOSO; SILVA, 2011, p. 58).

As pedagogias feministas, para as autoras, assim como todas as práticas de educação libertadora, possibilitam que questionemos, juntamente com nossas alunas e alunos, as imagens estereotipadas de mulheres negras e homens negros disseminadas ao longo da história, através da literatura, música, arte, mídia e da própria escola.

Além disso, elas ressaltam que, “[...] embora se inscrevam na perspectiva das pedagogias emancipatórias que pretendem a “conscientização” dos sujeitos e da sociedade, o foco das pedagogias feministas são as mulheres em sua diversidade” (CARDOSO; SILVA, 2011, p. 58), e, como feministas alinhadas ao ponto de vista feminista negro, ressaltam que esse defende

[...] a inclusão das experiências das mulheres negras visando a produzir conhecimento que possa ser útil para as vidas e lutas das próprias mulheres, contribuindo para modificar suas realidades de exclusão e marginalização, e que se contraponha aos paradigmas tradicionais de validação do conhecimento. (CARDOSO; SILVA, 2011, p. 58).

Nesse sentido, as autoras recorrem a Patricia Hill Collins para reconhecerem que são as mudanças na estrutura social que promovem o empoderamento, já que não poderá haver indivíduos totalmente empoderados em um contexto de injustiça social.

### 3.2.2 Raiz (Crespa) do Empoderamento

O quarto princípio da epistemologia feminista negra (AKOTIRENE, 2018), Empoderamento, pelas lentes de Berth (2019), é entendido como instrumento de emancipação política e social e não se dá em relações paternalistas, assistencialistas e muito menos monárquicas em que indivíduos repassam o poder que têm, seguindo a lógica do pensamento imperialista colonial.

Preocupadas com o mau uso do conceito, tal qual ocorreu com a interseccionalidade, as feministas negras, segundo Berth (2019), precisaram reestruturar as bases iniciais do empoderamento, detectar as suas fissuras e

distorções para que o termo não mais se desvie do seu objetivo principal, que é romper com as estruturas sociais que promovem desigualdades, opressões e exploração.

O feminismo negro do Norte e Sul Global tomou para si a tarefa de ajustar as discussões acerca da Teoria do Empoderamento, pois a visão superficial e esvaziada de “empoderamento feminino” promove a despolitização do conceito e o reduz à mera expressão das liberdades individuais, sem nenhum rompimento com as reais estruturas opressoras. (BERTH, 2019). Joice Berth afirma que compreender empoderamento ou até mesmo “empoderar-se”, por essa lógica,

[...] é transcender individualmente certas barreiras, mas seguir reproduzindo lógicas de opressões com outros grupos, em vez de se pensar empoderamento como conjunto de estratégias necessariamente antirracistas, antissexistas e anticapitalistas e as articulações políticas de dominação que essas condições representam. (BERTH, 2019, p. 51).

O pensamento de Berth também dialoga com a Teoria da Conscientização, pensada primordialmente por Paulo Freire, ainda na década de 1960. É Freire quem “[...] teoriza a conscientização a partir do social e do coletivo e não apenas a partir do individual.” (BERTH, 2019, p. 43). É ele quem pensa, juntamente com o professor Ira Shor, sobre a “autolibertação” *versus* “libertação como um ato social” e, embora entendam

[...] o ‘*empowerment*’ individual como absolutamente necessário para o processo de transformação social [...] [,] ele não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo [...] Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas, não são, por si só, suficientes. (FREIRE; SHOR, 1986 apud BERTH, 2019, p. 43).

Compartilhando esse pensamento de Freire, a socióloga colombiana Madalena Leon (2001 apud BERTH, 2019) classifica o debate entre empoderamento individual e coletivo como uma das contradições do uso do termo. Para Madalena Leon, quem acredita que “[...] fazer as coisas por si mesmo, ter êxito sem precisar da ajuda dos outros” (LEON, 2001 apud BERTH, 2019, p. 52) é empoderamento, corrobora uma visão individualista que está associada à independência ou autonomia e domínio de si, mas descarta

[...] as relações entre as estruturas do poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, além de desconectar as pessoas do amplo contexto

sócio-político, histórico, de solidariedade e do que representa a cooperação e a importância de preocupar-se com o outro. (LEON, 2001 apud BERTH, 2019, p. 52).

Ela chama ainda o empoderamento voltado para individualidades de ilusório, até porque o real processo de empoderamento é sempre desenvolvido em comunidade, com cooperação e solidariedade, visando o rompimento com as estruturas de poder que foram articuladas “[...] para serem hierarquizantes à custa da escassez de grupos situados na base.” (BERTH, 2019, p. 53).

Empoderamento deve ser compreendido, portanto, segundo Berth e em diálogo com Patricia Hill Collins, como um processo que se retroalimenta continuamente. O empoderamento individual e coletivo são indissociáveis, estando um ligado ao outro, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento.

Ainda sobre o empoderamento individual e coletivo, a autora sinaliza que desenvolver a consciência crítica sobre a realidade da opressão não faz ruir imediatamente a dimensão estrutural que submete os indivíduos a situações degradantes, tampouco a ascensão e mobilidade social de um indivíduo pertencente a um grupo racialmente oprimido excluirá de seu corpo a marca de marginalização a que seu grupo foi historicamente submetido. Portanto, “[...] enquanto essa comunidade não se empodera, esse indivíduo continua em constante fragilidade social e exposto às violências que atingem a sua comunidade.” (BERTH, 2019, p. 57).

Segundo o Atlas da Violência 2018,

Em 2016, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. (IPEA, 2018, p. 40).

Em abril de 2019, por exemplo, militares do exército dispararam mais de 80 tiros contra o carro do músico negro Evaldo Rosa dos Santos, de 46 anos.<sup>145</sup> Evaldo viajava com a família a caminho de um chá de bebê e não tinha nenhuma ligação com a

---

<sup>145</sup> FUZILADO pelo exército no Rio, Evaldo Rosa trabalhava como segurança e músico. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/fuzilado-pelo-exercito-no-rio-evaldo-rosa-trabalhava-como-seguranca-e-musico/>. Acesso em 31 out. 2019.

criminalidade. Enquanto os policiais efetuavam os disparos, a família negra tentava, aos gritos, explicar o engano, mas os olhos racistas, que confundem guarda-chuva com fuzil<sup>146</sup>, desta vez, confundiram um Ford K com um Honda City, carro procurado pelo exército naquela hora.

O empoderamento é entendido como um processo gradual que só será atingido em sua totalidade quando as estruturas eurocêntricas, historicamente sectárias e opressoras, não sirvam mais de alicerce da nossa nação. Lembrando que os indivíduos responsáveis por manter de pé tais estruturas, segundo Paulo Freire (apud BERTH, 2019), se mantêm em frequente vigília para garantir a manutenção de privilégios que se dão sempre às custas da menos-valia humana.

Paulo Freire debateu sobre isso em 1968, quando esteve exilado pela Ditadura Militar brasileira e publicou *A pedagogia do oprimido*, em que previu reações conservadoras ao crescimento da consciência crítica aliada a uma prática efetiva de transformação social, despertada em indivíduos caracterizados por ele de radicais.

É radical o indivíduo que “[...] se interessa e busca informação, mergulha na realidade tão profundo quanto queira transformá-la, bem como tem escuta, comprometimento e compartilha espaço.” (BERTH, 2019, p. 40). É o indivíduo que se utiliza de consciência crítica para derrubar barreiras sociais estruturantes, mas que corre o risco constante de, assim como Marielle Franco, se posicionar em perigosas encruzilhadas responsáveis pelo apagamento de corpos empoderados e revolucionários.

Sobre o “silenciamento compulsório das populações oprimidas” (BERTH, 2019, p. 56), como mais uma reação recorrente das estruturas opressoras e conservadoras de privilégios, Joice Berth destaca a ridicularização ou rejeição daquelas e daqueles que demonstram interesse em discutir e questionar posições sociais de subalternidade e opressão. Dessa forma, compulsoriamente, vozes são silenciadas “[...] em razão da repulsa em dialogar abertamente” (BERTH, 2019, p. 56) por parte de setores conservadores.

Os discursos de ódio contra mulheres em comentários on-line nos sites G1 e UOL no segundo semestre de 2017, objeto de pesquisa de Indaiara Célia da Silva

---

<sup>146</sup> Cf. MOURA, Carlina. *PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas*: Rodrigo Alexandre da Silva Serrano esperava a família chegar quando levou três tiros. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458\\_048104.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html). Acesso em 22 jun. 2019.

(2019), dão conta de comprovar como as discussões propostas por ativistas geram grande incômodo e uma reação violenta por parte de mulheres e homens conservadores.

Indaiara Célia da Silva (2019) analisou os discursos de ódio contra a miss Brasil 2017, a piauiense Monalysa Alcântara, negra e ativista.<sup>147</sup> Adjetivada de “mimilitante”, Monalysa foi instada, em diversos comentários de rejeição à luta das mulheres negras, a parar com os discursos sobre empoderamento, “termo inventado por feministas esquerdistas e pela mídia” – segundo os enunciadores e as enunciadoras dos comentários.

**Figura 1** – Comentários sobre a Miss Brasil 2017



**Fonte:** Prints retirados da pesquisa de Silva (2019, p. 100)

Correta está a associação, já que, historicamente, foram as feministas ligadas a grupos de esquerda que lutaram por melhorias significativas nas vidas das mulheres. A já citada Laudelina de Campos, por exemplo, foi filiada ao Partido Comunista do Brasil – PCdoB.<sup>148</sup> No artigo “Política, Raça e Gênero: Laudelina de Campos e a presença negra nas organizações político-partidárias” (PINTO, 2018), a ativista tem o seu pensar político demarcado ao longo de sua trajetória de vida, por Elisabete Pinto. E Laudelina foi sagaz: “Eu venho votando na esquerda desde que

<sup>147</sup> CARASCO, Daniela. ‘Vivi tanto preconceito, que já rejeitei ser negra’, diz Miss Brasil. Disponível em: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2017/08/23/de-tanto-preconceito-rejeitei-ser-negra-por-muito-tempo-diz-miss-brasil.htm>. Acesso em 20 jun. 2019.

<sup>148</sup> Cf. PINTO, Elisabete Aparecida. *Etnicidade, gênero e educação: A trajetória de vida de Da. Laudelina de Campos Melo (1904-1991)*. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253758?mode=full>. Acesso em 23 jun. 2019.

comecei” (MELO apud PINTO, 2018, p. 101), compreendendo como o caminho mais adequado para garantir à população negra bens e serviços sociais, uma vez que

[...] entendia que o negro não estava nesse espaço de poder nem física nem simbolicamente. Para ela, mesmo os partidos de origem trabalhista e de esquerda tinham dificuldades de compreender as necessidades e especificidades negras, como ela costumava dizer: ‘eles pensam que é tudo igual (a realidade dos trabalhadores brancos e negros e das mulheres). Na verdade, eles sabem que não é, mas se reconhecer vai ter que dividir poder. E é o que ninguém quer: dividir poder. Os partidos têm donos’. (PINTO, 2018, p. 9).

Bernardino-Costa, Professor adjunto do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, percebe, a partir da luta de Laudelina, a frutífera articulação entre movimentos classista-sindicais, movimentos negros e movimentos feministas, ao que ele dá o nome de “interseccionalidade emancipadora”. (BERNARDINO-COSTA, 2015). Chamo de empoderamento, já que é exatamente através dessa luta coletiva que se alcança o seu objetivo. Sem esquecer, no entanto, que as mulheres negras precisaram fazer essa articulação entre movimentos devido à sua invisibilização dentro de cada um desses espaços que eram dedicados exclusivamente aos homens negros, aos brancos operários e às mulheres brancas. Já Lélia Gonzalez, candidatou-se a deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores – PT – em 1982 e pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT – em 1986, chegando à suplência nas duas candidaturas.

Os resultados positivos de todas essas lutas reacenderam o ódio. Ódio que é resultado de um projeto colonial e heteropatriarcal, instaurado pela exploração, apagamento e demonização das culturas indígenas e das culturas africanas que foram trazidas à força para cá. Um ódio que, segundo Pinto (2018, p. 112), só aproxima para “dominar, explorar, afastar e exterminar”, nessa ordem.

Grada Kilomba, teórica, psicóloga e artista visual negra portuguesa, no artigo “A máscara”, primeiro capítulo do livro *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano* (2019), rememora a Máscara de Folha de Flandres – instrumento colonial de tortura de mulheres e homens negros – para pensar sobre as estratégias de silenciamento impostos à população negra desde a escravização de seus corpos e mentes até hoje, bem como as razões que justificam esse esforço estrutural. Segundo ela,

A máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) 'Outros(as)': Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? [...] A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do sujeito Negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem que ficar calado(a)? O que poderia o sujeito Negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca selada? E o que o sujeito branco teria que ouvir? (KILOMBA, 2019, p. 33-41).

Segundo Grada Kilomba, o sujeito branco convive com um medo constante de ser avaliado textualmente pelo sujeito negro. Ouvir é ter que lidar com verdades desconfortáveis “[...] que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos” por séculos [...] Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo.” (KILOMBA, 2019, p. 42).

O medo de ouvir e de ter de reconhecer outra verdade que não foi construída confortavelmente por ele mesmo, resulta na “repressão”. Grada Kilomba recorre, nesse sentido, a Freud, para quem a repressão é uma forma de manter algo distante da consciência. (FREUD, 1923 apud KILOMBA, 2019).

Segundo a psicóloga, costumamos determinar que ideias e verdades desagradáveis, na nossa concepção, devem ir para o inconsciente, por conta da “culpa, vergonha ou ansiedade” (KILOMBA, 2019, p. 41) que elas podem nos causar. Acontece que essas ideias e verdades, uma vez no inconsciente, permanecem na latência de emergir. Utiliza-se, portanto, a repressão, justamente, para que elas se mantenham presas no esquecimento, ou seja, no inconsciente. “A repressão é, nesse sentido, a defesa pela qual o ego controla e exerce censura em relação ao que é instigado como uma verdade ‘desagradável’.” (KILOMBA, 2019, p. 41).

Controlar a fala é, então, a melhor estratégia, pensada pelo colonizador, para se manter distante da culpa ou vergonha pelos mais de 500 anos de danos causados à população negra, só no Brasil. Portanto, uma vez confrontado com verdades “[...] desconfortáveis desta história muito suja, o sujeito branco comumente argumenta: ‘não saber...’, ‘não entender ...’, ‘não se lembrar...’, ‘não acreditar...’ ou ‘não estar convencido por...’.” (KILOMBA, 2019, p. 42), como forma de controlar a fala do sujeito negro, individual ou coletivamente.

A reflexão de Kilomba sobre as formas de reprimir pelo controle da fala ressalta que o ato de falar requer recepção e deve ser concedido àquela ou àquele que “pertence”, enquanto ouvir ou não falar é tarefa de quem “não pertence”. (KILOMBA, 2019). Nesse sentido, a “[...] máscara re-cria esse projeto de silenciamento, ela

controla a possibilidade de que colonizados(as) possam um dia ser ouvidos(as) e, conseqüentemente, possam pertencer.” (KILOMBA, 2019, p. 41).

O silenciamento, portanto, faz parte do projeto racista e sexista pensado por e para sociedades heteropatriarcais, cristãs e capitalistas. Esse projeto encontrou a força de sua manutenção nos comentários de matérias jornalísticas analisados por Silva (2019), que, em coro organizado de seus enunciadores e enunciatóras, pública ou anonimamente, decidiram passar “o rolo compressor on-line” em grupos que representam a imagem com a qual elas e eles não querem se parecer. Lembrando que, essa imagem, segundo Kilomba,

[...] são fantasias que não nos representam, mas sim o imaginário branco. Elas são os aspectos negados do ‘self’ branco, que são re-projetados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmos(as). Portanto, elas não são de nosso interesse. (KILOMBA, 2019, p. 38).

Sobre a relação da mídia com o empoderamento, há compreensível confusão entre os muitos feminismos por parte dos enunciadores. Há, de fato, um “modelo empoderador” propalado pela mídia, mas esse tem objetivos e ideologias diferentes do empoderamento pensado por feministas de esquerda. O modelo midiático envolve questões individuais, estéticas e de ascensão social apenas. Essas pautas, aliadas do patriarcado, segundo bell hooks (2018), ficaram a cargo do feminismo reformista, do qual as mulheres privilegiadas faziam e ainda fazem parte, cujo objetivo era igualdade social em relação aos homens de sua classe, ignorando o sexismo pelo qual eram submetidas e apoiando o que efetivamente se tornou o “poder branco”. (HOOKS, 2018). “O feminismo reformista possibilitou que o patriarcado de supremacia branca convencional reforçasse seu poder, enquanto simultaneamente minava as políticas radicais do feminismo.” (HOOKS, 2018, p. 70).

Esse feminismo, segundo bell hooks (2018), nasce no início da década de 1980, quando a “sororidade politizada” foi substituída exatamente pelo empoderamento individual, definido por ela como “[...] feminismo baseado em estilo de vida que sugeria que qualquer mulher poderia ser feminista, independente de sua orientação política.” (HOOKS, 2018, p. 22). Segundo ela,

[...] o feminismo como estilo de vida introduziu a ideia de que poderia haver tantas versões do feminismo quantas fossem as mulheres existentes. De repente, a política começou a ser aos poucos removida do feminismo. E prevaleceu a hipótese de que não importa o posicionamento político de uma

mulher, seja ela conservadora ou liberal, ela também pode encaixar o feminismo em sua vida. Obviamente, essa maneira de pensar fez o feminismo ser mais aceitável, porque seu pressuposto subjacente é que mulheres podem ser feministas sem fundamentalmente desafiar e mudar a si mesmas ou a cultura. (HOOKS, 2018, p. 23).

Conforme hooks denuncia, o feminismo reformista se tornou o caminho para a mobilidade de classe. Elas poderiam se libertar da dominação masculina no mercado de trabalho e escolher mais livremente o próprio estilo de vida.

É exatamente aí que mídias de massa se voltam ao feminismo. Mas sempre a serviço dos interesses patriarcais e capitalistas, já que ela sabe que o patriarcado impôs à nossa cultura uma ideologia heterocristã, cujos mitos descrevem o homem à imagem e semelhança de Deus e a mulher como um pedaço da costela masculina. Essa imagem e semelhança de costela deverá estar posicionada, portanto, exatamente onde é o seu lugar, atrás do homem, do cabeça, do provedor, do pensador, do próprio Deus. E o patriarcado vai mais adiante, desenha o pecado em forma de maçã e oferece à Eva, que, má e impura, prova do sabor da serpente que desencadeou todos os males de que sofre a humanidade.

Historicamente, portanto, restou às mulheres os papéis de sedução e subalternidade e, como afirma hooks (2018),

[...] ainda que milhões de mulheres tenham entrado no mercado de trabalho, ainda que várias mulheres sejam chefes e arrimos de família, a noção de vida doméstica que ainda domina o imaginário da nação é a de que a lógica da dominação masculina está intacta, seja o homem presente em casa ou não. (HOOKS, 2018, p. 18).

Ancorada nessa ideologia sexista e heteronormativa, a mídia confecciona um feminismo anticristão, anti-homem, e faz chegar às casas das pessoas a ideia de que “a luta das mulheres tem foco em liberdade para abortar, para serem lésbicas e para desafiar situações de estupro e de violência doméstica”<sup>149</sup>, sendo esses dois últimos objetivos citados sem nenhuma ênfase.

Em 2012, Willian Bonner apresentou, no Jornal Nacional, uma reportagem sobre a Marcha Nacional das Vadias, ocorrida em mais de 20 cidades brasileiras, inclusive em Jacobina, Bahia. A marcha aconteceu pela primeira vez na cidade de Toronto, no Canadá, após um policial, em uma palestra sobre Violência contra

<sup>149</sup> Transcrição minha. Cf. Marcha das vadias, destruindo Imagem Santa, Bolsonaro vem aí. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qOhUkPTqX-w>. Acesso em 22 mar. 2019.

mulheres em 2011, na Universidade de York, afirmar que “[...] as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias, para não serem vítimas de ataque.”<sup>150</sup> O pensamento, rapidamente, gerou reações dos movimentos de mulheres e, um mês depois, elas realizaram a primeira Marcha das Vadias para levar às ruas um movimento contra à violência sexual e contra a culpabilização das vítimas.

No ano seguinte, o movimento se espalhou por diversos países e, no Brasil, milhares de mulheres foram às ruas protestar contra a violência doméstica. Segundo o próprio site da Marcha:

[...] usamos a força da polêmica da palavra ‘vadia’ para ressignificá-la. **‘Se ser livre é ser vadia, então somos todas vadias’** tornou-se o lema do movimento. A irreverência da reapropriação de uma palavra que carrega uma conotação tão negativa sugere o caráter subversivo da marcha. Estamos aqui para buscar a transformação do quadro de violência contra a mulher e a polêmica nos dá força para chamarmos a atenção da população brasileira para este problema histórico, que há tempos não recebe a devida atenção do poder público [...] Nossos polêmicos corpos à mostra escancaram a busca pelo fim da opressão. Chocamos a população? Sim. Esse é o nosso propósito e o grande questionamento que levamos para as ruas é: ‘Por que o termo vadia é mais chocante do que os números da violência contra a mulher?’<sup>151</sup>

O que se viu, portanto, foi um movimento organizado de mulheres espalhadas pelo mundo inteiro, indo às ruas em prol da mesma causa: o fim da violência contra as mulheres. No entanto, Willian Bonner optou por dar outra conotação à Marcha, focando apenas em manifestações individuais de participantes. Segue, na íntegra, o discurso do editor-chefe de reportagem:

Dois mil manifestantes fizeram na Zona Sul do Rio de Janeiro um protesto que se autointitulou de A marcha das vadias. O ato começou às quatro da tarde, as pessoas levavam cartazes em defesa dos direitos das mulheres, a favor da descriminalização do aborto e do casamento entre pessoas do mesmo sexo. Gritavam também palavras de ordem contra a igreja católica. No início dessa passeata, na praia de Copacabana, **dois** manifestantes com os rostos cobertos chutavam crucifixos que estavam no chão. Eles carregavam duas imagens de Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora das Graças. Minutos depois, com uma delas já destruída, um dos manifestantes pega a outra imagem e a atira contra o chão. Os dois estavam cercados por outras pessoas que participavam da marcha. Neste momento,

---

<sup>150</sup> Ibidem.

<sup>151</sup> (grifos meus). Cf. Por que Vadias? In: *Marcha das Vadias CWB – Movimento pelo fim da violência de gênero e da culpabilização da vítima*. Disponível em <https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>. Acesso em 26 jun. 2019.

não havia peregrinos em volta, mas durante a caminhada pela orla, o grupo passou por **fiéis** e houve troca de hostilidades.<sup>152</sup>

O texto, de pouco mais de um minuto, foi seguido por uma sequência de imagens de nudez e de representações teatrais de pequenos grupos. A fria entonação da voz de Bonner também sugeria o posicionamento contrário do repórter em relação à marcha, cujo principal objetivo sequer foi mencionado. O apelo à intervenção católica foi evidente. No Youtube, inclusive, é possível encontrar diversos canais cristãos que reproduziram a reportagem, seguida de discursos de ódio, proferidos por youtubers, contra feministas, e alusões à Bolsonaro.

A imagem de duas mulheres dançando com os seios à mostra é transmitida no exato momento em que Bonner coloca o casamento homoafetivo e descriminalização do aborto como pautas da marcha. A mídia conhece os tabus sociais criados pelo patriarcado e sabe o terror que essas imagens causariam nas casas das famílias cristãs telespectadoras da televisão aberta. E bell hooks estava certa ao refletir sobre o papel dessa na tarefa de descaracterizar o movimento feminista a partir do que transmite nas suas telas. “A grande multidão não rejeitou a mensagem; ela não conhece a mensagem.” (HOOKS, 2018, p. 22).

Paralelo a isso, o capitalismo enxergou o empoderamento como altamente rentável na medida em que estimula o consumo de “produtos empoderadores”. Nos últimos anos, portanto, a indústria de cosméticos tem investido pesado na subversão da imagem das mulheres, desenhando-as agora como fortes e corajosas trabalhadoras, “mas sem perder a vaidade”. Nos deparamos agora rotineiramente com propagandas publicitárias de perfumaria, batom e vestuário em que o empoderamento é vendido como sinônimo de beleza física.

Posicionamentos individuais e de movimentos de mulheres privilegiadas, divulgados pelas mídias de massa, como vimos, fizeram emergir no imaginário da população alheia ao real feminismo a ideia de que empoderamento é uma bobagem criada pela mídia, uma moda seguida por mulheres que não respeitam a si mesmas, nem aos costumes cristãos impostos pelo patriarcado.

---

<sup>152</sup> Transcrição minha. Cf. *Marcha das vadias, destruindo Imagen Santa, Bolsonaro vem aí*. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qOhUkPTqX-w>. Acesso em 22 mar. 2019.

O desconhecimento, portanto, gera ridicularização, como tentativa de silenciamento, e ódio, que se concretiza quando mulheres como Débora Diniz,<sup>153</sup> por exemplo, precisa deixar o país por conta de ameaças. Para Berth (2019, p. 57),

[...] em longo prazo, o silenciamento dos grupos oprimidos deixou um enorme atraso na produção de conhecimento, visto que há uma incompletude em quase tudo que se propõe a estudar sobre temas correlatos e uma superficialidade generalizada que foi mutilando todas as forças que carecem do conhecimento profundo para se atualizar e instrumentalizar a sociedade no sentido de viabilizar práticas de erradicação dos nossos problemas históricos.

Além da reação conservadora violenta de apagamento humano, uma outra barreira estrutural impede a disseminação de conteúdo e práticas de empoderamento. É o projeto político de educação pública de base, que, segundo Berth (2019, p. 56), “[...] é sucateado historicamente no país em favor da mercantilização da educação.”

A PEC 242 (ou 55) no Senado, aprovada em 2016 por Michel Temer, logo após o golpe contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, comprovam as considerações da autora. Essa PEC congelou gastos com educação, saúde e segurança por 20 anos, congelou também o valor do salário mínimo, que passou a ser reajustado apenas segundo a inflação e causará prejuízos à manutenção dos programas sociais.<sup>154</sup>

Paulo Sena, especialista em Direito e Financiamento Educacional e consultor legislativo da Câmara dos Deputados, concedeu, em 2016, entrevista ao site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – para debater a PEC 241, e afirmou que deixar de investir na educação nos patamares necessários, como identificados no PNE, nos 20 anos de vigência da emenda proposta – tempo de dois PNE –, é condenar as gerações que serão a população economicamente ativa daqui a 20 anos a terem uma baixa qualificação.

Se investimentos já estavam sendo cortados desde 2018 – quando a PEC passou a valer –, em 2019, com o novo corte de 30%, das Universidades e Institutos Federais, promovido pelo governo Bolsonaro em março, já convivemos cotidianamente com notícias do provável cancelamento de suas atividades, já que

---

<sup>153</sup> Cf. AMEAÇADA de morte, ativista dos direitos humanos deixa o país. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/ameacada-de-morte-ativista-dos-direitos-humanos-deixa-o-pais>. Acesso em 31 ago. 2019.

<sup>154</sup> Cf. BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em 26 maio 2019.

não há dinheiro para pagamento das despesas contratuais, água, energia elétrica, bolsas, aquisições de livros, carteiras escolares e equipamentos de laboratório, segundo nota da Universidade Federal de Alagoas, por exemplo.

A Universidade Federal da Bahia – UFBA – também confirmou em nota a existência do bloqueio de 30% da verba destinada ao pagamento de despesas ordinárias, como água, energia, telefone, manutenção de espaços e equipamentos e pagamento de pessoal terceirizado sem qualquer notificação oficial do Ministério da Educação – MEC. O valor bloqueado é de R\$ 37,3 milhões e, se for confirmado, terá impacto significativo no funcionamento da universidade até o final de 2019, afirmou representante da UFBA.

Para nós, mulheres baianas, a situação ainda é pior, já que o governador do Estado, Rui Costa, ex-representante sindical e integrante do Partido dos Trabalhadores – PT, promoveu severos cortes nos recursos das Universidades Estaduais há mais de dois anos. Cerca de 90 milhões foram cortados até agora, o que já comprometeu as atividades e levou as quatro universidades do Estado da Bahia a fazerem greve por cerca de três meses.

Os recentes cortes de verbas nas Universidades e Institutos Federais e Estaduais exemplificam claramente o projeto do governo Bolsonaro de desempoderar cada vez mais as pessoas, principalmente aquelas que pertencem às classes menos favorecidas.

Mas volto ao governo Temer, pois foi nele que o sucateamento da educação tomou proporções desenfreadas com a reforma do ensino médio. Classificada pelo coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara, como um “retorno piorado à década de 90”, a reforma, na verdade é, segundo ele,

[...] uma antirreforma no sentido de que ela acaba fazendo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seja desconstituída naquilo que se refere ao Ensino Médio e a Educação Profissional. [A MP] estabelece uma bagunça e faz com que os estudantes sejam divididos entre aqueles que vão ter acesso a um ensino propedêutico e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico de baixa qualidade. Temer teve a coragem ou a pachorra de assumir isso quando ele assina que na época dele a educação se dividia entre clássico e científico<sup>155</sup>, que eram dois caminhos que geravam uma educação

---

<sup>155</sup> Cara se refere à entrevista de Michel Temer ao Programa Roda Viva que foi ao ar em outubro de 2016, quando Temer faz a seguinte afirmação sobre a reforma do Ensino médio: “[...] nós estamos voltando a um passado extremamente útil.” Cf. Roda Viva – Michel Temer – 14/11/2016. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=szaxsMK7kCY>. Acesso em 11 jun. 2019.

incompleta. Então essa MP, em termos de alteração da LDB, é extremamente preocupante.<sup>156</sup>

Também contrário à Reforma do Ensino Médio, César Callegari, então presidente da Comissão Bicameral<sup>157</sup> do Conselho Nacional de Educação – CNE, renunciou ao cargo em 2018, logo após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, e, em carta aos conselheiros do CNE, desmascarou para o Brasil todas as consequências da Reforma para a vida de quem depende de um ensino público gratuito e de qualidade.

Segundo Callegari, a Lei nº 13.405 (Reforma do Ensino Médio) tem problemas que contaminam a BNCC, como a separação do Ensino Médio do conjunto da educação básica. Assim o afirma:

Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica. (CALLEGARI, 2019, n. p.).

Em carta contada por quem viu de perto a educação brasileira perdendo os poucos avanços conquistados, Callegari se posicionou a favor da BNCC proposta anteriormente às alterações da Reforma, que, segundo ele, embora necessária, mas não suficiente, propôs uma base para a equidade e melhorias na educação do país. Evocou, então, os deveres do Estado, da sociedade, dos governos, das escolas e das famílias na garantia dos direitos de aprendizagem, para denunciar que, com a Reforma do Ensino Médio,

[...] na contramão de tudo, esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? Quanto de língua portuguesa, de biologia, de filosofia, de matemática, química, história, geografia, física, arte, sociologia, língua estrangeira, educação física? Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das

---

<sup>156</sup> (n. p.). Cf. TRUFFI, Renan. *Coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Daniel Cara destrincha MP 746, que impôs mudanças e provocou ocupações em escolas*. Disponível em: <https://clickverdadejornalmissao.blogs.sapo.pt/e-um-retorno-piorado-a-decada-de-90-a-27433>. Acesso em 11 jun. 2019.

<sup>157</sup> Órgão responsável por encaminhar as etapas de audiência pública e consolidação das alterações no texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades por vezes poucas? (CALLEGARI, 2019, n. p.).

Além de limitar o acesso à educação em sua totalidade, Callegari percebe a estratégia do projeto político de educação de Temer e aliados, que, dispostos a reduzir ao máximo a sua qualidade, “[...] baixam a régua, rebaixam o horizonte.” (CALLEGARI, 2019, n. p.).

Callegari, que fez parte do Governo Dilma Rousseff – PT – como Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC – e foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo no governo do também petista Fernando Haddad, reconhece a precariedade da educação brasileira e a incapacidade de muitas de suas escolas em oferecerem um leque de cursos a serem escolhidos por estudantes. Ele destaca que

Em muitos colégios não há professores suficientes, não há laboratórios, não há internet e sobram alunos por sala de aula. Mais da metade dos municípios brasileiros têm apenas uma escola de ensino médio e nessa escola é comum não haver condições adequadas de funcionamento [...]. Portanto, sem conteúdo e sem condições, não é honesto dizer que os jovens terão opções. Seria bom que tivessem. Infelizmente, para a maioria, esta miragem poderá significar ainda mais frustração e mais exclusão. Provavelmente, um maior aprofundamento das nossas atuais desigualdades. (CALLEGARI, 2019, n. p.).

Relembra ainda o desaparecimento de todas as disciplinas, excetuando Português e Matemática, do documento proposto pelo MEC, cujos conteúdos estarão diluídos nas chamadas “áreas do conhecimento”, sem discutir em momento algum, segundo ele, o que deve ser garantido nessas áreas. Assim,

Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país? (CALLEGARI, 2019, n. p.).

Trata também da abertura para o Ensino a Distância, mudança que arrancará das futuras gerações o chão de maior vivência e preparação para a cidadania, de mais trocas de afeto, conhecimento e cuidado, depois do espaço familiar – quando esse

não falta –, e substituirá professoras, professores, laboratórios e bibliotecas. Exclamando, Callegari só nos relembra que

[...] não será isolado atrás de uma tela de computador que o jovem brasileiro vai desenvolver valores como liberdade, solidariedade, respeito à diversidade, trabalho colaborativo, o apreço à democracia e à justiça e à paz. Na escola se aprende muitas coisas que não estão nos livros: estão nas relações presenciais entre os estudantes e deles com seus professores e a comunidade. As novas tecnologias estão aí, mas elas devem ser utilizadas a favor da escola e não em substituição a ela. A escola precisa ser protegida e valorizada, não ameaçada. (CALLEGARI, 2019, n. p.).

Assume preferir nem comentar sobre a possibilidade de profissionais não licenciados poderem ministrar aulas e também sobre o dispositivo da Lei que permite que recursos públicos da escola pública passem a ser compartilhados por instituições privadas, mas evoca Paulo Freire para lembrar que não basta denunciar, também é necessário anunciar. Anuncia, portanto, que a Lei nº 13.405 precisa ser revogada e que essa proposta de BNCC elaborada pelo MEC seja “rejeitada e devolvida à sua origem”. (CALLEGARI, 2019, n. p.). E, por último, desmascara as estratégias marqueteiras bilionárias de inculcar nas mentes da população que estudantes já aprovaram a Reforma, já que, segundo ele, “[...] nenhuma mudança chegou às escolas e, talvez, para a maioria delas nunca cheguem.” (CALLEGARI, 2019, n. p.).

No dizer de Akotirene (2018), “[...] as caravelas saíram, mas os administradores coloniais continuam operando a política de Estado e colocando mais uma vez as nossas humanidades diferenciadas nos serviços públicos.”<sup>158</sup> Esse empenho se potencializou depois do golpe de 2016, num contexto em que, olhando para o presente, víamos o cenário educacional brasileiro dar pequenos passos em direção à emancipação de sujeitos.

Passos foram dados no ensino superior público, segundo o MEC<sup>159</sup>, quando, entre 2003 e 2014, foram criadas 18 universidades federais pelo Brasil e 173 campi universitários, com um aumento 500 mil para 932 mil vagas. Somente na Bahia vimos serem criadas cinco universidades: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia –

<sup>158</sup> Em apresentação do seu livro *O que é interseccionalidade?*, durante a abertura do projeto Lendo Mulheres Negras, idealizado pelas alunas Adrielle Regina e Evelyn Sacramento, do Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO), na cidade de Salvador, Bahia, dia 29 de março de 2019.

<sup>159</sup> MEC. Ministério da Educação. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Acesso em 11 jun. 2019.

UFRB, Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, alcançando campi em mais de 20 cidades do estado, sem contar os institutos federais, dentre os quais o campus de Jacobina faz parte.

Vimos o Nordeste colocar os pés na Universidade quando o número de matriculados aumentou em 94% depois da Lei do Fundeb, REUNI, PROUNI, FIES, a Lei de Cotas e o PNAES. Nós, estudantes das classes populares, passamos a fazer parte do quadro das Universidades públicas e entramos para as estatísticas da última pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais – ANDIFES<sup>160</sup>, divulgada em maio de 2019, que mostra que, a partir de 2014, estudantes de baixa renda (até um salário mínimo e meio) passaram a compor 66,2% do total de estudantes da graduação, chegando a 70,2% em 2018. Já o percentual de cotistas saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018. Uma reportagem, no próprio site da ANDIFES, divulgou que essa pesquisa

[...] mostra que o perfil dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras está, a cada edição, mais próximo do perfil sociodemográfico do Brasil. Os resultados mostram que as universidades expressam a diversidade cultural, racial e de sexo da população brasileira, assim como a desigualdade de renda.<sup>161</sup>

É, portanto, tarefa minha – licenciada cotista em Letras pela Universidade Estadual da Bahia e ex-beneficiária do programa bolsa família – disseminar a teoria do Empoderamento entre as minhas e os meus, já que, vendo o desmonte na educação causado pelo governo Bolsonaro, não espero melhorias e saídas vindas das suas mãos.

---

<sup>160</sup> Cf. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. In: *Andifes*. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em 11 jun. 2019.

<sup>161</sup> Ibidem.

#### 4 FAZENDO VALER A LEI 10.639/2003

A intervenção pedagógica, gestada a partir deste trabalho de pesquisa, estende-se para o meu íntimo. Ela intervém não apenas no exterior à minha volta, mas no meu modo de ver e viver o mundo.

Paralelamente ao meu próprio processo de empoderamento está o trabalho de base com as comunidades escolares que integro. Desse modo, descreverei, aqui, como professoras, professores, alunas, alunos, agentes administrativos, direção, secretaria de educação e comunidade e eu nos envolvemos no processo de empoderamento, nas cidades de Mirangaba e Umburanas, por meio de projetos e atividades curriculares desenvolvidas nas duas escolas onde atuo.

Além dessas duas intervenções, participei de rodas de conversa comprometidas com o feminismo negro e com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, em outras instituições escolares, no decorrer deste processo de pesquisa e aprofundamento teórico requerido pelo mestrado. Descreverei, portanto, “[...] sobre a ciência da persistência versus a preguiça e a descrença”,<sup>162</sup> entendendo que o empoderamento só se dá em círculo, na gira e na ginga.

Os projetos de intervenção são pré-requisitos da formação, devido à natureza e compromisso dos Mestrados Profissionais em Educação – MPE – para com a Educação Básica, e promovem a contribuição que pesquisas na área de educação e direitos humanos devem dar à comunidade, onde estão inseridas pesquisadoras, pesquisadores e participantes da pesquisa.

Segundo as autoras Ana Lúcia Gomes, Jacy Bandeira Sá e Maria Auxiliadora Nunes (2018, p. 144),

[...] O princípio da aplicabilidade metodológico-epistêmica estabelecido nos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) pressupõe intervenções nos processos educativos das organizações educacionais, transformações no espaço escolar e (res)significação no papel dos sujeitos participantes da pesquisa para coautores da produção científica e, conseqüentemente, implica na necessidade de maior reflexão sobre a práxis de investigação.

Além disso, os projetos de intervenção importam para mim, devido à minha necessidade de contribuir, ainda que minimamente, no processo de empoderamento

---

<sup>162</sup> Cf. BNEGÃO. O processo. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/bnegao/133057/>. Acesso em 20 jul. 2019.

de estudantes das escolas onde atuo profissionalmente. Nessa perspectiva, na Escola Manoel Novais, lócus da minha pesquisa, o projeto “Mirangaba é meu quilombo”, contemplando todas as séries do turno noturno, vem sendo realizado desde o primeiro semestre de 2019 e ainda está em andamento.

Na Escola Jeovando Lopes de Almeida, na cidade de Umburanas, o projeto de ensino para o show “Nós somos África”, pensado, inicialmente, apenas para as turmas de nono ano em que leciono, foi apresentado em agosto de 2018 e acabou se tornando, por sugestão da direção e secretaria da educação da cidade, um trabalho realizado por todas as séries da escola e com a participação de algumas professoras e professores. Sua culminância se deu em novembro, durante a Semana da Consciência Negra.

No IFBA/Campus Jacobina, participei de mesa redonda em 2018 para discutir, com estudantes secundaristas, sobre discursos de ódio contra mulheres negras nas redes sociais. Na cidade de Miguel Calmon, na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, em conversa com professoras, alunas e alunos, refletimos sobre o dia da Consciência Negra na perspectiva de mulheres negras engajadas na luta feminista.

Em Mirangaba, a proposta foi apresentada em março de 2019. Decidimos em conjunto, durante as aulas, com alunas e alunos e na sala das professoras, junto à vice direção, a forma como gostaríamos que o projeto tomasse corpo. Dessa forma, democraticamente, escolhemos o nome do projeto, as datas das atividades, bem como os conteúdos que trabalharíamos em cada disciplina, de acordo com as diretrizes apresentadas.

Dessa forma, os objetivos do projeto foram: Incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas duas escolas citadas; Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura de mulheres e homens africanos e afro-brasileiro; promover pertencas afrocentradas e empoderamento. Tomamos como base para a sua construção os princípios e determinações da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, alinhados à perspectiva feminista negra e todo o seu aporte teórico interseccional explorado nesta pesquisa.

Os projetos se comprometeram a ampliar o foco das disciplinas para a diversidade cultural, social e econômica brasileiras, incluindo as contribuições histórico-culturais africanas e afro-brasileiras no contexto de estudos e atividades e compreende a responsabilidade, determinada pela Lei, de

[...] acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2019a, 18).

Portanto, atende às determinações de divulgar a participação de africanas, africanos e de seus descendentes em episódios da história mundial e brasileira, na construção econômica, social e cultural dessas nações, articulando passado, presente e futuro, bem como de “[...] providenciar registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.” (BRASIL, 2019a, p. 23).

No dia 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o racismo, compromete-se com a realização de atividades voltadas para discussões e reflexões sobre “[...] políticas de eliminação e exclusão, física e simbólica no pós-abolição.” (BRASIL, 2019a, p. 21). No dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, em nome da morte de Zumbi dos Palmares, se compromete com uma celebração que, sem folclorizar, rememora a luta pela libertação do povo negro. Compromete-se na disciplina de História a tratar da História da África numa “[...] perspectiva positiva não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente.” (BRASIL, 2019a, p. 21).

#### 4.1 Ações e Reflexões didático pedagógicas: intervenções no cotidiano escolar

##### Quadro 1 – Ações na Escola Manoel Novais

<b>ESCOLA MANOEL NOVAIS – MIRANGABA-BA</b>
<p><b>I Unidade</b>  <b>Disciplinas:</b> História e Arte, 6º a 9º ano  <b>Parcerias:</b> professora Célia Rodrigues, professor Cristiano Rodrigues, vice-diretora Leidiane Alves, secretária escolar Zélia Andrade.</p> <p><b>10/04/2019 Apresentação do projeto “Mirangaba é meu quilombo”<sup>163</sup> à comunidade escolar</b>  Exibição do filme Bem-vindo a Marly-Gomont;  Palestra: “A religião negada aos povos negros e quilombolas em Mirangaba nas décadas de 60 e 70” (Com o historiador mirangabense Neivaldo Santos Alves);  Roda de conversa</p>

<sup>163</sup> Cf. Apêndice A.

<p><b>16/04/2019 Apresentação do projeto à comunidade de Mirangaba</b></p> <p>Cortejo da escola até a praça principal da cidade;          Apresentação do poema “Mandume”, de Mel Duarte, pela aluna Jarlene Cruz;          Relato de experiência da ex-aluna quilombola Luciana Cruz, aprovada em História na UNEB/Campus IV;          Roda de conversa sobre “As mulheres na história da capoeira” (Com a capoeirista Júlia Silva e a professora Jálícia Muricy – formada Zazá);          Roda de capoeira com o grupo de Capoeira Regional “Sertão Dourado” da cidade de Mirangaba;          Roda de samba das Mulheres do Coqueiro.</p>
<p><b>Aplicação da Lei 10.639/2003 na disciplina de História – 8º ano</b></p>
<p><b>I Unidade</b></p> <p>Conteúdo programático:          “A história e a passagem do tempo”;          “A investigação do passado”;          “As origens do Estado brasileiro”.</p> <p>Alguns dos textos trabalhados em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Olhos d’água</i>, de Conceição Evaristo;</li> <li>• <i>A ÁFRICA antes dos europeus</i>. Disponível em: <a href="https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/10311/a-africa-antes-dos-europeus">https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/10311/a-africa-antes-dos-europeus</a>;</li> <li>• Cordéis de Jarid Arraes sobre Maria Felipa de Oliveira e Luiza Mahin;</li> <li>• <i>A luta e a literatura negra expõem o que Akademus esconde no bosque: Maria Felipa de Oliveira</i>, de Amanda Oliveira dos Santos;</li> <li>• <i>Maria Felipa de Oliveira estará no livro de aço de heroínas e heróis da independência</i>, de Amanda Oliveira dos Santos.</li> </ul> <p>Filmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quilombo</i>, de Carlos Diegues. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SQEMAPla6uk&amp;has_verified=1">https://www.youtube.com/watch?v=SQEMAPla6uk&amp;has_verified=1</a>;</li> <li>• Documentário <i>Maria Felipa no Dois de Julho</i>. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tb0GANjJREo&amp;t=35s">https://www.youtube.com/watch?v=Tb0GANjJREo&amp;t=35s</a>.</li> </ul> <p>Pesquisas solicitadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “História de Mandume”;</li> <li>• “Símbolo Sankofa Adinkra”.</li> </ul>
<p><b>Aplicação da Lei 10.639/2003 na disciplina de Arte – 6º e 7º anos</b></p>
<p><b>I Unidade</b></p> <p>Conteúdo programático: Arte e Cultura dos povos africanos.</p> <p>As aulas de Arte, além do conteúdo teórico, foram utilizadas para a realização de aulas de capoeira e de instrumentalização, oferecidos por alunos e ex-alunos da escola, participantes do grupo de capoeira “Sertão Dourado”, para todas as turmas.</p> <p>Textos trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• HISTÓRIA da capoeira no Brasil. Disponível em: <a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23690">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23690</a>. Acesso em 22 de maio de 2019.</li> <li>• <i>Mestre Bimba e Mestre Pastinha</i>, de Fabiano Portela Schimidt.</li> </ul> <p>Pesquisa solicitada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sankofa Adinkra”;</li> <li>• “História da rainha Ngola Nzinga Mbande”.</li> </ul> <p>Atividade realizada em sala:</p> <p>Pintura dos símbolos Sankofa Adinkra.</p>

## Quadro 2 – Ações na Escola Municipal Jeovando Lopes de Almeida

ESCOLA MUNICIPAL JEOVANDO LOPES DE ALMEIDA – UMBURANAS-BA
<p><b>III Unidade</b></p> <p><b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa 9º ano</p> <p><b>Parcerias:</b> professora Edineura Santos, professor Tiago Ferreira, professor Paulo Vasconcelos, que hoje está no Orum, merendeiras Ivani Souza e Deusita Barbosa, secretária de educação Vanessa Gomes, vice-diretor Jaelson Nunes, coordenadoras pedagógicas Gueide Nunes e Glassea Muniz.</p> <p><b>16/08/2018 – Apresentação do projeto do show “Nós somos África” às três turmas do 9º ano</b></p> <p><b>ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO SHOW EM CONJUNTO COM ALUNAS E ALUNOS</b></p> <p>Reflexões sobre a Lei Áurea e sobre o Decreto-Lei nº 7967/1945, que trata das regras de imigração no Brasil;</p> <p>Leitura de reportagens sobre genocídio negro e discriminação racial contra:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Marielle Franco;</li> <li>2) Mestre Moa do Katendê;</li> <li>3) Maria Eduarda, estudante de 14 anos, assassinada, em 2018, pela polícia dentro de escola no Rio de Janeiro;</li> <li>4) Marcos Vinícius, assassinado pela polícia, em 2018, a caminho da escola, na favela da Maré, Rio de Janeiro;</li> <li>5) Bárbara Querino, condenada a cinco anos de prisão, após vítima de assalto tê-la “reconhecido” por conta do cabelo.</li> </ol> <p>Produção de pequenas dramatizações para tratar dos casos citados;</p> <p>Seleção das músicas a serem utilizadas no show, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) “O canto das Três raças”, de Clara Nunes;</li> <li>2) “A cena”, da Banda Rashid;</li> <li>3) “Vidas negras”, dos alunos Cauan Soares, Cauan Ferreira. André Luiz, Marcos Vinícius, Guilherme Benício, Ricardo Ribeiro;</li> <li>4) “Breu”, de Xênia França;</li> <li>5) “Bate a poeira”, de Carol Conká;</li> <li>6) “Procuram-se bonecas pretas”, de Larissa Luz;</li> <li>7) “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira;</li> <li>8) “O que se cala”, de Elza Soares.</li> </ol> <p>Seleção dos poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo;</li> <li>➤ “Muitas fugiam ao me ver”, de Carolina de Jesus.</li> </ul> <p>Reflexão e discussão das músicas e poemas;</p> <p>Pesquisas sobre as cantoras;</p> <p>Divisão do trabalho de palco e técnica por livre adesão das alunas e alunos;</p> <p>Ensaio em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensaio de pátio nos intervalos;</li> <li>• Produção do material a ser usado no show.</li> </ul> <p><b>22/11/2018 - Realização do show no espaço de festas “Alimentex Prime”.</b></p>

Fonte: Amanda Oliveira dos Santos, 2019

### Quadro 3 – Ações no IFBA Campus Jacobina

<b>IFBA CAMPUS JACOBINA</b>
<p><b>Novembro, 2018</b>  <b>MESA REDONDA – Discurso de Ódio contra Mulheres Negras em Comentários nas Redes Sociais</b></p> <p>Projeto de Extensão: Ligue seu raivômetro: discurso de ódio não é opinião!            Reflexões sobre discurso, discurso de ódio e mulheres negras;            Reflexões sobre infantilização e animalização das mulheres negras;            Apresentação da perspectiva interseccional.</p>

**Fonte:** Amanda Oliveira dos Santos, 2019

### Quadro 4 – Ações na Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição

<b>ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO – MIGUEL CALMON-BA</b>
<p><b>Novembro, 2018</b>  <b>RODA DE CONVERSA – Semana da Consciência Negra</b></p> <p>Apresentação de impérios e culturas africanas anteriores à colonização;            Reflexões sobre a escravização de africanas e africanos no Brasil;            Análise da legislação pré e pós abolição;            Reflexões sobre estupro de mulheres negras, miscigenação e embranquecimento da população, expulsão do povo negro do centro das cidades;            Apresentação da resistência de mulheres negras na atualidade.</p>

**Fonte:** Amanda Oliveira dos Santos, 2019

Essas intervenções foram atravessadas por desafios, dúvidas, erros, acertos e vitórias. Elas foram realizadas em espaços cheios de dramas e tramas movidas por gente de toda raça, de toda fé.

Sobre Umburanas, apenas deixo registrado que toda demanda vencida durante o processo veio da força da coletividade. As vendas de cachorro quente, bolo e salgados realizadas pelas alunas para pagarmos o espaço onde aconteceu o show e a parceria com a arte-educadora Edineura Lins e com o professor de História Tiago Ferreira, entre outros(as) tantos(as), são provas disso. Enquanto a excelente apresentação de candomblé mediada pelo professor Paulo Vasconcelos, único da escola a aceitar abordar a religião africana no show, é outra prova de que só mesmo uma lei permite o enfrentamento ao racismo religioso dentro de uma escola. E Paulinho, homossexual e candomblecista, se foi, mas deixou semente de flor plantada em Umburanas.

O trabalho de intervenção pedagógica realizado em Mirangaba, lócus da pesquisa, se dá em um espaço permanentemente em risco: o turno noturno da Escola Manoel Novais. Com altíssimas taxas de evasão escolar, geralmente começamos o ano com 20 ou 30 alunas e alunos, em cada sala, e concluímos com 5 ou 10. O clima muito frio do segundo semestre, acompanhado de frequentes chuvas, faz com que esse problema se agrave. As estudantes e os estudantes residentes nas comunidades quilombolas e de outras regiões ficam impossibilitados de estudar quando a chuva faz lama nas estradas de chão e impede a passagem do ônibus escolar. Além disso, a internet, disponibilizada gratuitamente na praça principal da cidade, faz com que essas meninas e esses meninos, muitas vezes, nem adentrem nossos portões, já que, nas suas comunidades, elas e eles ainda não têm acesso a esse luxo.

Nesse sentido, o projeto tem servido como braço forte para trazer de volta à escola aquelas e aqueles que já evadiram e para estimular a permanência de quem ainda resiste. Buscamos, por meio da identificação e valorização da nossa própria cultura ancestral, despertar o interesse de quem a vive e sente muito de perto.

A exibição do filme *Zumbi*, por exemplo, depois de longas discussões e leituras sobre a cultura africana, parece ter servido como uma porta de acesso a memórias, em que, entre julgamentos e vergonhas, devagar ia se iniciando um processo de identificação e aceitação. No começo do filme, alguns risos se desfaziam da negritude representada ali na tela e piadas do tipo “ali é a tua mãe”, “aquele é tu” denotavam o profundo sentimento de rejeição ao pertencimento racial. Mas como querer pertencer a um grupo que é feito de banco onde se senta a branquitude?<sup>164</sup>

A veracidade com que o filme é representado, aos poucos, foi provocando outras reações. A cena que retrata Ganga-Zumba recebendo Xangô, orixá da justiça, por exemplo, provocou alvoroço. E quando eu pensei que viriam as acusações e as histórias distorcidas sobre caboclos e orixás tão frequentes durante as aulas, o que vieram foram a rápida identificação com o orixá do irmão, da mãe e o tom orgulhoso na voz de quem também recebe o orixá de um guerreiro. O estilo de vida festivo de Palmares foi associado ao samba do Coqueiro e aos carurus realizados por toda a região. As cenas de guerra montaram uma torcida e efusivas comemorações eram

---

<sup>164</sup> Referência à cena inicial do filme, onde uma criança branca se senta sobre um anão negro preso por uma coleira. Cf. Quilombo (Filme completo 1984). In: *Youtube*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SQEMAPla6uk&t=7s&has\\_verified=1](https://www.youtube.com/watch?v=SQEMAPla6uk&t=7s&has_verified=1). Acesso em nov. 2018.

ouvidas a cada vitória de Zumbi e Dandara. Tudo isso enquanto rolava o filme, que termina com a morte de Zumbi e um profundo silêncio na sala.

Olhares me pediam que eu dissesse algo, mas eu não tive capacidade discursiva para argumentar, naquele momento, e fui salva pelo sinal que tocou para ir embora. Terminei a noite com a sensação de que havia falhado, por não ter tido condição de explorar toda aquela carga de sentimentos que nos envolveram como instrumento de emancipação. Mas, como disse, é nessa gira de sensações que se dá o processo de formação e autoformação.

Igualmente, as histórias de Maria Felipa provocaram reação e identificações. Casos do passado emergiram em meio a gargalhadas, histórias de mulheres capoeiristas da cidade se cruzaram com as pernadas de Felipa na roda, o símbolo Sankofa Adinkra virou símbolo da camisa a ser utilizada pelo nono ano e a gratidão se traduziu também em palavras: *“nós tem [sic] que agradecer é à Maria Felipa, que batia nos branco [sic] era com galho de cansação, e não a diabo de Dom Pedro que só sabia gritar e levantar um espada.”* (Aluno do oitavo ano da Escola Manoel Novais).

Já a capoeira serviu para que Moisés, estudante de dezessete anos, do oitavo ano, voltasse a sonhar com as rodas de que ele tanto sentia saudade. A insuficiência renal o havia proibido de jogar, mas não o proibiu de sentir o couro do atabaque estremecer em suas mãos. Tornando-se, então, um dos articuladores das oficinas, ele organizou toda a sua estrutura para ensinar o que sabia, porém, o peso da estrutura de classe cruzado com a insuficiência de recursos públicos de saúde, dos quais ele necessitava, o atingiram fatalmente, tirando-lhe a vida, sem que tivesse a chance de recomeçar. Do mesmo modo, as estruturas de raça e classe pressionaram Clébson, aluno da comunidade quilombola Fazenda Palmeira, de tal modo que, na madrugada de domingo, dia da derrota do Partido dos Trabalhadores no primeiro turno das eleições presidenciais de 2018, ele tirou a própria vida.

E tem sido nesse processo de alegrias e luto que a intervenção na Escola Manoel Novais está se dando. Certamente, a forte presença da ancestralidade africana, em Mirangaba, manifestada no samba, no caruru, na capoeira, na pele e na dor de estudantes, professoras, professores e auxiliares administrativos tem conduzido os trabalhos por lá, fazendo capoeirista voltar a estudar porque tem treino e samba na escola dia de quarta-feira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comprometida com uma educação feminista e antirracista, analisei narrativas autobiográficas de seis estudantes negras da Escola Municipal Manoel Novais para, a partir dessas experiências, desenvolver, na escola, estratégias pedagógicas de combate ao racismo e ao sexismo. Desse modo, busquei identificar quais discriminações interseccionais emergiram nessas narrativas e percebi, depois de tantas histórias ouvidas, que há muito trabalho a ser feito.

As narrativas autobiográficas revelaram que essas estudantes são cruelmente atingidas pelo impacto estrutural do racismo e do sexismo, que a todo tempo se entrecruzam nas suas experiências. Suas histórias me levaram ao conhecimento de várias outras e ao reconhecimento de muitas das minhas. É fácil notar que experiências de diferentes mulheres negras, muitas vezes, se encontram nas mesmas encruzilhadas, se banham nas águas do mesmo rio e se abrigam no parapeito das mesmas trincheiras.

A subordinação estrutural impacta fortemente a vida dessas estudantes, pois as mantém desempenhando papéis destinados às mulheres negras desde à colonização. O estereótipo da mãe preta se faz presente nas suas vidas ao longo de gerações, mas é ele mesmo o instrumento de batalha utilizado contra as forças estruturais que as oprimem. Para vencer à fome, à violência, o racismo, elas criam uma rede de mães e irmãs e se cuidam entre si.

Distantes do universo da feminilidade frágil, a labuta dessas mulheres se adiantou a chegar. As estruturas de classe impuseram a elas, desde cedo, a prestação do serviço doméstico pesado, do cuidado com as famílias dos outros e das suas próprias, e é dessa forma que elas sobrevivem e sustentam a sua prole. Para elas, ser mulher negra está para além da experiência de burro de carga da patroa e do marido, como pensou Sojourner Truth. Essa mulher negra, além de mãe até de quem não pariu, é burro de carga de todos os homens que a cercam.

Desse modo, o tempo destinado ao exercício da intelectualidade se apresenta restrito às horas que elas passam na escola, esse espaço que, para muitas delas, é mais um quilombo. É lá onde Edineide passeia, onde Marielly descansa, onde a carga pesada da maternidade, por algumas horas, é tirada das costas e a violência dá uma trégua. É lá onde, mesmo com a forte presença do racismo e do sexismo, elas estão protegidas das consequências das políticas de ajuste estrutural que, se continuarem

avançando, podem retirar o Bolsa Família das mãos de Jarlene e Gilvânia, único recurso que garante a sobrevivência de suas famílias.

A discriminação mista ou composta age diretamente sobre seus corpos e retira delas a humanidade, principalmente quando associada à violência do racismo patriarcal. São corpos que, do contato com o corpo masculino, extraem sangue e abandono. Aqui, eu me pergunto se a escravidão já teve mesmo fim, já que castigos coloniais frequentemente chicoteiam suas costas e lhes deixam cicatrizes que não saram.

Ao refletir sobre tudo isso, meu compromisso com a implantação da Lei nº 10.639/2003, numa perspectiva feminista negra, se intensifica. Entendo que é responsabilidade da escola, como instituição comprometida com os direitos humanos, lidar com as causas e as consequências dessas discriminações, bem como propor estratégias de resistência. Numa sociedade racista e sexista como a nossa, a Lei nº 10.639 é um sopro de esperança que impele a escola a refletir sobre as discriminações que passeiam livremente nas práticas educativas.

Percebo ainda que, mesmo objetivando especificamente intervir na formação e no empoderamento de estudantes, as ações desta pesquisa reverberaram na formação de professoras e professores que se juntaram a mim para realizar esses projetos. Pudemos sentir a força do trabalho realizado na coletividade e comprovar como uma escola comprometida com a luta antirracista e feminista pode promover mudanças, ainda que pequenas.

Admito que realizar um trabalho de pesquisa que tem em vista o empoderamento de estudantes, recebendo notícias de morte de alunos, promove uma sensação de que nada está sendo feito. Reconheço que concluir este trabalho, ouvindo dizer que o dia virou noite em São Paulo, que há animais e natureza mortos por quase toda Amazônia, que tem gente comemorando morte de gente no Rio de Janeiro, faz pensar que este trabalho de pesquisa, bem como as intervenções realizadas, resultarão em nada.

Ainda assim, são as minhas escrituras que aqui estão. Penso que essa pesquisa e, sobretudo, as intervenções na minha própria prática docente que advêm dela traduzem um trabalho de base que se iniciou na disseminação de conteúdos e métodos afrocentrados e feministas nos espaços onde atuo. Então, apesar das adversidades, seguirei levando Eros para a sala de aula e acreditando na educação antirracista e feminista como prática de liberdade.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

ALBERTI, Verena. *O que documenta a fonte oral?* Possibilidades para além da construção do passado. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/869.pdf](https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf). Acesso em 22 maio 2018.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloisa. A Dimensão Afetiva na Situação de Entrevista de Pesquisa em Educação. In: SZYMANSKI, Heloisa. (Org.);

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 89-100.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos; PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Violência doméstica e familiar contra mulheres pretas e pardas no Brasil: reflexões pela ótica dos estudos feministas latino-americanos. *Crítica e Sociedade – Revista de Cultura Política*: publicação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia v. 2, n. 2, p. 42-63, dez. 2012.

AMAR, Paul. Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança. Elemento suspeito, abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ANDRADE, Maíra Pires. Movimento Negro, educação e os princípios da Lei 10.639/03. *Aedos*: revista do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 194-216, dez. 2017.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009

ANZALDÚA, Gloria E. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Tradução Édna de Marco. *Revistas Estudos Feministas*: publicação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-235, 2000.

BARRETO, Lima. *Diário do Hospício; O cemitério dos vivos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BARROS, Geová da Silva. Filtragem racial: a cor na seleção do suspeito. *Revista Brasileira de Segurança Pública*: publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, São Paulo, ano 2, ed. 3, p. 133-155, jul./ago. 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A mulher negra no mercado de trabalho. *Estudos Feministas*: v. 3, n. 2, p. 479-488, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 185 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Sociedade e Estado*: revista do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, v. 30, n. 1, p.147-163, 2015.

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*: revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, vol. 2, n. 1, ano 3, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORGES, Juliana. *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510*, de 7 de abril de 2016. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em 22 maio 2018a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 20 dez. 2018b.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 22 maio 2019a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 10 jan. 2019b.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CALLEGARI, César. *Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação* – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em 20 ago. 2019.

CARDOSO, Cláudia Pons. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 2012. 383 p. Tese (Doutorado em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

\_\_\_\_\_; SILVA, Zuleide Paiva da. Pedagogias feministas no combate ao racismo e às desigualdades de gênero. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva. (Orgs.). *Gênero e diversidade na gestão educacional*. Salvador: UFBA-NEIM, 2011. p. 55-68.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Revista Lola Press*: nº 16, nov. 2001.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa: revista da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 111, p. 151-171, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Natália Luchini. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123078/mod\\_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4123078/mod_resource/content/1/Patricia%20Hill%20Collins.pdf). Acesso em 22 maio 2019.

COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; PASSOS, Elizete Silva. (Orgs.). *Gênero e diversidade na gestão educacional*. Salvador: UFBA/NEIM, 2011.

COSTA, Carolina de Souza. *Pirâmide da solidão ou pirâmide dos não-casados? Cor e estado conjugal na terceira idade no Brasil*. Disponível em: [www.Abep.Nepo.Unicamp.Br/Docs/Anais/Pdf/2002/](http://www.Abep.Nepo.Unicamp.Br/Docs/Anais/Pdf/2002/). Acesso em 2 set. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Tradução Liane Schneider. *Revistas Estudos Feministas*: publicação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

\_\_\_\_\_. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Tradução Matilde Ribeiro. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004. p. 7-16.

\_\_\_\_\_. The urgency of intersectionality – Kimberlé Crenshaw. In: *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o&t=120s>. Acesso em 2 set. 2019.

DAVIS, Angela. *Mulher, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: *Literatura Afro – o portal da literatura afro-brasileira*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>. Acesso 2 set. 2019.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, Brasília.

GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes. (Orgs.). *Africanidades, afrobrasileiridades e processo (des)colonizador*. contribuições à implementação da lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da ; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos; NUNES, Jacy Bandeira Almeida Nunes. Pesquisa nos mestrados profissionais em educação: desafios éticos e científicos. *Interação- Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*: publicação da Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, Varginha, v. 21, n. 1, p. 143-161, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-47.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes. (Orgs.). *Africanidades, afrobrasileiridades e processo (des)colonizador*. contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 9-13.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje: revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Anpocs*, p. 223-244, 1984.

GUEDES, Roberto. *Egressos do cativo: trabalho, família, aliança e mobilidade social – (Porto Feliz, São Paulo, c. 1798-c.1850)*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2018.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAHNER, June E. *A mulher no Brasil*. Tradução Eduardo F. Alves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. Tradução Marcos Santarrita. *Revistas Estudos Feministas*: publicação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. *O feminismo é para todo mundo*. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2018.

\_\_\_\_\_. *Vivendo de amor*. Tradução Maísa Mendonça. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em 2 set. 2019.

IPEA. Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada. *Atlas da violência 2018*. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33410&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432). Acesso em 22 dez. 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEMONS, Rosália de O. *Feminismo negro em construção*: a organização do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro. 1997. 185 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MALHOTRA et al. *Introdução à pesquisa de marketing*. Tradução Robert Brian Taylor. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARQUES, Xavier. *Sargento Pedro*: tradições da independência. 2 ed. Salvador: Catilina, 1921.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOTT, L. Tortura de escravos e heresias na casa da torre. In: *Bahia*: inquisição e sociedade. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-97.

MUTTI, Lizete; CHAVES, Daisy. *Ensinos básicos de umbanda*. 2 ed. Porto Alegre: BesouroBox, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo dum racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; GUARDANI, Fátima. Entrevistas. In: VIRGILITO, Salvatore Benito. (Org.). *Pesquisa de marketing*: uma abordagem quantitativa e qualitativa. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 5-16.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de et al. *O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados*: vantagens e desvantagens do seu uso na

pesquisa de campo em ciências humanas. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA13\\_ID8319\\_03082016000937.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf). Acesso em 22 mai. 2018.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. *Tramas e dramas de gênero e de cor: a violência doméstica e familiar contra mulheres negras*. 2013. 132 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.

PINTO, Elisabete Aparecida. Política, raça e gênero: Laudelina de Campos e a presença negra nas organizações político-partidárias. *Revista da ABPN*: publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as), Uberlândia, v. 10, n. 25, p.101-140, mar./jun. 2018.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. *Retratos do Brasil Negro*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

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

RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. Belo Horizonte, jun. 2016. *Psicologia em Revista*: periódico do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 80-86, jun. 2006.

RODRIGUES, José Carlos. *O corpo na história*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 1999.

SAUNDERS, Tanya L. Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. *Periódicus*: publicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, v. 1, n. 7, p. 101-116, maio/out. 2017.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL; Érico Vital. (Orgs.). *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, Giralda et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 17-43.

SILVA, Carla Adriana Santos da. *Ó pa í, prezada! Racismo e Sexismo Institucionais tomando bonde no Conjunto Penal Feminino de Salvador*. 2014. 200 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Cleusa Aparecida da. Racismo patriarcal: muito além do conceito. *Jornal Fêmea*: publicação do Centro Feminista de Estudos e Assessoria, ano XV, n. 175, p. 6-7, nov./dez. 2013.

SILVA, Enaura Quixabeira Rosa e.; BOMFIM, Edilma Acioli. (Org.). Dicionário Mulheres de Alagoas – ontem e hoje. Maceió: Edufal, 2007.

SILVA, Indaiara Célia da. *O discurso de ódio contra mulheres em comentários on-line: implicações para a educação das relações de gênero*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, ano XXX, n. 3, vol. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. *A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo*. 2008. p. 174. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUSA, Tânia Sofia de. *Os filhos do silêncio: crianças e jovens expostos à violência conjugal – um estudo de casos*. 2013. 139 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Riscos e Violência(s) nas Sociedades Actuais: Análise e Intervenção Social, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. *A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo*. 2008. 174 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Neusa Santos. Contracapa. In: *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WERNECK, Jurema. *Racismo institucional: uma abordagem conceitual*. Texto produzido para o Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>. Acesso em 11 ago. 2019.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – PROJETO DA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL NOVAES**

ESCOLA MUNICIPAL MANOEL NOVAIS

**PROJETO  
MIRANGABA É MEU QUILOMBO**

Mirangaba, Bahia  
2019

## APRESENTAÇÃO

O presente projeto, comprometido com uma educação antirracista e pautado na perspectiva feminista negra, trata da execução da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes que versam sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma, o projeto possibilita que o turno noturno da Escola Manoel Novais esteja envolvido durante todo o ano com atividades voltadas para a eliminação do racismo e do sexismo e, conseqüentemente, para a conquista do empoderamento.

## JUSTIFICATIVA

Mirangaba é um município do interior baiano, que fica a 365 km de Salvador. Conta com pouco mais de 18.000 habitantes e tem como principais atividades econômicas a agropecuária, mineração e garimpo. Possui uma grande extensão territorial e sua população rural se concentra em 30 povoados, e 10 desses são remanescentes de Quilombo reconhecidos pela Fundação Cultural Palmares, a saber: Coqueiros, Palmeira, Santa Cruz, Jatobá, Solidade, Dionísia, Olhos D'água, Nuguacu, Ponto Alegre e Almeida.

A Escola Manoel Novais acolhe toda a população estudantil dessas comunidades, uma vez que é a única escola de Ensino fundamental II da sede e dada a ausência de escolas nesse nível nas comunidades.

Dessa forma, compreendemos a necessidade da execução da Lei nº 10.639/2003 nessa escola. As diretrizes dessa Lei tem como princípios: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

O primeiro princípio, como consta na Lei, nos conduz a práticas educativas voltadas para a pessoa humana, como atuante na história, e para a compreensão da diversidade como construtora da sociedade brasileira, sendo descartado, desse modo, o sentido de diversidade como sinônimo de inclusão e assimilação dos padrões do colonizador, como bem ressalta Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2007). Segundo a autora, a ideia de diversidade foi inventada "[...] num clima de não reconhecimento dos diferentes e de tentativas de assimilá-los a padrões europeus ou

europizados, no que nem sempre houve sucesso.” (SILVA, 2007, p. 497). Apresenta, ainda, exemplos de representações da diversidade em imagens produzidas a partir do século XVI, em que europeus aparecem sempre no centro da representação, como deuses ou, pelo menos, “grandes homens”, que “[...] portam instrumentos que simbolizam ‘a civilização’: a bíblia, armas de fogo, máquina a vapor” (WOOD, 2003 apud SILVA, 2007, p. 497), cercados por indígenas, aborígenes, africanas e africanos fazendo gestos de gratidão e adoração e distantes de grupos, que aparecem à margem dessa imagem, destruindo-se em renhida luta: os “não-civilizados”. Em outras representações, a imagem de europeus sequer está representada (SILVA, 2007), já que, no imaginário branco, “diverso” é o que não é espelho. A compreensão da diversidade que se pretende, portanto, é o reconhecimento de que cada grupo étnico-racial inserido na história do país possui cultura “[...] e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (SILVA, 2007, p. 18).

O princípio visa, além disso, à superação do tratamento historicamente dispensado aos povos indígenas, aos negros e negras e às classes menos favorecidas, que se dará por meio de questionamentos e análises críticas que visem a desconstrução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial. Para isso, orienta professoras e professores a buscarem informações sobre a história e cultura afro-brasileira e africana que lhes ofereçam subsídios e “[...] lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos, construir ações respeitadas” (BRASIL, 2019, p. 19) e dialogar em busca de negociações que permitam a todas e todos o compartilhamento de uma sociedade justa.

O princípio que trata do fortalecimento de identidades e de direitos apresenta orientações para que nós, professoras e professores, ampliemos o acesso a informações sobre a formação da nação brasileira por diferentes povos e sua igual importância nesse processo, para que a concepção de identidade humana universal seja desconstruída e que possamos auxiliar alunas e alunos no processo de rompimento com imagens negativas que tanto circulam em veículos de comunicação contra pessoas negras e indígenas, e que tentam impedir o nosso orgulho de pertencimento racial. As ações devem desencadear, dessa forma, um processo de autovalorização de identidades e de historicidade que tanto foi negada ou distorcida.

Além disso, orienta para o “[...] combate à privação e violação de direitos” (SILVA, 2007, p.19) e para a necessidade de formação e instrução a serem oferecidas em todos os níveis, modalidades e estabelecimentos de ensino.

Sobre o princípio que versa sobre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, são feitos encaminhamentos para que os objetivos, as estratégias de ensino e as atividades estejam conectados às experiências de vida de alunas, alunos, professoras e professores, de forma a valorizarmos aprendizagens que estejam vinculadas às nossas relações com pessoas negras, indígenas, mestiças e brancas, que formam a sociedade. Pretende que estejamos atentas e atentos ao conteúdo dos materiais didáticos, de forma a identificarmos a veiculação de imagens e textos distorcidos sobre pessoas negras e outras, semelhantemente discriminadas, bem como solicitarmos aos órgãos competentes as providências para a correção.

Encaminha também que valorizemos a oralidade, a corporeidade e a arte da cultura africana, ao lado da leitura e da produção textual, bem como o patrimônio cultural afro-brasileiro, de modo a estimular a sua preservação. Que contemos, nesse sentido, com a participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais, principalmente os que pertencem à comunidade em que a escola se insere, na elaboração de projetos político-pedagógicos, contemplando, dessa forma, a diversidade étnico-racial. E, principalmente, que tenhamos, na execução dessas ações, o cuidado de darmos um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais, na formação do país, bem como condições de, juntamente com alunas e alunos, pensarmos, decidirmos e agirmos com responsabilidade para enfrentarmos os desafios, conflitos e contestações que possam surgir no processo.

De nada adianta, no entanto, obedecermos às diretrizes da Lei nº 10.639/2003, se não estivermos atentas ao sexismo que não escreve a história da cultura africana e afro-brasileira sob a perspectiva de mulheres negras. Desse modo, essas histórias não são contadas, seus corpos negros não aparecem desenhados em páginas de livros didáticos, como personagens revolucionários da história da formação da sociedade brasileira, nem tampouco são dedicadas páginas voltadas para discussões sobre a realidade de discriminação e exclusão pela qual passam, consequência do sistema mundo colonial e neocolonial.

Para estarmos comprometidas e comprometidos com uma educação feminista negra, devemos, primordialmente, buscar as fontes que nos informam sobre suas histórias, sejam elas orais ou escritas, para que possamos, num movimento organizado, cada uma na sua prática, conduzir a educação das relações étnico-raciais respeitando o lugar de mulheres e homens negros inscritos na nossa história.

Ao (re)conhecermos e (re)contarmos os passos daquelas que vieram antes de nós, temos a oportunidade de refletir sobre a nossa própria história, de entender as razões pelas quais, muitas vezes, ocupamos lugares subalternizados na sociedade e, sobretudo, temos a possibilidade de viabilizarmos formas organizadas de resistência.

## **OBJETIVOS**

- Incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Escola Manoel Novais;
- Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura de mulheres e homens africanos e afro-brasileiros;
- Promover pertencas afrocentradas e empoderamento, alinhados à perspectiva feminista negra e todo o seu aporte teórico interseccional;
- Ampliar o foco das disciplinas para a diversidade cultural, social e econômica brasileiras, incluindo as contribuições histórico-culturais africanas e afro-brasileiras no contexto de estudos e atividades

## **METODOLOGIA**

O projeto se divide em duas etapas:

A primeira consiste no Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana durante as aulas de História e Arte, bem como de outras disciplinas ministradas por parceiras e parceiros que queiram participar. Desse modo, os conteúdos da disciplina de História em todas as turmas serão trabalhados dando ênfase às determinações das diretrizes de divulgar a participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história mundial e brasileira, na construção econômica, social e cultural dessas nações, articulando passado, presente e futuro, bem como de “[...] providenciar registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em

remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.” (BRASIL, 2019, p. 23).

A segunda parte do projeto consiste na elaboração de um show voltado à comunidade mirangabense, cujo objetivo é levar todas as trocas de aprendizagem realizadas em sala para o conhecimento da comunidade, aumentando, desse modo, o alcance da luta antirracista e feminista.

### PARCERIAS

Professora Célia Rodrigues, professor Cristiano Rodrigues, vice-diretora Leidiane Alves e toda a comunidade escolar.

### AVALIAÇÃO

Todas as produções das alunas e alunos serão utilizadas como instrumentos de avaliação da qualidade do processo, visando o grau de envolvimento das(os) participantes, a qualidade das apresentações e as frequências.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 22 maio 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, ano XXX, n. 3, vol. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

**APÊNDICE B – PROJETO DA ESCOLA MUNICIPAL JEOVANDO LOPES DE  
ALMEIDA**

**ESCOLA MUNICIPAL JEOVANDO LOPES DE ALMEIDA**

**PROJETO  
NÓS SOMOS ÁFRICA**

Umburanas, Bahia  
2018

## APRESENTAÇÃO

O presente projeto, comprometido com uma educação antirracista, trata da execução da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes que versam sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma, o projeto prevê a realização de um show em 20 de novembro de 2018, Dia Nacional da Consciência Negra, obedecendo aos termos da Lei, que acrescentou a data ao calendário escolar, como mais uma ação de combate ao racismo.

## JUSTIFICATIVA

O Brasil é uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e, nela, a população negra – preta e parda, na classificação do MNU – se apresenta em maioria. Isso só foi finalmente revelado, em dados, em 2007<sup>1</sup>, quando, pela primeira vez, a população que se autodeclarou negra ultrapassou a branca. Assim,

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo IBGE e divulgada nesta sexta-feira, 53% dos brasileiros se declararam pardos ou negros no ano passado, diante de 45,5% que se disseram brancos. Há dez anos, em 2004, 51,2% dos brasileiros se diziam brancos diante de 42% pardos e 5,9% negros (totalizando 47,9% de negros e pardos), apontando para a predominância da população brasileira que se autodeclarava branca. Foi em 2007 que os números viraram, quando 49,2% se disseram brancos, 42,5% pardos e 7,5% negros (totalizando 50% de negros e pardos). Desde então, o número de pessoas que se diz negro ou pardo só faz crescer.<sup>2</sup>

Já em reportagem para o site Brasil de Fato, Jaqueline Deister apresentou os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em maio de 2019, dados que continuam revelando o crescimento da população que se autodeclara negra no Brasil.

Segundo a pesquisa, em 2018, a população branca representava 43,1%, a parda 46,5% e a preta 9,3%. Os registros do IBGE apontam que, se comparado com os últimos seis anos, a população que se declara negra

<sup>1</sup> Cf. ROSSI, Marina. *Mais brasileiros se declaram negros e pardos e reduzem número de brancos*. Disponível em: [https://brasil.elepais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643\\_374264.html](https://brasil.elepais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html). Acesso em 11 ago. 2019.

<sup>2</sup> (n. p.). *Ibidem*.

aumentou em 4,7 milhões. Isso significa que no ano passado 19,2 milhões de pessoas passaram a se entender como negras.<sup>3</sup>

Esse atraso secular de autorreconhecimento não soa estranho, já que, segundo Giralda Seyferth (2002), foi instituído no Brasil um projeto de nação racializado em que não havia “[...]espaço para negros nem mesmo para os indígenas e os mestiços, que, na hierarquia biológica dos esquemas classificatórios fenotípicos, estavam mais próximos das ‘raças bárbaras’.” (SEYFERTH, 2002, p. 36). No entanto, segundo a autora, essa mesma nação que tentava excluir a população racializada incorporava “[...] aspectos significativos das culturas negras e indígenas, como expressões da cultura popular singular necessária ao princípio da nacionalidade.” (SEYFERTH, 2002, p. 36). Nesse paradoxo, a migração europeia, após séculos de escravização do povo negro, teve como objetivo

[...] o clareamento da população (que também significa ocidentalização) supondo que, num processo histórico de mestiçagem, fossem prevalecer as características da ‘raça branca’. Entre outras coisas, os brancos europeus deveriam depurar o fenótipo do povo dos efeitos da fusão de três raças desiguais; e a massa de inferiores, chamada por Vianna (1938) de ‘caos étnico revoltoso e confuso’, tinha a missão de abrasilizará-los. (SEYFERTH, 2002, p. 36).

Desse modo, segundo Silva (2007), foi estabelecida no Brasil a branquitude como norma inquestionável, norma essa que reconhece ser a raça branca a definidora da sociedade.

Dentro de um projeto de sociedade organizado, à escola é atribuído um papel importante na tarefa de propagar e manter essa norma. E a legislação, nesse contexto, já começa negando o acesso da comunidade negra e indígena aos seus bancos. Como relembra Matilde Ribeiro, ex-Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR – no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

[...] o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O

<sup>3</sup> (n. p.). Cf. DEISTER, Jaqueline. *Cresce parcela da população que se declara negra no Brasil, segundo IBGE*. Resultado pode ser atribuído às políticas de ação afirmativa e também aos debates propostos pelo movimento negro. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/28/cresce-parcela-da-populacao-que-se-declara-negra-no-brasil-segundo-ibge/>. Acesso em 20 ago. 2019.

Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.<sup>4</sup>

Além disso, por meio de suas práticas, a escola buscou ensinar didaticamente a toda sociedade – negros e brancos – a também excluir e discriminar essas populações, mesmo fazendo parte delas. Pautada em dualidades, a escola teve papel determinante na tarefa de submeter toda a sociedade brasileira à assimilação dos sistemas políticos e ideológicos daqueles que se autoproclamaram “donos de tudo”. (EVARISTO, 2019).

Em “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, Silva (2007) exemplifica, por meio de um trecho retirado do livro didático *História resumida do Brasil; programa completo do curso primário*, de 1927, a forma como a discriminação era ensinada:

O Brasil, antes de ser descoberto não tinha cultura de espécie alguma; não havia villas nem cidades; estava pelo contrário todo coberto de matos e era habitado por numerosas tribus de Índios selvagens. (HISTÓRIA..., 1927 apud SILVA, 2007, p. 493, grifo da autora).

Selvagem se contrapõe à civilizado, característica autoatribuída ao jeito português de ser e de viver, entendido, por eles mesmos, como melhor, mais bonito, único. (SILVA, 2007). Dialogando com Matilde Ribeiro, Petronilha denuncia a

[...] situação dos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder. (SILVA, 2007, p. 495).

A autora cita ainda os estudos documentais de Fonseca (2002 apud SILVA, 2007) sobre a educação de negras e negros no processo de abolição em Minas Gerais, que apontam para o fato de que, à proporção que a educação ia se tomando

<sup>4</sup> (p. 493). Cf. BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 08 ago. 2019.

pública nas Minas Gerais, negras e negros foram ficando fora das salas de aula. “Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista.” (SILVA, 2007, p. 496).

Além disso, para a autora, o ocultamento da diversidade de povos existentes no Brasil reproduz em sujeitos discriminados “[...] o sentimento de não pertencer à sociedade” e “[...] produz a imagem do *brasileiro cordial* que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças. (SILVA, 2007, p. 498, grifos da autora). No intuito de cristalizar essa imagem, Gilberto Freyre, em 1933, com *Casa Grande & senzala*, celebra a miscigenação e desloca a escravidão do lugar de cruel para um episódio sem importância e incapaz de destruir as relações de afetividade entre escravizados e senhores, no olhar dele. Apela, nesse sentido, para o sexismo contra as mulheres negras escravizadas, ao tentar apagar as violências sexuais de que essas foram vítimas, atribuindo a elas a imagem de sedutoras e fegosas coniventes com as violências sofridas: “O que a negra da senzala fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava: abrindo as pernas ao primeiro desejo do sinhô-moço. Desejo, não: ordem.” (FREIRE, 1933 apud GUEDES, 2018, p. 40).

Vale ressaltar que mulheres negras e homens negros se mantiveram resistentes durante todo esse processo. Ainda sobre os estudos de Fonseca (2002 apud SILVA, 2007), ela aponta a forma como escravizadas(os) e libertas(os) conseguiam acessar os estudos, frequentando escolas isoladas ou “salas-escola”, que eram estabelecimentos particulares, mantidos por letradas e letrados com “vocaçãõ para ensinar”. (SILVA, 2007, p. 496). Ressalta ainda que todo esse processo de tentativa de discriminação não se deu sem luta e reação, já que, mesmo sendo educados para a rejeição e assimilação da cultura colonizadora, os colonizados também “[...] educavam seus opressores com rebeliões, revoltas, inconfidências.” (SILVA, 2007, p. 496).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1934 repudiou a discriminação racial e a “Constituição Cidadã” de 1988 reconheceu a diversidade da população brasileira. Em 1997, o Ministério da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso incluiu como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – a “Pluralidade Cultural”, reconhecendo, assim, a existência da diversidade, mas ainda a compreendendo “[...] como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência

harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade.” (SILVA, 2007, p. 499).

Só em 2003, no seu primeiro mês de gestão, o então presidente Lula sancionou a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes, que versam sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A referida Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório nos “[...] estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares” (BRASIL, 2019, p. 35) o estudo da história da África, da luta de mulheres negras e homens negros no Brasil e da sua influência determinante na formação da sociedade nacional, promovendo, dessa forma, o resgate da “[...] contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2019, p. 35). Além disso, determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Desse modo, ressalta a importância da presente atividade nesse dia, já que pretendemos alcançar não só a comunidade escolar, mas toda a comunidade umburanense.

## OBJETIVOS

- Divulgar a participação de africanas e africanos, bem como de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação;
- Destacar a atuação de negras e negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social;
- Reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura de mulheres e homens africanos e afro-brasileiros;
- Promover pertencimentos afrocentrados e empoderamento.

## ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DO SHOW

- Reflexões sobre a Lei Áurea e sobre o Decreto-lei nº 7967/1945, que trata das regras de imigração no Brasil;

- Leitura de reportagens sobre genocídio d povo negro e discriminação racial contra:

- 1 Marielle Franco;
- 2 Mestre Moa do Katendê;
- 3 Maria Eduarda, estudante de 14 anos, assassinada, em 2018, pela polícia dentro de escola no Rio de Janeiro;
- 4 Marcos Vínicus, assassinado pela polícia, em 2018, a caminho da escola, na favela da Maré, Rio de Janeiro;
- 5 Bárbara Querino, condenada a cinco anos de prisão, após vítima de assalto tê-la "reconhecido" por conta do cabelo.

- Produção de pequenas dramatizações para tratar dos casos citados;
- Seleção das músicas e poemas a serem utilizadas no show;
- Reflexão e discussão das músicas e poemas;
- Pesquisas sobre as cantoras;
- Divisão do trabalho de palco e técnica por livre adesão das alunas e alunos;
- Ensaios em sala;
- Ensaios de pátio nos intervalos;
- Produção do material a ser usado no show;
- Realização do show aberto à comunidade.

## **PARCERIAS**

Professora Edineura Lins e professor Tiago Ferreira.

## **AVALIAÇÃO**

Todas as produções das alunas e alunos serão utilizadas como instrumentos de avaliação da qualidade do processo, visando o grau de envolvimento das(os) participantes, a qualidade das apresentações e as frequências.

## **SHOW**

Nós somos África!

Realização: alunas e alunos do nono ano

Coordenação: Amanda Oliveira, Edineura Lins e Tiago Ferreira

Coordenação Geral: Escola Jeovando Lopes de Almeida

### 1º Ato

- Trecho do filme *Quanto vale ou é por quilo?*
- Cena 1: Chegada dxs escravxs (Kailane Silva, Flávia, Thaila, Cauan Soares, Vitória, Diego);
- Primeira parte do "O canto das Três raças", de Clara Nunes, cantada por Maria Gabrielle, Kauan e Mirla;
- Apresentação de capoeira (Kauê, Rafael, Carlos Cauan, Samara).

### 2º ato

- Anúncio da Abolição. Lei Áurea (Vitória nono B);
- Cena 2: Questionamento dxs escravxs (Lucas, Maria Gabriele, Antônio Neto, Jedson e Mateus);
- Leitura do Decreto-lei nº 7967/1945 (Vitória nono B);
- Imagem do Morro antigamente. Texto lido por (Vitória nono B);
- Vídeo favela;
- Poema "Vozes-Mulheres", Conceição Evaristo (Lucielle);
- Clip e música "A cena", da Banda Rashid.

### 3º ato

- Cena 3 (morte de Marcos Vinícius) (Jailton e Stefanny, figuração);
- Vídeo da mãe de Marcos Vinícius;
- Rap dos meninos (Cauan S. Cauan F. André, Marcos, Guilherme, Ricardo);
- Poema "Muitas fugiam ao me ver", de Carolina de Jesus (Maria Gabriele);
- Música "O canto", de Xênia França, e "Bate a poeira", de Carol Conká (Stefany, Amanda, Lívia, Chaine, Beatriz, Samara Vieira, Lana, Lauane, Débora, Rebeca);
- Imagem de Marielle Franco, reportagem de Jeremias e Maria Eduarda por 30 segundos.

### 4º ato

- Cena 4 (júri de Babi): (Raiane, Carolina, Anderson, Maria Clara, Geovana, Antônio, Jeovando, Patricia);
- Slides com reportagens sobre a prisão de Babi;
- Poema sobre racismo (Kauê);
- Dança: "Procuram-se bonecas pretas", de Larissa Luz (Daniele, Raylane, Luanda, Endy, Joseane, Ana Caroline);
- "Cota não é esmola" (Mirla e Aliedson);
- Final (Técnica, Palco e professoxs entram para agradecer).

Palco: 59 pessoas

1º Ato: 16 pessoas (Nono B);

2º Ato: 7 pessoas (Nono A);

3º Ato: 18 pessoas (Nono A);

4º Ato: 18 pessoas (Nono C).

Técnica: Demais alunxs

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 22 maio 2019a.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: *Literatura Afro – o portal da literatura afro-brasileira*. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>. Acesso 2 set. 2019.

GUEDES, Roberto. *Egressos do cativoiro: trabalho, família, aliança e mobilidade social – (Porto Feliz, São Paulo, c. 1798-c.1850)*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2018.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: SEYFERTH, Giralda et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 17-43.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Ri Grande do Sul, Porto Alegre*, ano XXX, n. 3, vol. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

<b>I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>	
Nome do Participante: _____	
Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: ____ / ____ / ____	
Documento de Identidade nº _____	
CPF nº _____	
Endereço:	
Rua: _____	Complemento: _____
Bairro: _____	Cidade: _____
CEP: _____	
Telefone: ( ) _____ / ( ) _____	
<b>II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA</b>	
<b>TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:</b>	
<i>Educação feminista e antirracista na escola: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA</i>	
Pesquisadora Responsável: Amanda Oliveira dos Santos, RG nº 0994587562, SSP-BA, CPF nº 02005398500, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, DCH-IV/MPED, orientada pela Professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva.	
<b>III – EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA À PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA</b>	
<p>Você está sendo convidada a participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado <i>Educação feminista e antirracista na escola: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA</i>, de autoria da mestranda Amanda Oliveira dos Santos, sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Gomes.</p> <p>O objetivo central deste estudo investigativo é compreender como a opressão de gênero se manifesta nas narrativas das adolescentes, relacionando-as às singularidades presentes nas suas trajetórias de vida.</p> <p>A técnica de investigação será desenvolvida por meio de entrevistas, cujo dispositivo se intitula <i>Projeção Coletiva</i>.</p> <p>As entrevistas orais serão gravadas para fins de registro e posteriormente transcritas e submetidas ao aval e autorização da colaboradora.</p> <p>Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos da área de educação e afins, bem como publicados em revistas de interesse da área. Todas e quaisquer identificações, informações e dados pessoais fornecidos pelas participantes e colaboradoras da pesquisa serão mantidas em absoluto sigilo. A qualquer momento poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado. Serão observados, durante a pesquisa, os valores éticos que norteiam a realização</p>	

desta investigação, sendo assegurado à participante da pesquisa o anonimato e o direito a se recusar a quaisquer das perguntas das entrevistas. A participação na pesquisa é voluntária e a participante poderá desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. As respostas às entrevistas serão transcritas, bem como os demais dados construídos em campo, e lhes serão apresentadas para aprovação e permissão para utilização na pesquisa. Não haverá qualquer tipo de pagamento por participar voluntariamente desta pesquisa.

Ao concordar em participar desta pesquisa e assinar este Termo de Consentimento, você declara estar ciente de que esta pesquisa possui como riscos a possibilidade de evocar alguns traumas de ordem psicológica, bem como a possibilidade de se fazer emergir alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva decorrentes de algum constrangimento que possa surgir no momento das entrevistas ou da observação realizada em sala de aula pela pesquisadora. Para minimizar esses riscos, a participante poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto. Assim também, ao participar desta pesquisa, a colaboradora declara estar ciente de que esta possui como benefícios a possibilidade de dar condições para que as mulheres, sujeitos da pesquisa, possam reconhecer a opressão que sofrem na sociedade e possam, mais ainda, perceber-se enquanto sujeitos de transformação dessa realidade. Além disso, a pesquisa espera contribuir para a construção de novas práticas educacionais que promovam a equidade entre os gêneros.

Esse Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Mirangaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Amanda Oliveira dos Santos

Telefone: (71) 9 9941-3913

E-mail: os.amanda@hotmail.com

Orientadora Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Telefone: (71) 9 91540459

E-mail: analucias12@gmail.com

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
MENORES DE IDADE (TCLE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES  
DE IDADE (TCLE)**

<b>I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>
<p>Nome do Participante: _____</p> <p>Sexo: F ( <input type="checkbox"/> ) M ( <input type="checkbox"/> ) Data de Nascimento: ____ / ____ / ____</p> <p>Documento de Identidade nº _____</p> <p>CPF nº _____</p> <p>Nome do(a) responsável legal: _____</p> <p>Documento de Identidade nº _____ CPF nº _____</p> <p>Endereço:</p> <p>Rua: _____ Complemento: _____</p> <p>Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____</p> <p>Telefone: ( ____ ) _____ / ( ____ ) _____</p>
<b>II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA</b>
<p><b>TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:</b> <i>Educação feminista e antirracista na escola: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA</i></p> <p><b>Pesquisadora Responsável:</b> Amanda Oliveira dos Santos, RG nº 0994587562, SSP-BA, CPF nº 02005398500, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, DCH-IV/MPED, orientada pela Professora Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva.</p>
<b>III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA</b>
<p>Caro(a) senhor(a), sua filha está sendo convidada a participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado <i>Educação feminista e antirracista na escola: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA</i>, de autoria da mestranda Amanda Oliveira dos Santos, sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Gomes.</p> <p>O objetivo central deste estudo investigativo é compreender como a opressão de gênero se manifesta nas narrativas das adolescentes, relacionando-as às singularidades presentes nas suas trajetórias de vida.</p> <p>A técnica de investigação será desenvolvida por meio de entrevistas, cujo dispositivo se intitula <i>Projeção Coletiva</i>.</p> <p>As entrevistas orais serão gravadas para fins de registro e posteriormente transcritas e submetidas ao aval e autorização da colaboradora.</p> <p>Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos científicos da área de educação e afins, bem como publicados em revistas de interesse da área. Todas e quaisquer identificações, informações e dados pessoais fornecidos pelas participantes e</p>

colaboradoras da pesquisa serão mantidas em absoluto sigilo. A qualquer momento poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado. Serão observados, durante a pesquisa, os valores éticos que norteiam a realização desta investigação, sendo assegurado à participante da pesquisa o anonimato e o direito a se recusar a quaisquer das perguntas das entrevistas. A participação na pesquisa é voluntária e a participante poderá desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. As respostas às entrevistas serão transcritas, bem como os demais dados construídos em campo, e lhes serão apresentadas para aprovação e permissão para utilização na pesquisa. Não haverá qualquer tipo de pagamento por participar voluntariamente desta pesquisa.

Ao concordar em participar desta pesquisa e assinar este Termo de Consentimento, você declara estar ciente de que esta pesquisa possui como riscos a possibilidade de evocar alguns traumas de ordem psicológica, bem como a possibilidade de se fazer emergir alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva decorrentes de algum constrangimento que possa surgir no momento das entrevistas ou da observação realizada em sala de aula pela pesquisadora. Para minimizar esses riscos, a participante poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto. Assim também, ao participar desta pesquisa, a colaboradora declara estar ciente de que esta possui como benefícios a possibilidade de dar condições para que as mulheres, sujeitos da pesquisa, possam reconhecer a opressão que sofrem na sociedade e possam, mais ainda, perceber-se enquanto sujeitos de transformação dessa realidade. Além disso, a pesquisa espera contribuir para a construção de novas práticas educacionais que promovam a equidade entre os gêneros.

Esse Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pela colaboradora/participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Mirangaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Amanda Oliveira dos Santos

Telefone: (71) 9 9941-3913

E-mail: os.amanda@hotmail.com

Orientadora Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Telefone: (71) 9 91540459

E-mail: analucias12@gmail.com

## APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS  
CAMPUS IV – JACOBINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E  
DIVERSIDADE (MPED)



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora **Amanda Oliveira dos Santos** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado *Educação feminista e antirracista: narrativas autobiográficas de estudantes negras em Mirangaba-BA*, que será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente de que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Mirangaba-Bahia, .....de.....de 20.....

.....  
Assinatura e carimbo do  
Responsável institucional

## APÊNDICE F – ROTEIRO DA APLICAÇÃO DO DISPOSITIVO DE PROJEÇÃO COLETIVA

### Roteiro da aplicação do dispositivo de Projeção Coletiva

#### 1ª Imagem

Vídeo utilizado para ouvir sobre as condições de trabalho das estudantes, no primeiro e segundo encontros, realizados nos dias 15 e 22 de março de 2019



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=5kNmdljGs\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=5kNmdljGs_c)



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=5kNmdljGs\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=5kNmdljGs_c)

**Pergunta disparadora:** Como é a rotina de trabalho de vocês?

## 2ª imagem

Vídeo da judoca Rafaela Silva utilizado para ouvir narrativas sobre racismo no terceiro e quarto encontros, realizados em 29 de março e 5 de abril de 2019



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DRrgcODhuzg>

**Pergunta disparadora:** Vocês conhecem alguém que já passou por situação semelhante a essa sofrida pela judoca Rafaela Silva?

### 3ª imagem

Imagem utilizada na Campanha “Mulheres Negras e Violência: decodificando os números”, desenvolvida pelo Instituto Geledés em 2016, com o apoio do Fundo Elas e do Instituto Avon



**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHERES NO BRASIL**

RAIO-X DOS CASOS AGRESSÃO A MULHERES FEITO PELO R7 A PARTIR DE MICRODADOS DA PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE, DO IBGE

**2,4 MILHÕES** de mulheres sofrem **AGRESSÕES** de pessoas conhecidas no intervalo de **UM ANO**

- 950 MIL são brancas
- 1,5 MILHÃO são negras
- 22 MIL são indígenas ou orientais

Fonte: <http://www.fundosocialelas.org/falesemmedo/noticia/violencia-domestica-contra-as-mulheres-negras-cresce-no-pais/15913/>

**Pergunta disparadora:** Vocês já sofreram algum tipo de violência ou conhecem alguma mulher que já sofreu ou ainda sofre violência do companheiro?

**Nota explicativa:** Outras perguntas foram sendo feitas no decorrer da aplicação do dispositivo de pesquisa, à medida que a memória afetiva das participantes ia sendo ativada e as suas vias do pensamento e percepção do sensível iam sendo abertas, enquanto elas projetavam suas próprias experiências sobre os temas abordados.

## ANEXOS

### ANEXO A – FOTOS DE ATIVIDADES DO PROJETO “MIRANGABA É MEU QUILOMBO”

**Figura 1** – Oficinas de capoeira na Escola Manoel Novais



**Foto:** Cristiano Rodrigues, 2019

**Figura 2** – Oficinas de capoeira na Escola Manoel Novais



**Foto:** Amanda Oliveira, 2019

**Figura 3** – Leitura do poema “Mandume” pela aluna Jarlene Cruz



**Foto:** Cristiano Rodrigues, 2019

**Figura 4** – Roda de conversa sobre mulheres na capoeira por Júlia Silva



**Foto:** Cristiano Rodrigues, 2019

**Figura 5** – Roda de conversa sobre Mulheres na capoeira por Jalcia Murici (professora Zazá)



Foto: Cristiano Rodrigues, 2019

**Figura 6** – Apresentação de capoeira



Foto: Cristiano Rodrigues, 2019

**Figura 7** – Roda de samba das mulheres do Coqueiro



**Foto:** Cristiano Rodrigues, 2019

**ANEXO B – FOTOS DO SHOW “NÓS SOMOS ÁFRICA” EM UMBURANAS-BA****Figura 8 – Palco do show Nós somos África****Foto:** Tiago Ferreira, 2018**Figura 9 – Plateia do show Nós somos África****Foto:** Tiago Ferreira, 2018

**Figura 10** – Alunas e alunos representando Orixás



**Foto:** Paulo Vasconcelos, 2018 (*in memorian*)

**Figura 11** – Leitura da Lei Áurea pela aluna Vitória Silva 9º ano



**Foto:** Tiago Ferreira, 2018

**Figura 12** – Apresentação de dança das alunas do 8º ano



**Foto:** Tiago Ferreira, 2018

**Figura 13** – Apresentação de rap pelos alunos do 9º ano



**Foto:** Tiago Ferreira, 2018

**Figura 14** – Apresentação de dança das alunas do 9º ano



**Foto:** Tiago Ferreira, 2018

**Figura 15** – Apresentação de capoeira das alunas do 7º ano



**Foto:** Tiago Ferreira, 2018

**Figura 16** – Apresentação de dança das alunas do 9º ano



**Foto:** Tiago Ferreira, 2018