



LIA MARIA DOS SANTOS DE DEUS

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA MULHERES NEGRAS:
DA PRÁTICA DO FALO À CONSTRUÇÃO DAS FALAS

Brasília, Abril de 2011.



POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA MULHERES NEGRAS:
DA PRÁTICA DO FALO À CONSTRUÇÃO DAS FALAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área: Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Linha de Pesquisa: Educação e Políticas Públicas - Gênero, Raça/Etnia e Juventude.

Orientadora:

Profa. Dra. Denise Maria Botelho
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, 08 de Abril, de 2011.

Deus, Lia Maria dos Santos de,-

Políticas Públicas em Educação para Mulheres Negras:
da prática do falo à construção das falas / Lia Maria dos Santos de Deus.
– 2011.

113f.: il. color.; 28 cm

Orientadora: Denise Maria Botelho.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-
Graduação em Educação – Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011.

1. Feminismo Negro 2. Políticas Públicas. 3. Educação.

I. Botelho, Denise Maria II. Universidade de Brasília. Mestrado em
Educação – Políticas Públicas e Gestão da Educação. III.

LIA MARIA DOS SANTOS DE DEUS

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PARA MULHERES NEGRAS:
DA PRÁTICA DO FALO À CONSTRUÇÃO DAS FALAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Políticas Públicas e Gestão da educação da universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Educação e políticas públicas - gênero, raça/etnia e juventude.

Aprovada pela banca examinadora em Brasília, de abril de 2011.

Profa. Dra. Denise Maria Botelho (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Wivian Weller
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento
Faculdade de Filosofia da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Joselina da Silva
Universidade Federal do Ceará

Ao Tio Carlinhos, *in memoriam*, nosso mais novo intercessor, pelas formas de amor que ele ensinou e ensina. Obrigada pela presença, pelo exemplo de sucesso ao ser o mais velho de 10 filhas/os, entre sete mulheres, que sempre tiveram no senhor um homem em quem confiar. Agradeço por cada livro que comentamos, trocamos e nos comprometemos a ler. E principalmente agradeço por ser parte da nossa história.

Às pessoas que existiram e existem antes de mim, porque colaboram com a feitura destas reflexões.

E, principalmente, às minhas sementes que me emprestam este mundo para que eu possa semear e tratar de dar continuidade à obra que elas irão regar.

AGRADECIMENTOS

Pensar este trabalho, que envolve afeto enquanto projeto a ser praticado na gestão de políticas públicas educacionais para e na percepção de mulheres negras, constitui-se um exercício familiar ancestral. Destarte agradeço a inspiração, o espelho, o afago e o calor das mulheres da minha vida. Peço a bênção: às minhas avós, Dona Lia e Dona Maria, das quais herdei o nome; às minhas tias-avós Tavinha, Cotinha, Lurdinha, Celina, Nair, Lulu e Dalva *in memoriam*; à minha linda mãe, Dona Goretti; às minhas maravilhosas tias, Mary France, Rosângela das Graças, Consuelo, Ângela Donizetti, Maria Abadia, Fátima Maria, Francisca, Enedina, Antônia e Maria da Penha; às minhas inspiradoras primas, Cristiane Quintino, Ana Carolina, Ana Luiza, Tânia, Maíra, Janaína, Alessandra, Patrícia, Fernanda, Taninha, Tereza, Virgínia, Maricé, Jacuí, Inês, Valdete, Ivete, Nair, Ivanir, Dagma, Norma, Marlene e às minhas preciosas sobrinhas, Yara, Letícia, Poema, Mariah e Maria Luíza, que é luz.

Especialmente agradeço a minha *mamita*, Dona Goretti, que fez deste processo de dissertação uma verdadeira romaria em suas preces e me alimentou espiritual e fisicamente na mesa da cozinha, um dos nossos espaços de carinho.

Às minhas mãos de amig@s, por saberem o quanto são presentes, obrigada pela distância, pelos *smartcaps*, pelo amor, pelos vinhos, chás e pela ajuda na minha vida. Especialmente agradeço a Luciana dos Santos Pacheco, a Mariângela Andrade Praia, a Veronica Gomes e a Guilherme Neves Pinto pelas revisões, contribuições e árduo trabalho realizado conjuntamente, a Cristiane Quintino, Ana Luiza Flauzina, Raissa Gomes e Carolina Saraiva pelo amor e compreensão da distância necessária.

Agradeço à parceria e o carinho dos sempre EnigreSeres, por me ajudarem, na memória de nossas convivências, nas lutas e nas conquistas, a trilhar quem estou sendo e por compartilharem as suas vidas e expectativas com sinceridade, sagacidade e brilhantismo alimentados coletivamente, para ocupar os espaços múltiplos que ocupamos. Em especial agradeço ao meu irmão Rafael dos Santos Nunes que não me deixa esquecer a necessidade de seguirmos sonhando lado a lado mesmo quando há distância.

À parceria do grupo de pesquisa Geraju, no qual surgiu a possibilidade de entrada no mestrado. Em especial à Paula Janaína e ao João Nogueira, por praticarem o ser coletivo na percepção, respeito e acolhida das debilidades de parcerias grandiosas.

A Edson Cardoso e Nelson Olokofá Inocência que, em suas diferenças, me trazem questionamentos, incentivos e carinhos tão iguais. Agradeço cada palavra e principalmente cada silêncio.

À Eliane Cavalheiro, pela primeira acolhida no programa, pelas caminhadas, compartilhadas com afeto e generosidade.

À Denise Botelho, minha orientadora, por ser generosa, severa, crítica e carinhosa o suficiente para não me deixar procrastinar em demasia, lhe agradeço o exemplo que se tornou parceria.

À banca avaliadora, à querida Wivian Weller e ao querido Wanderson Flor, pela generosidade impressa em cada sugestão e crítica feita para o meu crescimento de maneira que eu não desista deste sonho.

Às/Aos colegas de curso pelas alegrias e agruras compartilhadas e, principalmente, às/aos professoras/es que consideram este tema uma bandeira política, pela certeza de que ainda temos muito a avançar enquanto seres humanos.

Agradeço aos homens que fazem parte da minha vida, me ensinando a necessidade de autocuidado, e amor próprio para reconhecer a minha beleza majestosa e minha inteligência combativa. Especialmente, obrigada ao meu Pai, Seu Quintino e aos meus irmãos Luiz Willian e José Luiz Júnior por todo o amor, cuidado e respeito compartilhado.

Finalmente e, não menos importante, agradeço aos presentes, aos ausentes e àqueles que não vieram, ao tio Antônio, *in memoriam*.

“Se as identidades deixassem de ser fixas como premissas de um silogismo político e se a política não fosse mais compreendida como um conjunto de práticas derivadas dos supostos interesses de um conjunto de sujeitos prontos, uma nova configuração política surgiria certamente das ruínas da antiga”.

Judith Butler

RESUMO

A partir da consciência da origem colonialista do racismo e sexismo estrutural que operam de forma desumanizadora nas vidas negras, configurando as relações sociais estabelecidas em uma sociedade de histórico escravocrata, falocêntrico e misógino, este trabalho se propõe a apresentar uma análise de categorias e teorias feministas de mulheres negras. O aparato teórico em questão nos brinda com práticas e reflexões sobre a utilização de princípios de interseccionalidades, feminismo negro, humanização feminina – womanização – e Educação Transgressora na análise de políticas públicas educacionais, como necessidade ao empoderamento social e intelectual com ênfase em gênero e raça. A educação formal, espaço de poder social, é um dos palcos de reprodução das diversas violências que atingem minorias e se configuram no processo de exclusões sociais. Visibilizar e enfrentar tais celeumas de outras perspectivas teóricas, como as aqui propostas, faz-se imprescindível para sugerir que o escopo teórico em questão seja um subsídio para o enfrentamento de políticas universalistas, capazes de fundamentar um trabalho sólido voltado a reflexão proposta por mulheres negras em seus processos de empoderamento social via trajetória educacional formal.

Palavras-chave: Educação; políticas públicas; mulheres negras; Eros, interseccionalidade e feminismo negro.

ABSTRACT

Consciously that racism and sexism operates dehumanizing black lives and establishes social relations for a society that has slavery, phallogentric practices and misogyny in its history, the purpose of the present study is to present an analysis of black women feminist theories. This theoretical apparatus provides us with experience on the application of theories on black feminism, interseccionality, womanization and transgressive education as a requirement to social empowerment focusing on gender and race. Education, as a powerful social field is also an area in which several types of violence are inflicted towards minorities and also sets on the exclusion process; In order to face those conflicts from a different perspective, as those proposed on this paper it is indispensable to suggest that the theoretical scope can be an aid, to avoid universalistic social policies, capable of substantiating a solid work towards Black women in their empowerment process through education.

Key words: Education; public policies; Black women; Eros, interseccionality and Black feminism.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: anos de estudo por sexo e cor/raça, 2007 -----	39
Gráfico 2: desemprego por raça/cor e sexo, 2007 -----	41
Gráfico 3: renda por raça, cor e sexo, 2007 -----	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Alunos por nível de ensino, segundo discriminações que sofreram nas escolas entre 2006 e 2008 -----	74
Tabela 2: Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008 -----	74
Tabela 3: Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008 (%)-----	75Erro! Indicador não definido.
Tabela 4: Alunos, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)-----	75
Tabela 5: Professores, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%) -----	76
Tabela 6: Alunos, por DRE, segundo discriminação por raça/cor que sabem que aconteceu nas escolas, 2008 (%)-----	76
Tabela 7: Alunos, por raça/cor autodeclarada, segundo discriminação por raça/cor que sofreram nas escolas, 2008 (%)-----	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apelidos usados em insultos contra pessoas negras -----	78
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AMNB – Articulação de Mulheres Negras Brasileiras

CEDAW – *Committee on the Elimination of Discrimination against Women* / Comitê para Eliminação das Discriminações contra as Mulheres

CERD – *Committee on the Elimination of Racial Discrimination* / Comitê para Eliminação da Discriminação Racial

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRM – Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.

CRIOLA – Organização da sociedade civil conduzida por mulheres negras e fundada em 1992.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

GERAJU – Grupo de estudos e pesquisas em gênero, raça e juventude, criado na linha de pesquisa de igual nome inserida no Programa de Política e Gestão Educacional na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MN – Movimento Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PPA – Plano Plurianual

PPE – Políticas Públicas Educacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE/FE/UnB – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

RITLA – Rede de Informação Tecnológica Latino–Americana

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria de Política para Mulheres

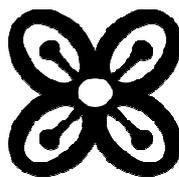
UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres/ONU

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – ESCREVO O QUE FALO	15
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA FALA: revisitando a história social brasileira	20
1.1 – Construção Identitária	24
1.2 – Pirâmide Social Brasileira	29
1.3 – Dados Estatísticos	37
1.4 – PPE e Afeto	45
CAPÍTULO 2 – As Raízes do Problema: a colonialidade e os vícios do Estado	53
2.1 – Colonialidade na Diápora Latino-Americana	54
2.2 – Racismo Institucional	58
2.3 – Sexismo Institucional	62
CAPÍTULO 3 – Divisão de Torres: a realidade do sexismo e do racismo nas PPE	65
3.1– Na prática RITLA – “Pesquisa Revelando Tramas, Descobrimo Segredos: violência e convivência escolar”	69
3.2 – Análise da Cartilha da Criola: uma proposta metodológica para a construção de políticas públicas com recorte de gênero e raça	82
CAPÍTULO 4 – Damas em Ébano: o lugar de fala das intelectuais negras	90
4.1 – Feminismo Negro	91
4.2 – Humanização Feminina	94
4.3 – Interseccionalidade	97
4.4 – Educação Transgressora	99
Notas conclusivas: a fala	103
Referências bibliográficas	107
Nota sobre os ideogramas	111



INTRODUÇÃO: ESCREVO O QUE FALO

De algum lugar se fala, de alguns espaços nos configuramos e com alguns espelhos repensamos as nossas múltiplas identidades. E, por mais fragmentada que se encontre a nossa identidade como nos fala Hall (2003), é nesta reconstrução que reside à possibilidade de ser enquanto sujeito que vivencia a pesquisa sobre a condição de humanidade conforme análise de Walker (1987).

Sou uma mulher negra. E isso significa uma diversidade de diversidades. Nossas identidades são fragmentadas e se subsumem em muitas identidades, entre as quais me debruçarei sobre os efeitos históricos que se refletem nas práticas educacionais, em suas políticas, gestão e monitoramento, para refletir acerca da necessidade de afeto, humanização e respeito a algumas diferenças experimentadas no contingente de qual faço parte.

A escolha por esta abordagem vem da vivência de mulher negra militante, não-pobre, não-favelada, não com poucos acessos sociais; mas, sim, uma mulher - como tantas outras mulheres - periférica, acometida pelo sexismo e pelo racismo no percurso da construção de capital social e bens culturais, especialmente no universo acadêmico do qual trato de fazer parte.

Faço um exercício de contraposição e imagino o espaço que ocupam minhas amigas irlandesas com quem convivi na escola francesa no Togo, ou minhas colegas chilenas da escola espanhola em Cuba; penso, ainda, onde estarão àquelas jovens japonesas do curso sobre cultura japonesa, feito num verão de Brasília, ou qual a colocação profissional das minhas companheiras brasileiras de estágio na ONU – Nações Unidas.

Do exercício, vou à seguinte reflexão: eu, burguesa para os padrões da população negra, classe média em ascensão, cosmopolita, poliglota, sempre serei mulher e negra e carregarei em meu corpo as identidades constituídas e atribuídas e, enquanto houver racismo e sexismo, este corpo enfrentará a prática discriminatória e preconceituosa de meus interlocutores, pois “um corpo negro em qualquer lugar do mundo será sempre um corpo negro” (FANON, 1973).

Paralela à compreensão do que é “lugar de negro” (GONZÁLES, 1983) julgo necessário o exercício de práticas transgressoras (HOOKS, 1992) para a mudança de uma ordem imposta, somada à consciência de quais são as necessidades de transpor as barreiras da fala das mulheres negras em espaços de poder. Como pode se leer no poema de Maya Angelou: “*You may write me down in history / With your bitter, twisted lies / You may trod me in the very dirt / But still, like dust, I'll rise.*”⁴

Entretanto a consciência dessa prática social histórica, que me lega o sentimento de ser mulher negra em uma sociedade racista e sexista, não dialoga com a postura vitimizadora. Esse elemento se apresenta como um dos pilares para o ineditismo da pesquisa: a ausência do tom vitimizador. Ao contrário, a pesquisa se debruça em uma leitura atenta às propostas, que consolidam uma nova agenda de empoderamento para mulheres negras no Brasil através da humanização das relações para enfrentar o racismo e sexismo na educação.

Descartar o tom vitimizador vai, ainda, ao encontro da importância de se despendar afeto ao outro e a si, defendida por hooks (1995). Com ela aprendi a amar e amando o meu interior amo pessoas próximas de mim e trabalho para que elas escolham o caminho do afeto. Um caminho que leva a um mundo transformado, como nos propõem hooks (1995):

[...] Gostaria de viver em um mundo onde existisse amor, onde pudesse amar e ser amada. Para que esse mundo possa existir é preciso acabar com o racismo e todas as formas de dominação. Se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver. (HOOKS, 1995, p. 11).

hooks (1995) me mostra a relevância de amar o meu espelho, a praticar a necessidade dos meus sentimentos e com essas assertivas ilustro as facetas de uma construção identitária, permeada por um cotidiano matrilinear, mesmo quando esse conceito não fazia parte do meu vocabulário.

Somado a esse fator, encontra-se minha vivência em militância social, iniciada em 2001 com o EnegreSer, a qual foi baseada nos princípios do movimento negro, somada à curiosidade e à necessidade brindada pela vida para perceber o construto do meu universo

⁴ “Você pode me riscar da história com suas mentiras amargas e distorcidas. Você pode até me jogar na sujeira. Mas, ainda assim, como poeira, eu levanto.” (tradução nossa em parceria com Tatiana Nascimento para esta dissertação).

feminino e das realidades sociais como reflexo de vivências, heranças, práticas e leituras que tecem o meu lugar de fala.

Essas significativas vivências despertam e alimentam meu desejo de estar próxima à direção sugerida por hooks (2007), em “Vivendo de Amor”:

As mulheres negras que escolhem praticar a arte e o ato de amar devem dedicar tempo e energia expressando seu amor para outras pessoas negras, conhecidas ou não. Numa sociedade racista, capitalista e patriarcal, os negros não recebem muito amor. E é importante para nós, que estamos passando por um processo de descolonização, perceber como outras pessoas negras respondem ao sentir nosso carinho e amor. (HOOKS, 2007, p.11)

Sou uma mulher afro-brasileira criada no continente africano, entre diversos países da África Ocidental, dentre eles Togo, Benin, Acra e Costa do Marfim. Trago, em minha formação, valores sociais do Morro do Querosene no Rio de Janeiro – herança paterna – e heranças de práticas espirituais oriundas de Araxá, interior de Minas Gerais, pautadas por Dona Lia - benzedeira, avó materna.

Minha adolescência foi em Cuba, em um contexto de diáspora africana, com todas as diferenciações sociais possíveis pautadas em hierarquias de poderes econômicos e xenofóbicos e, em contraposição a esses espaços, a maior parte de minhas férias de graduação em Artes Plásticas foi na Europa. Assim, construir identidade é um exercício Sankofa⁵ para mim.

Ainda em minha graduação, a monografia de conclusão em Artes já dialogava com meu processo de construção identitária de forma peculiar. Desse modo, ela significou uma intervenção na galeria da UnB, seguindo a proposta de Artivismo⁶, inspirada pelo tema ‘Eu pele’: construção identitária da mulher negra nas artes visuais, tratado como um estudo de caso entre Cuba, África do Sul, Estados Unidos da América e Brasil.

Por todas as experiências vividas em minha trajetória, minimamente representada nesta introdução, penso que se faz necessária a ocupação, por mulheres negras empoderadas mediante a educação formal, de espaços de poder econômico-social, como

⁵ Sankofa: A cultura e filosofia adinkra é oriunda do que contemporaneamente identificamos como o país Gana, localizado na África Ocidental. Esta filosofia é formada por um conjunto ideográfico composto por mais de 80 símbolos tradicionais que transmitem valores que compõe princípios socioculturais destes povos. Neste contexto, Sankofa significa a importância de aprender com o passado.

⁶ Artivismo – praticar ativismo político somado ao fazer artístico.

também rever as práticas de afeto; bem como pesquisar, dar visibilidade e registrar a trajetória da ocupação desses espaços.

Tendo isso em vista, o resultado desse trabalho pretende ser um contributo para a caminhada de outras pesquisadoras afetas às pesquisas acadêmicas, que constroem um espaço transformador a esse contingente dentro das Políticas Públicas Educacionais (PPEs). Trilhemos, então, uma caminhada em busca de uma resposta para a existência ou não de um arcabouço teórico produzido por mulheres negras feministas, que sirva de discurso científico, para defender a necessidade de políticas públicas na educação direcionadas a mulheres. Essa reflexão parte da seguinte hipótese: existe um arcabouço teórico que sirva de discurso científico para elaborar, gestar e monitorar políticas públicas em educação para esse contingente?

Essas leituras têm como expectativa ou justificativa o *continuum* da produção acadêmica brasileira, que apresenta como objeto pesquisadoras negras com fundamentos teóricos capazes de propor uma nova prática geradora de uma educação inclusiva e diversa.

Intenciono apresentar uma proposta reflexiva - na qual a construção da fala respalde políticas públicas educacionais, com recorte de gênero e raça, resultando em um processo interseccional e humanizador, que dialogue com a importância da transversalização das dimensões de gênero e raça nas políticas públicas educacionais, viabilizando, então, o empoderamento de mulheres negras.

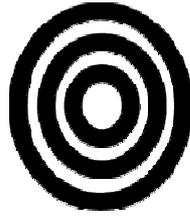
Da prática do falo à construção das falas é, em suma, uma provocação à realidade falocêntrica e patriarcal, que parece emudecer a fala das mulheres em contraponto às práticas misóginas, sexistas, patriarcais, racistas e, por origem, violentas e excludentes. Para apresentar essa fala, a presente dissertação se estrutura da seguinte forma:

- No Capítulo I - A construção da fala: enuncia o espaço do Eros, espaço em que o afeto é um dos aspectos que visam construir reflexões acerca das PPEs para além de revisitar a história social brasileira, revisitação que se dará através de um espectro hegemônico conhecido como pirâmide social brasileira. Por intermédio desse instrumento, a construção da identidade negra feminina será ilustrada, sustentada com dados estatísticos os quais retratarão as discriminações em questão.
- No Capítulo II - As raízes do problema: apresenta a colonialidade e o patriarcado enquanto substratos para as práticas do sexismo e do racismo institucional, que

trataremos de refugar na análise de uma gestão das PPE's que se fundamente em teorias que humanizem as mulheres negras.

- O Capítulo III - Divisão das torres: analisa com base nas teorias apresentadas no capítulo anterior uma proposta para feitura de políticas públicas com recorte de gênero e raça, para isso será utilizada a cartilha de Políticas Públicas para Mulheres Negras elaborada pela Organização não Governamental (ONG) CRIOLA. Paralelo à proposta será apresentada uma pesquisa desenvolvida pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), que trata dos resultados de uma pesquisa sobre esses enunciados no cotidiano das escolas do Distrito Federal.
- O Capítulo IV - Damas em Ébano: delimita as teorias que sustentam a hipótese desse trabalho, apresentando reflexões sobre trajetórias de empoderamento de mulheres negras, a partir do feminismo negro atrelado à interseccionalidade e à humanização feminina.

Certa de que a arena do pensamento é, simultaneamente, ampla o suficiente para galgar reflexões de diversos espectros e comprometida o bastante com projetos de mundo que privilegiem umas em detrimento de outras, me acolho nas falas e pensares de mulheres afro-diaspóricas e explico que grande parte da bibliografia apresentada responde a uma opção política de incluir maioritariamente intelectos negros e femininos, sendo assim clássicos acadêmicos do pensamento eurocêntrico, mesmo os admirados, ficarão à margem dessas reflexões por não alcançarem o cerne da problemática apresentada.



Capítulo 1: A CONSTRUÇÃO DA FALA: REVISITANDO A HISTÓRIA SOCIAL BRASILEIRA

Mesmo ao refugar o vitimismo, compreender o regime escravagista do passado é imprescindível para a análise da constituição das relações sociais impostas às mulheres negras na contemporaneidade, pois na nossa história foi definido o nosso presente. Para seguir os percursos da historiografia da escravidão e/ou da hierarquização social nas colônias, faz-se necessário pautar os contextos onde surgem essas práticas, os projetos e processos de dominação instituídos e transformados historicamente. Sendo assim, é preciso visualizar as estruturas e agências de manutenção das práticas individuais e coletivas da escravidão que afetam o universo que nos interessa, a prática de racismo e sexismo nas políticas públicas educacionais.

Para apresentar as justificativas para a criação de regimes escravocratas, podemos nos amparar nos princípios científicos defendidos pela eugenia, de Conde de Gobineau, que em 1853 fadaram povos núbios a servirem, com seus corpos, de mercadoria para a constituição de colônias européias. O contato feito, ao longo da colonização das Américas, estabelecido entre europeus e africanos, se inicia com as descobertas de além mar enquanto espaço para recolher mão de obra para a construção das colônias, que após impostas às trocas de “mercadorias”, instituíram um novo caminho para o sistema de escravidão africana. Para tanto, submetendo servos advindos de etnias rivais às etnias dos povos da costa da África ocidental – decorrentes de processos de expansão territorial de etnias africanas – para que servissem de mercadorias para o tráfico negreiro. No dizer de Fernandes (1964):

A escravidão deformou o seu agente de trabalho, impedindo que o negro e o mulato tivessem plenas possibilidades de colher os frutos da universalização do trabalho livre em condições de forte competição imediata com outros agentes humanos. (FERNANDES, 1964. p.52)

Após a constatação do vantajoso “negócio”, os colonizadores iniciam o processo de exploração do território e captura do material humano, que no século XVIII significou o tráfico de cerca de 1 milhão e 560 mil negros e negras escravizadas e trazidas à força do continente africano para as costas brasileiras. Um dos portos de maior saída foi na Ilha de Goré – Senegal, hoje reconhecida como a Porta do não retorno. As maiores entradas foram pelos portos de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. A escravidão serviu de motor para a mineração, sustento da economia açucareira e manutenção das *plantations*⁷.

Segundo estudos latino-americanos que desembocam nos estudos do colonialismo onde começamos a trazer Quijano (2005), vemos que a escravidão “financiou” ou foi à força motriz de toda a economia moderna, de modo que o mundo, tal como o conhecemos hoje, é um legado da escravidão racial, de uma específica maneira de subjugação das mulheres, dos não brancos, dos ameríndios, dos não heteros e de tantas outras formas modernas de hierarquização das pessoas.

No caso da escravidão no território brasileiro, artistas europeus, baseados em relatos de viajantes, como Debret e Rugendas, retrataram o que o imaginário europeu acreditou encontrar em África e ilustraram conceitos de ausência de estrutura social, de civilização, de filosofia ou de quaisquer substratos que configurasse um vestígio que humanizasse esses povos. Quanto às características étnicas e sua vegetação e flora, estas serviram de pano de fundo para a exotização do “outro” que, segundo agrupações jesuítas, eram seres sem alma, sem cultura e impossíveis de catequizar.

Na diáspora africana, temos uma história de violação colonial – praticada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas – e a miscigenação, daí resultantes, que originaram as construções de nossa identidade nacional como um povo miscigenado, fortalecendo o mito da democracia racial, que no Brasil chegou até as últimas consequências de opressão, com a desumanização dos africanos (as) aqui escravizados (as). Ressaltamos nesse conjunto a romantização das violências sexuais, a crença na benevolência negra frente à violência branca, argumento pelo qual se propaga uma fictícia inanição negra, silenciando o protagonismo negro em suas insurreições.

⁷ Plantations - conceito que designa diversos tipos de plantações que se deram nas diásporas africanas para a manutenção da economia rural que sustentava as trocas entre as colônias. Mercadorias como: café, açúcar, feijão, dentre outras, escolhidas de acordo com o solo, clima e prática de cultivo dos/as negros/as escravizados.

Precisamos ampliar os estudos sobre negros e negras na História do Brasil abrindo-se para uma História das Mulheres Negras, especificamente, no tocante ao protagonismo de intelectuais pensando formas de subverter a lógica colonial de segregação. Este feito há de se realizar, respeitando-se as diferentes amplitudes, historicamente presentes na vida da população afro-descendente em especial das mulheres sujeitas às normas sociais impostas pelo poder hegemônico e sujeitas aos pressupostos do sexo masculino ao sexismo, que as explorou para o trabalho, para a procriação e para a simples satisfação de necessidades de recursos, trabalho e instintos sexuais do grupo dominante.

Recuperando *Casa grande e Senzala* de Gilberto Freyre (1933), após leitura detalhada, podemos questionar o retrato das relações étnico-raciais ali apresentadas, que reforçam o estigma sobre a mulher negra enquanto servil, condescendente, ávida por sexo e cuidadora. Traços presentes até hoje no senso comum, que, no mais das vezes, justificam as práticas racistas e sexistas vivenciadas.

As celeumas da escravidão foram diversas e estão representadas em todo o mundo, dada a expansão da diáspora africana. Entre os relatos de traficantes negreiros, podemos destacar uma metodologia de linchamento documentada no emblemático discurso Willie Lynch⁸, ao apresentar técnicas de dominação das senzalas, baseadas no tratamento diferenciado entre a população negra de acordo com os seguintes elementos: 1- papéis assumidos nas plantações e na Casa Grande; 2 - diferenciação pelo gênero; 3 - pelo tom de pele; 4 - pela idade; 5 - pela origem étnica e outras diversidades, que definiram estratégias de dominação dos povos africanos e afro-descendentes, a fim de evitar rebeliões, insurreições e fugas.

Essas fugas geralmente se davam para a composição de Quilombos⁹: espaços de valor político e social, para a fuga da condição subumana, que é a escravidão negra na diáspora. Esses espaços também são conhecidos como cumbias, palenques, maroons society e cimarones, para citar equivalentes dos quilombolas

⁸ Willie Lynch - traficante negreiro norte-americano que propôs *métodos de controle*, que funcionariam por mais de 300 anos, propostos para o tratamento violento a ser utilizado com negros e negras escravizadas. Este método deu origem ao termo linchamento. A base do método era/é a diferenciação. Trecho do discurso: “Eu selecionei um número de diferenças existentes entre os escravos e pego essas diferenças e as faço ficarem maiores. Eu uso o medo, a desconfiança, e a inveja para controlar propósitos. Eu usei esses métodos na minha fazenda e funcionou não somente lá, mas em todo o Sul.” Disponível em: <http://asppir.wordpress.com/artigos/discurso-de-willie-lynch-um-trafficante-de-escravos-caribenhos-proferido-em-1712/>

⁹ Os quilombos são uma das primeiras experiências de liberdade nas Américas. Eles tinham uma estrutura comunitária baseada em valores culturais africanos. Sua organização política era democrática. Seu modelo econômico era o contrário do modelo colonial.

brasileiros em países irmãos, como Venezuela, Colômbia, Caribe inglês e Caribe espanhol, por exemplo.

Em um passado antigo, teorias como as de Lombroso (1962), sobre positivismo biológico, que atribuía como um repúdio a criminalidade, práticas eugenistas, concluía, com o determinismo biológico, que os povos negros que alimentaram as colônias, traziam em seus genes características físicas que determinavam comportamentos indesejáveis para a formação das colônias e, por conseguinte, até a contemporaneidade é atribuído às pessoas negras perfil de marginalidade e criminalidade inclusive no ambiente escolar.

Para um passado recente, essas práticas serão revisitadas e esses mitos retroalimentam, ainda hoje, a existência de estereótipos, preconceitos e discriminações. Como vemos na definição do “elemento cor padrão” para a máquina estatal instituída na pós-escravidão: a polícia, nos dias atuais, ainda bebe dessas fontes e alimenta o projeto genocida contra a população negra brasileira, como apresentado por Abdias do Nascimento (2002) em uma de suas obras intitulada Quilombismo.

Violando o teor real dos fatos, narrativas que romantizavam a escravidão no Brasil foram escritas pelo positivista Nina Rodrigues (1899) embebido também pelas propostas eugenistas que estruturam teorias cunhadas historicamente, no Brasil, por Gilberto Freyre (1933), e que alimentam o mito da democracia racial no Brasil. Tais teorias foram determinantes para que, na década de 50, intelectuais de todo o mundo acreditassem que esta nação era um laboratório ideal para vislumbrar a harmonia racial. Avaliando essa postura, Lélia Gonzáles (1983) defende que estas assertivas servem para dissolver conflitos sociais vivenciados pela população não-branca, refutando o tratamento diferenciado pautado em um conceito social e político, o racismo. Gomes (1995) assevera:

A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a negra, a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas devem-se a uma incapacidade inerente a algumas. (GOMES, 1995, p.61)

Outros pensadores como Florestan Fernandes (1964) e Jacob Gorender (1992), entre outros intelectuais não negros e, por conseguinte, indicados nos programas acadêmicos de estudos sociológicos, vêm rompendo esse ideário da escravidão benevolente. A relevância do estudo e sensibilização destes pesquisadores não está em questão. Entretanto, o fato de suas falas se sobreporem a falas negras é a crítica que aqui se faz, pois os próprios autores reconhecem o protagonismo negro, enquanto a academia os invisibiliza. Para a compreensão da formulação desta corrente contrária a conceber a escravidão como um processo pacífico e de convivência benevolente, apresentamos os percursos atravessados para a construção identitária negra ao longo dos tempos.

1.1 – Construção Identitária

“ Being black is not a matter of pigmentation - being black is a reflection of a mental attitude.”¹⁰

Para pensar as identidades africanas na diáspora, diversos/as intelectuais vêm produzindo pensamento negro contemporâneo, e se aprofundando não só na temática identidades, culturas negras e tráfico transatlântico, mas também na área de gênero, interseccionalidades, feminismo negro, empoderamento e feminilidade. Entre algumas autoras/es utilizados neste trabalho temos: Cheik Anta Diop (1948), Bantu Steve Biko (1978), bell hooks¹¹ (1984), Alice Walker (1987), Homi Bhabha (1998), Mudimbe (1988), Patricia Collins (1991), Toni Morrison (1992), Sueli Carneiro (2000), Stuart Hall (2003), Ochy (2007), entre outras referências, que apresentam reflexões sobre o papel imprescindível da produção acadêmica voltada para a presença negra e feminina na sociedade e para a manutenção do seu ethos, da identidade enquanto construto social, das diversidades imersas na categoria diversidade sexual, racial e de gênero, classe, faixa etária, condição física, entre tantas questões das diversidades, para avaliar os efeitos da escravidão, colonização e realidade social e educacional brasileira.

¹⁰ ‘Ser negro não é uma questão de atitude e sim uma atitude oriunda de uma reflexão mental’ - tradução nossa. The Definition of Black Consciousness, I Write What I Like, (BIKO, 1978).

¹¹ bell hooks com letras minúsculas, por ser uma auto-definição da autora. Segundo ela não necessitamos de letras maiúsculas cunhadas como prática de determinação colonialista e opressora, necessitados de práticas afetuosa. Assim, escolhi manter a grafia adotada pela autora ao longo dessa dissertação.

Urge neste exercício a apropriação da cultura e filosofia afro-diaspórica construída na cosmovisão africana¹², nos tráficos negreiros, na formação das colônias e principalmente no processo de descolonização¹³. Podemos dizer que a trajetória escravocrata para a formação do povo e da nação brasileira é um retrato da apropriação de códigos de manutenção de uma “ordem” para garantia de interesses da colônia, manutenção de subordinação de diversas identidades frente a um grupo dominante.

Conscientes da trajetória escravagista, dada ao longo da constituição da nação enquanto colônia, assumimos, então, que o projeto brasileiro de inclusão de estrangeiros para o desenvolvimento do Brasil garantiu aos europeus e seus descendentes cursos de capacitação, concessão de terras e manutenção da instituição família.

Essa iniciativa não incluiu, nem mesmo no pós-abolição da escravatura, o contingente negro. Propomos, assim, uma revisão sobre a análise sociológica e política das relações raciais pautadas na estrutura hierárquica dos níveis de poder social¹⁴ historicamente estabelecidos, enquanto exercício imprescindível para adentrar em teorias negro-feministas, para expor um pensamento que se afine com o que argumenta bell hooks (1995):

A Arte e a Prática de amar começam com a capacidade de nos conhecer e afirmar. É por isso que tantos livros de auto-ajuda dizem que devemos mirar-nos num espelho e conversar com nossas próprias imagens. Tenho percebido que, às vezes, não amo a imagem ali refletida. Eu a inspeciono. Desde que acordo e me vejo no espelho começo a me analisar não com a intenção de me afirmar, mas de me criticar. (HOOKS, 1995, p. 87).

Dada a trajetória das exclusões raciais e sexuais paralelas ao discurso teórico que as inquietações permitem, citaremos formas contemporâneas de questionamento a essas pautas que afetam a construção de um pensamento acadêmico ou analítico, para estarmos sensíveis à percepção do quanto essas facetas reverberam no cotidiano escolar e na formação de novos atores/as sociais.

¹² Cosmovisão africana: pensamento que se aplica em formas de ver o mundo. Exemplo: conceito de circularidade, reproduzido no Brasil nas rodas de terreiros, rodas de capoeira, rodas de samba, entre outras manifestações que têm neste princípio a compreensão de que em coletividade devemos estar lado a lado e frente a frente num processo que não se finda mais se alimenta e inverte os conceitos de início e fim. Ver Kizerbo (1991).

¹³ Descolonização: processo de construção política e identitária para livrar-se de práticas discriminatórias que cerceiam o pensamento e o modo de viver da população negra, nos colocando ainda como escravizados.

¹⁴ Poder social historicamente estabelecido reforçando categorias de status social balizado por raça/etnia, gênero, orientação sexual, orientação religiosa, origem social entre outras.

Em relação à inércia aparente das propostas da democracia racial, a sociedade se mobiliza e podemos destacar para as questões em pauta a origem da Frente Negra Brasileira, 1930 e, em decorrência, a criação de Movimentos Sociais Negros da década de 70 responsáveis por muitas das transformações políticas que vivenciamos.

Concomitante a esse questionamento racial, na década de 80, a pauta de gênero assume proporções que desenham conflitos de raça em um mesmo grupo de gênero e conflitos de gênero num mesmo grupo racial. A mulher negra não recebe acolhida nem com suas parceiras de gênero nem com seus pares negros os quais, conforme Gonzáles (1988), não percebem a reprodução de discriminação a partir de estigmas e, por conseguinte, reproduzem violências.

Essa falta de auto-reconhecimento e solidariedade experimentados dentro do agrupamento negro são frutos dos mecanismos utilizados durante o seqüestro e mutilação histórica que se constitui a escravidão, a colonização e a escravidão mental atual vivenciada pelas filhas e filhos da África.

No que tange às mulheres brancas, há que se fazer uma crítica à construção de um feminismo de bases eurocêntricas, avesso ao reconhecimento das diferenças de caráter racial e de classe social. Rosália Lemos (2000) defende que:

[...] As questões levantadas por mulheres negras e brancas eram diferentes. Enquanto as feministas brancas “foram à luta” para entrar no mercado de trabalho, há mais de 500 anos se explorava a mão-de-obra das mulheres negras. Por isso, exigiam direitos trabalhistas e não direito de trabalhar. Ao contrário da mulher branca que vivia a bordar, dar ordens aos escravos e servir seu marido e “senhor”, a mulher negra sempre assumiu o papel de “aglutinadora” e “provedora” da família. Foi ela que assumiu a criação de seus filhos, na época que a sociedade escravocrata matava, mutilava e separava as famílias negras. (LEMOS, 2000, p.64.)

O rol de vulnerabilidades construído em torno das mulheres negras chega à contemporaneidade com fôlego renovado. A sociedade brasileira, herdeira do estatuto escravocrata, continua abrigando práticas que se constituem num verdadeiro genocídio¹⁵ da população negra. Sobre as formas de concretizar o genocídio de um povo, Abdias do Nascimento (2002) discorre:

¹⁵ Genocídio s. m (neol.). Recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos, desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, lingüísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos. Dicionário escolar do professor, organizado por Francisco da Silveira Bueno, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1963, p.580.

[...] Esta idéia da eliminação da raça negra não constitui apenas uma teoria abstrata, mas, calculada estratégia de destruição. Está clara nos argumentos do mesmo teórico – João Batista de Lacerda, único delegado latino-americano presente ao Primeiro Congresso Universal de Raças, realizado em Londres em 1911, previa que até o ano de 2012, o Brasil estaria livre do negro e do mestiço. “Em virtude desse processo de redução étnica, é lógico esperar que, no curso de mais um século, os mestiços tenham desaparecido do Brasil. Isto coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nosso meio”. Numa explícita sugestão de se deixar os afro-brasileiros propositalmente indefesos [...] expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter”. (NASCIMENTO, 2002, p.117.)

Além do genocídio, de acordo com o Atlas Racial Brasileiro, lançado em dezembro de 2004 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) num estudo de indicadores sociais desagregados por raça/cor desde a década de 1980 até 2003, constata-se que a diversidade racial brasileira não se estende na divisão de renda e acesso a serviços básicos. O Atlas Racial se propõe a retratar a realidade social da população brasileira e apoiar a estruturação de políticas públicas que viabilizem a redução de desigualdades raciais. Através do estudo de indicadores sociais podemos constatar a miserabilidade em que se encontra a população negra.

A construção de um movimento específico das mulheres negras brasileiras se deu em 1988, quando a organização, em seu Primeiro Encontro Nacional de Mulheres Negras, somou compreensões e entendimentos acerca das identidades das mulheres negras que seriam diversas às das mulheres não-negras, e às identidades dos homens negros. Esta nova empreitada de reconhecimento de diferenças chegou a sofrer em seu início, fortes questionamentos sobre a sua necessidade e viabilidade, tanto do movimento de mulheres, quanto do movimento negro, acusando-as de divisionistas.

Porém essas ativistas consideraram a necessidade da assimilação e aceitação por parte desses movimentos, tendo em vista que nossa identidade é constituída por diversos fatores sociais biológicos, orientados, escolhidos e atribuídos. Assim, é importante ressaltar a relevância da luta contra o racismo na agenda do movimento de mulheres e a luta contra o sexismo da agenda da negritude, dada à dupla discriminação sofrida.

Enfrentar essas demandas de forma organizada e institucionalizada é preciso, ao levarmos em consideração que a rejeição de mulheres negras em ambientes de trabalho, nas relações interpessoais, no exercício e reflexão de sua sexualidade, no estabelecimento de tarefas familiares, em todo âmbito social, enfim, consegue frustrar sonhos e mutilar um ethos, nos deixar com o auto-conceito negativo, com uma identidade fragmentada. Portanto, faz-se necessária a construção de novas diretrizes para vivenciar e reconstruir o que é ser uma

mulher negra em uma sociedade enferma, que necessita curar-se do sexismo, machismo e de todo tipo de prejuízo oriundo dessas práticas.

Contrárias ao pensamento de inferioridade “social”, que perpassam o imaginário coletivo, não caímos na armadilha da linearidade que produz de forma violenta exploração, usurpação, desrespeito e desqualificação. Segundo Jurema Werneck (2000):

Por este aspecto podemos afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (WERNECK apud LEMOS, 2000, p. 64).

Para Lélia Gonzalez (1988), ocorrem dois tipos de dificuldades para as mulheres negras: por um lado, a inclinação eurocentrista do feminismo brasileiro constitui um eixo articulador a mais da democracia racial e do ideal de branqueamento, ao omitir o caráter central da questão da raça nas hierarquias de gênero e, por outro lado, ao universalizar os valores de uma cultura particular, a ocidental, para o conjunto das mulheres, sem mediá-los na base da interação entre brancos e não brancos.

Assim, Gomes (2005) nos apresenta a complexidade dessas reflexões quando enuncia: é neste contexto histórico, político, social e cultural que os negros e negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza entre classe, gênero e raça no contexto da ambigüidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade racial.

Atualmente, o movimento de mulheres negras traz para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, bem como promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do país, enegrecendo.

Conforme Sueli Carneiro (2005), de um lado, as reivindicações das mulheres as tornam mais representativas no conjunto das mulheres brasileiras e, por outro lado, promovem a feminilização das propostas e reivindicações do movimento negro. Segundo a mesma autora:

O efervescente protagonismo das mulheres negras, orientado pelo desejo de liberdade, pelo resgate da humanidade negada pela escravidão e pontuado pelas

emergências das organizações de mulheres negras e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres negras e recobrando as perdas históricas. A introdução dessas questões na esfera pública contribui, ademais, para o alargamento dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo. (CARNEIRO, 2005, p.55).

Sendo assim, nos é possível categorizar uma única esfera de poder representativo, o Estado/Nação, designado para a manutenção de estruturas provedoras de uma hegemonia que privilegie homens, pessoas brancas, burgueses, heterossexuais e cristãos. Dessa maneira, podemos visualizar nessa escala social ou pirâmide social, o papel do Estado na institucionalização dos sexismos e racismos que acometem a base dessa pirâmide: mulheres negras.

A banalização dessa violência pode ser compreendida como prática social em um contexto histórico que suscita estas relações, não obstante os sujeitos se constituírem e se reinventarem cotidianamente, por que, então, não aplicar essa mobilidade às políticas públicas educacionais?

1.2 – Pirâmide Social Brasileira

Enquanto sujeitos sociais é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.) Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2005, p.32).

No topo dessa pirâmide, mantemos (sim mantemos porque somos todas e todos responsáveis diretamente ou não pela manutenção desta ordem) o homem branco, (homem, branco, heterossexual, letrado, proprietário, cristão, adulto, sem deficiência), como mantenedor dessa ordem secular.

Subseqüentemente, encontraremos os grupos de minoria representativa, dos quais destacaremos as seguintes subcategorias: mulheres brancas¹⁶, que serão alijadas dos

¹⁶ A violência contra a mulher é uma constante em praticamente todas as sociedades e culturas, não respeita fronteiras de raça/etnia nem classe social. Entretanto, a ausência de dados sobre violência doméstica e sexual com recorte racial invisibiliza o papel desempenhado pelo racismo nessa modalidade de violência, o que

espaços de representação social – devido ao sexismo imposto e às conseqüências a ele atribuídas; o homem negro, fadado ao racismo¹⁷ e suas implicações nefastas – tais como projeto genocida que assola a população negra e que a afeta em demasia; e, na base da pirâmide, em contraposição ao histórico autor das normas impostas, inserem-se as mulheres negras oprimidas¹⁸ pelo racismo, sexismo e as celeumas advindas da superposição dessas e outras condições sociais¹⁹, que as colocam como detentoras dos piores índices de qualidade de vida e ínfima representatividade social para influenciar ações governamentais de interesses públicos.

A despeito desse quadro, os atores desses enquadramentos podem ser renovados, os papéis redefinidos e até mesmo as relações de subjulgação e diferenciação por elementos identitários extintos dessa categorização, haja vista a possibilidade de incentivos estruturais e financeiros que podem ser transferidos para municiar uma parcela da sociedade que atua com propostas de inclusão educacional, profissional e, por consequência, econômica, de classes com sub-representação de poder político, público e decisório.

Mesmo quando essas organizações, não necessariamente, se auto-definem enquanto organização anti-racista, uma proposta equitativa poderia contemplar necessidades transversais, ao se configurarem minorias representativas quanto a gênero e raça. Isto posto, para ilustrar as práticas da institucionalidade do sexismo e do racismo, podemos afirmar que é racismo minimizar a capacidade do outro em decorrência de sua cor, cultura e história.

É racismo o que as condições de miserabilidade que a sociedade brasileira impõe à população negra. É sexismo subjugar mulheres em detrimento de homens, é misoginia definir papéis sociais de acordo com o gênero, da mesma sorte que é sexismo a remuneração diferenciada entre homens e mulheres; bem como, o tratamento diferenciado perante uma seleção para cargo de chefia entre tantas práticas discriminatórias que se materializam em nosso cotidiano. Em contrapartida, os mecanismos de “defesa”, postos na cultura brasileira, residem na negação de sua identidade ou aniquilação dos traços de sua

impede atenção adequada nas áreas de segurança, social, saúde e justiça para mulheres em suas diversas etnias/raças.

¹⁷ Segundo Gomes (2005), o racismo é, por um lado, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

¹⁸ Segundo Barbara Smith (2000): “Não fizemos nada para merecer a violência física e a exploração material, mas o fato é que sofremos múltiplas formas de opressão”. (SMITH apud WHITE, 2000, p.148).

¹⁹ Ver HOOKS, Bell. Black looks: race and representation, 1992.

identidade negra, entre os quais citamos os mecanismos de branqueamento, que fazem parte do genocídio cultural, o qual é imposto à população negra.

Luiza Bairros (2000) nos assegura que a ideologia do branqueamento é a forma ideológica mais eficaz do racismo na América Latina porque reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. E ela segue colocando que, uma vez estabelecido o mito da superioridade branca, comprova-se sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos. O desejo de embranquecimento é internalizado com a negação da própria raça, da própria cultura. A opressão tem tramas muito bem articuladas. Segundo Stuart Hall (2002):

Etnicidades dominantes são sempre sustentadas por uma economia sexual específica, uma figuração específica de masculinidade, uma identidade específica de classe [...]. De fato, não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenças que hoje procuram destruir a unidade política negra, dadas às complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como nós fomos inseridos na diáspora negra. (HALL, 2002, p.347).

O eurocentrismo, aliado ao colonialismo, está vivo nos pressupostos e discursos da mídia e da cultura de massa, a história colonialista se recicla nos discursos públicos contemporâneos, é o que Hall (2002) chama de máquina de repressão. Se assumirmos que o periférico é central, partindo do pressuposto de que a suscetibilidade do oprimido fortalece a soberania do opressor, somos então o centro e alimento dessa estrutura de dominação. Destarte, podemos inverter a compreensão do centro deste debate e colocar pessoas subjugadas como o cerne das reflexões apresentadas. Apoiamo-nos na proposta de Frantz Fanon (1973) que apresenta, na descolonização das mentes, o acreditar e lutar pela consolidação da unidade negra para fazer frente ao mecanismo branco opressor.

A descolonização das mentes pressupõe a criação e consolidação da identidade negra, a partir dos deslocamentos dos modelos europeus e do ideal enraizado em nossas mentes, de tal forma que se determina um espaço que mantém a colônia enquanto sujeito universal. A liberdade mental pressupõe repudiar a construção social imposta pela colônia, ou seja, de paternalismo, machismo e homofobia, máximas reforçadas pela cultura de massa que exerce papel discriminatório.

Neste ponto, refutamos também a prevalência dos valores estéticos eurocêntricos e a necessidade de sermos assimilados da forma mais integrada possível para

uma convivência “menos” agressiva. Seguindo as linhas de liberação mental, precisamos formar um protagonismo e intelectualidade negra, em que se respire auto-conceito positivo e consciência/fé de que a luta anti-sexista e anti-racista não é utopia e sim prática humanizadora.

Em decorrência dos papéis sociais incutidos a partir da pirâmide social, a população negra permanece cerceada em seus projetos de ascensão, participação social e essencialmente da vida. Defendemos que vivenciamos os resultados da institucionalização dessas práticas alimentadas pelo colonialismo enquanto *modus operandi* das colônias.

Tal prática, aliada às teorias de Angela Davis (1998), apresentam os dilemas do ser, analisando o legado escravocrata na reinvenção do feminino negro atrelado à garantia de direitos humanos. Poderemos verificar a manutenção dessas práticas enquanto obsoletas e massacrantes no universo social e com poder devastador na arena educacional.

Até muito pouco tempo, falar em racismo, chamar alguém de negro e falar de identidades, religiões e cultura africana, era tabu no Brasil (manifestações de desinformação pautadas no racismo e na xenofobia). Em função disso, podemos dizer que por séculos, o Estado não pensou nenhum plano com ações reparadoras direcionadas à população negra, e ainda não os pensa, quem agrega reflexões críticas são os/as intelectuais negras e os movimentos sociais. O Estado brasileiro é ainda conivente com a tortura secular que assola o contingente negro.

O primeiro pronunciamento do governo assumindo que o Brasil é um país racista foi feito em 1997, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que afirmou no seminário Multiculturalismo e Racismo:

[...] Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido da relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes. (CARDOSO, 1997, p.14-16).

Fruto das denúncias sociais feitas pelos Movimentos Negros, à discussão acerca da produção negra nesse sentido tem aumentado, assim como, as políticas sociais de cunho racial têm sido implementadas e legitimadas, inclusive em instâncias governamentais. No entanto, políticas universalistas, sejam para alcançar a população negra ou para alcançar a

população feminina, não logram sanar o *gap* existente nas necessidades de políticas específicas para mulheres negras.

Avaliando os questionamentos levantados pelo pensamento contemporâneo negro e feminista e a história das nossas identidades, encontramos a necessidade de conquistar um lugar diferenciado para a produção do pensamento transgressor como defende hooks (1992). Vale frisar, no dizer de Walker (1998), que o pensamento é a arte de superar a cognição que nos foi brindada. A massa engajada, neste sentido, finalmente deve ter reflexão intelectual para garantia de novos espaços ocupados, a partir do pensamento filosófico, que historicamente têm suas obras realizadas com conceitos sociais e estruturais embutidos para o crescimento humano.

Na realidade, a produção negra é contemporânea por essência. Visto que o princípio da arte contemporânea é agregar valores sociais e dialogar com conceitos estruturais. Esses diálogos propõem uma avaliação histórica da construção cultural. O princípio de arte contemporânea se insere na tradição africana, nas sociedades africanas e, conseqüentemente, nas afro-diaspóricas produções artísticas e, por conseguinte, intelectuais, as quais têm valor ritualístico, como cunho artístico e processual e não necessariamente ligado à orientação religiosa. Essas produções refletem a construção da identidade cultural e determinam a estrutura social de um grupo. Será o momento de desfolclorizar o conhecimento produzido por negros falando de negros e localizá-la como intelectualidade engajada e contemporânea.

Diversos mecanismos de intervenção estão postos quando avaliamos os atores de políticas públicas em educação. Entre sociedade e governo, podemos citar como agentes transformadores: partidos políticos, movimentos sociais, sindicato de trabalhadores, ONG's, agências internacionais, empresários, atores transnacionais e meios de comunicação e, principalmente, a construção de uma massa crítica.

O conceito de pirâmide social foi massivamente utilizado na década de 70 por autores como Nelson do Valle Silva e Carlos Rosenbalg para apresentar as necessidades de mudança baseados na leitura de dados estatísticos, que vinham reforçar uma prioridade social de garantia de direitos públicos a um determinado setor da sociedade, pressupostos da branquitude (ROSSATO e GESSER, 2001). Segundo estes autores, a branquitude (*whiteness*) define-se:

[...] como uma consciência silenciada 'quase' incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais, que resiste, assim, em

aceitar e a se relacionar com a experiência dos que recebem a violação e o preconceito. (ROSSATO e GESSER, 2001, p. 11)

Ao categorizar a realidade brasileira, Gonzales & Hasenbalg (1979) fazem um estudo elucidativo relacionando raça e política no Brasil quanto à problemática da participação da população negra da formação social brasileira, que se assimila com a formação da negritude nas outras diásporas africanas. Esta categorização nos permite avaliar em que medida os papéis atribuídos à população negra historicamente foram ou não cerceados por definições e escolhas políticas na construção da colônia, no pós-abolição e no, ainda presente, processo de descolonização vivenciado pela população negra.

Os questionamentos de Gonzales & Hasenbalg (1979) tratam de desenhar mecanismos sociais de dominação ideológica para a manutenção de práticas de subordinação, construção de uma ordem social e de um progresso fadado a servir determinados setores desta sociedade. Reflexão estrutural com olhar atento à educação ofertada a esse setor torna perceptível, via Hasenbalg, a ausência de políticas públicas inclusivas, ao passo que uma falsa democracia racial era em demasia difundida e sustentada para a legitimação de continuidade desse tipo de prática.

No encontro com o “outro”, denominados índios, escravos, pretos, negros, foram inculcadas nomenclaturas às quais foram atribuídas práticas de desumanidade, invisibilidade e coisificação. Tais práticas permitiram aos colonizadores europeus perceberem a sua branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando assim sua posição de privilégio (GESSER e ROSSATO, 2001, p.13).

O pós-escravidão, em nenhuma das diásporas, cogitou a criação de mecanismos de subsistência, inclusão ou participação digna do contingente negro ao longo do pós-abolição. Ao contrário, a hierarquização dos setores, classes, etnias e grupos econômicos se potencializou, com o fim de garantir poderes pressupostos pela colônia e por sua trajetória de ação escravocrata.

Essa estratificação de cor/raça trouxe conseqüências negativas como oportunidades diferenciadas e identidades fragmentadas, em que os membros mais claros na derme ou na consciência de suas negruras, sejam percebidos menos enegrecidos ou mais embranquecidos, física ou psicologicamente. Estes/as foram aceitos a trafegar por esferas de

poder superiores sem afetar o monopólio da propriedade, poder e prestígio do grupo dominante e branco.

Outra faceta desse embranquecimento, segundo Bento (1998), é o espaço da escolha de pessoas negras revidarem o conflito, dadas às inúmeras dores já acumuladas em suas vidas. A demanda de políticas públicas educacionais e culturais com esse recorte específico deriva da insurgência de diversos mecanismos de organização da sociedade civil, ou movimentos sociais para fomentarem, demandarem e proporem estratégias de construção de equidade social.

Movimentos sociais com recorte de raça são protagonistas para análise desse processo de gestão de políticas públicas transversais. Para ilustrar como essas reivindicações foram constituídas uma análise comparativa tendo como categorias de análise uma sólida base teórica, reflexão analítica pautada em indicadores sociais e poder político, serão pilares para a adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis.

Essa reflexão sugere a possibilidade de empoderamento e visibilidade social com base no seguinte tripé: base teórica – capacidade analítica – consciência política, para o incentivo, monitoramento e avaliação de políticas transversais que contemplem as necessidades históricas e culturais que estão postas no universo educacional.

Para justificar a necessidade do recorte de raça na produção de conhecimento, nos respaldamos nas assertivas de Stuart Hall (2003) que consideram que o sexismo e o racismo são bases para a representação de uma realidade de sociedades multi-culturais / raciais presididas por paradoxos, tradições, contradições.

Relações humanas são paradoxais devido ao contexto em que se formam. Faz-se necessária a análise de dados estatísticos, entre os quais, consideraremos o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e as pesquisas da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA) que serão comentadas mais à frente, enquanto referências para o mapeamento quantitativo das desigualdades raciais e educacionais e, por conseguinte, econômico-sociais.

Os instrumentos educacionais atuais não conseguem aplicar práticas docentes, nem gestão de políticas públicas educacionais voltadas para a equidade, ou seja, essas informações coincidem com o que o Movimento Negro apontou há décadas: as políticas universais não alteram as desigualdades raciais. Todos se beneficiam com mais escolarização,

mas a desigualdade entre negros e brancos permanece inalterada. Estamos propondo um benefício substancial para a implantação dessas políticas públicas de educação, via garantia do protagonismo das autoras/es e beneficiárias/os, ação respaldada via direito público e constituição federal.

Sobre a problemática da inserção desse contingente na educação superior, Nilma Lino Gomes (2005), nos brinda com suas reflexões sobre a trajetória de mutilação de um auto-conceito positivo para as escolhas historicamente garantidas ao estereótipo definido pelas hegemonias de poder. É fundamental a tradução das necessidades observadas nos indicadores, para a subtração de desigualdades via leis, programas e políticas concretas como ferramentas legais para soluções viáveis. Nesse sentido, as reflexões de Kabenguele Munanga (2005), acerca do racismo na escola, trarão uma base histórica irrefutável quanto à necessidade de garantia de direitos culturais e educacionais para a construção de equidade entre diversas etnias.

Conscientes de que a sociedade brasileira têm suas bases consolidadas em uma relação racista, sobre as quais se consolidam, produzem e reproduzem práticas discriminatórias, pensar uma educação anti-racista e inclusiva pode trazer aos discursos sobre políticas públicas educacionais uma reflexão acerca da racialização das relações. Como outrora fora apresentado, não se trata neste trabalho de dissecar a construção das políticas públicas educacionais em vigor, e sim, apresentar reflexões que as englobam em propostas mais universalistas e menos inclusivas, para tratar de construir uma crítica intelectual acerca da possibilidade de práticas de afeto nesta seara.

Destarte, pensar projetos de Políticas culturais e/ou educacionais de pautas únicas para agenda pública e memórias de ações políticas são ideários de liberdade respaldados por Jurema Werneck (2000), do qual citaremos:

Com a conquista destes espaços se busca apontar a importância da participação nos diversos momentos e ações de construção da liberdade das mulheres e da população negra. Bem como, assinalar aspectos da tradição cultural afro-brasileira e dos modelos de ação política que participam da definição das estratégias empreendidas pelas mulheres negras na busca do 'enraizamento'. (WERNECK, 2000, p. 95).

O desafio da proposta consiste, em suma, em como enlaçar as necessidades de mulheres, com a atenção necessária que Rosália Lemos (2003) dá a sutileza de refletir acerca do feminismo negro e compreender as discrepâncias entre as pautas educacionais direcionadas

às mulheres brancas em detrimento das necessidades das mulheres negras. Esta mudança no formato das políticas implementadas diz respeito a uma conscientização de mão dupla.

Segundo Neusa Souza (1982), em ‘Tornar-se Negro’, a população negra vivencia um conflito na formação de seu auto-conceito, pois este processo de enegrecimento antevê a superação de violências psíquicas e, por vezes, físicas. Quando observamos a construção social de oprimidos e opressores, como trata Eliane Cavaleiro (2001), vemos que esta construção está embasada nas premissas da pirâmide sócio-racial imposta às diásporas africanas, as quais imprimem relações de sexismo e racismo que coloram mulheres negras na base da pirâmide social, atrelando violências, entre elas a descaracterização da identidade negra e da possibilidade de perceber-se enquanto sujeito ativo de sua história. Neste sentido, tornar-se negra, tornar-se mulher, é um processo doloroso que necessita de atenção às peculiaridades das suas identidades constituintes.

1.3 – Dados Estatísticos

É necessário dissertar acerca das necessidades educacionais e das características sociais da população feminina e afro-descendente a partir de respaldo estatístico oficial, a fim de mensurar os efeitos e diagnósticos necessários para a inclusão ou reconhecimento do pensamento negro contemporâneo, enquanto linha de criação e respaldo para construção identitária de políticas públicas voltadas para a equidade educacional da nação.

Em virtude disso, faz-se importante apresentar os dados do quadro criticado, tendo em vista que o somatório da aplicação de políticas públicas educacionais específicas, somadas ao conhecimento do contingente a ser beneficiado pode resultar numa análise social humanizadora.

A mulher negra tem sido ao longo de sua história, a maior vítima da profunda desigualdade racial vigente em nossa sociedade, pois é sobre ela que recai todo o peso da herança colonial, sobre a qual o sistema patriarcal e silenciador se apóia. A visibilidade para as mulheres negras é uma urgência histórica. As organizações de mulheres negras, aliadas a outras frentes feministas não negras e/ou não categorizadas feministas negras, conquistaram alguns espaços de debate sobre educação no Brasil.

Temos, então, o enraizamento, a busca pelas nossas raízes, encontro de nossos pares, enquanto espaço libertário para a construção de políticas feministas. O estar “em casa”,

o estar à vontade, nos permite o não cerceamento do nosso pensamento de maneira a analisar a real situação social em que nos encontramos.

A falta de possibilidade de pesquisar a raiz da realidade em que vivemos resulta em uma violência simbólica e a ausência de reconhecimento de que violências físicas e simbólicas contra as mulheres, em geral, e especialmente contra as mulheres negras são um dos maiores problemas enfrentados pela sociedade brasileira.

Tais problemas se relacionam a condições socioeconômicas profundamente desiguais, bem como se fundamentam em antigas práticas discriminatórias e em uma tradição de impunidade ao não cumprimento dos direitos humanos direcionados às mulheres negras e não negras no Brasil.

Apesar dos avanços internacionais no tocante ao reconhecimento e à proteção dos direitos das mulheres como direitos humanos, os índices de violações desses direitos permanecem elevados e têm crescido nos anos recentes²⁰. Existem diversos tipos de violências vivenciadas cotidianamente, que corroboram a invisibilidade da pessoa e, em sua maioria, essas práticas perpassam realidades que poderiam ser evitadas com práticas educacionais inclusivas.

Neste sentido, é dado o momento de exercer papéis ativos e transformadores. Tomando como base as propostas apresentadas no PPA 2008-2011, podemos analisar os dados para constatar que os indicadores de gênero e raça no Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional ainda apresentam a necessidade de se atrelar às necessidades de recorte de raça e gênero, ao se pensar na qualificação acadêmica de mulheres negras, informações essas associadas às recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) via Comitê para Eliminação das Discriminações contra as Mulheres (CEDAW) em 2005, documento que também toma como base as reflexões de Crenshaw (1994).

Além do amparo teórico citado, trazemos dados que retratam a situação atual desse contingente no Brasil contemporâneo. Os dados, bem como imagens, foram retirados da

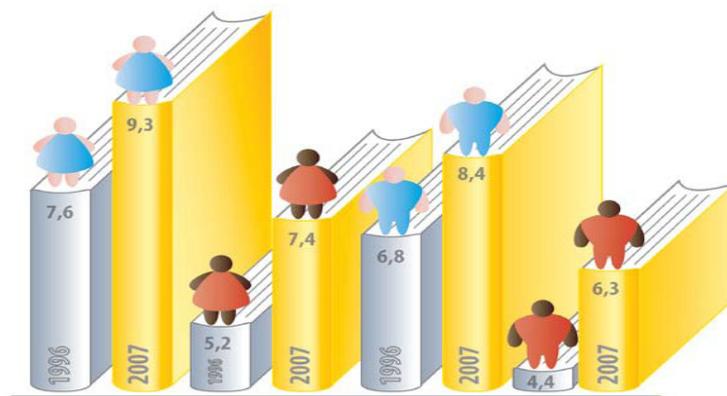
²⁰ Exemplo drástico disso é o alarmante número de violência intradoméstica e familiar contra mulheres que cresce a despeito da promulgação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06). A pesquisa Mapa da Violência 2010 aponta que a cada 02 horas uma mulher é assassinada no Brasil, na maior parte das vezes, por um marido ou ex-marido, amante ou ex-amante, namorado ou ex-namorado. O mapeamento dos feminicídios está disponível no site http://www.institutosangari.org.br/mapadaviolencia/homicidios_mulheres.html.

publicação Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça²¹, publicada pelo Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres (Unifem) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA/2008).

O Retrato das Desigualdades, realizado pelo Unifem com apoio do IPEA e Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), disponibiliza informações acerca de pessoas negras e brancas, mulheres e homens no Brasil, a partir de indicadores colhidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) sobre vários campos da vida social. Os dados deixam disponível a “pesquisadores/as e gestores/as um retrato atual das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, bem como de suas interseccionalidades” (Unifem, 2008, p. 05), uma vez que traz dados sobre mulheres negras e brancas, bem como homens negros e brancos.

Os primeiros dados que buscamos na pesquisa são referentes aos anos de estudo na educação formal, pois estes dados servem para mapear a quantidade da parcela populacional letrada, recortada por anos de estudos acumulados para um levantamento comparativo posterior.

Gráfico 1: anos de estudo por sexo e cor/raça, 2007



FONTE: Retrato das Desigualdades – IPEA, 3ª Edição – Brasília 2008

²¹ UNIFEM_IPEA: Retrato das desigualdades, 3ª edição. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/081216_retrato_3_edicao.pdf.

A pesquisa aponta que a implementação de políticas educacionais, nos últimos quinze anos, impactaram positivamente os indicadores sociais relativos à educação formal. Na primeira quinzena dos anos 1990, a taxa de analfabetismo observada entre homens brancos (15 anos ou mais) era de 9,2% e esse percentual caiu para 5,9% em 2007.

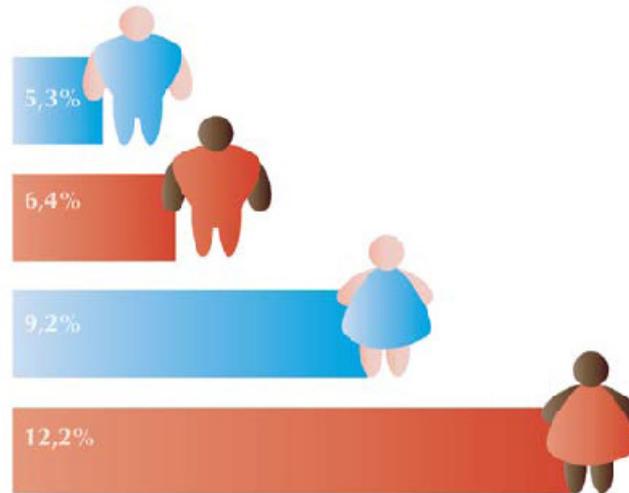
Nesse mesmo ano, a taxa de analfabetismo para mulheres brancas na mesma faixa etária era de 6,3%, contra 10,8% em 1993. Para mulheres negras, no entanto, os índices continuam acima dos 10 pontos percentuais: de 24,9% em 1997, a taxa caiu para 13,7% em 2007, ou seja, mais que o dobro da taxa de mulheres brancas analfabetas em 2007 (Unifem, 2008).

O incremento de dados positivos então é inversamente proporcional às diferenças apontadas entre grupos/categorias. Ou seja, os homens brancos seguem em uma crescente rumo ao espaço pressuposto de detentores de “poder” social via qualificação educacional. E ao comparar entre gêneros, a disparidades entre negras e não-negras é duplamente maior de porcentagem analfabeta entre as mulheres.

Podemos correlacionar este dado ao fato de que na contemporaneidade, mulheres brancas têm tido uma maior inserção no mercado de trabalho, nos espaços públicos e, por conseguinte, as exigências de capacitação têm sido maiores. Entretanto, as mulheres negras secularmente ocupam os mesmos espaços “públicos” de ascensão social, mais das vezes, em trabalhos domésticos, sem carteira assinada, e sem salários justos. Este é um dos dados da Federação de Empregadas Domésticas: a maioria das trabalhadoras deste setor são negras e mal remuneradas.

Destarte, o não letramento é o primeiro fator para a exclusão pelo analfabetismo, quando avaliamos a educação como parcela preponderante para este construto social pressuposto para a ascensão social. Posto que, não letramento, e/ou a baixa escolarização são fatores determinantes para uma colocação profissional legalmente reconhecida. Entretanto, mesmo quando há anos de estudos acumulados, há o fator discriminação sexual e de gênero que nos trará, a nós mulheres como um todo, dados de exclusão e de desemprego muito maiores se comparados aos homens. Convém observar os dados relativos ao emprego e à renda, abaixo apresentados:

Gráfico 2: desemprego por raça/cor e sexo, 2007



FONTE: Retrato das desigualdades – IPEA, 3ª Edição – Brasília 2008.

O relatório da pesquisa comenta um perceptível aumento da participação feminina no mercado de trabalho nos últimos anos, indicando que se no ano de 1996, 46% desse contingente trabalhava ou procurava emprego, em 2007 essa taxa subiu para 52,4%, “significativamente inferior a dos homens, que alcançou 72,4% no mesmo ano”²². De acordo com a pesquisa, a inacessibilidade ao mercado de trabalho acomete de maneira específica a população feminina jovem (16 a 17 anos), uma vez que em comparação com mulheres de outras faixas etárias e ainda com relação a homens da mesma faixa etária, apresenta as menores taxas de ocupação: “Em 2007, somente 69,4% daquelas jovens estavam ocupadas, comparadas a 81,1% dos jovens do sexo masculino.”²³

Mesmo com uma quantidade maior de anos de estudos do que os homens negros, esses apresentam menor índice de desemprego do que mulheres brancas e ainda menos do que mulheres negras. Temos a sobreposição do sexismo nas relações laborais. Ou seja, quando se trata de empregabilidade, a discriminação de gênero se sobrepõe a discriminação de raça.

Entretanto, um dado relevante é o questionamento quanto a que tipos de trabalhos são desenvolvidos por este contingente de homens. Enquanto homens brancos ocupam desde cargos de liderança a cargos que exigem anos de qualificação educacional que pressupõem maiores remunerações, homens negros se aglomeram em subempregos e têm como padrão o emprego informal, principalmente na construção civil, limpeza, na segurança

²² Unifem, 2008, p. 25.

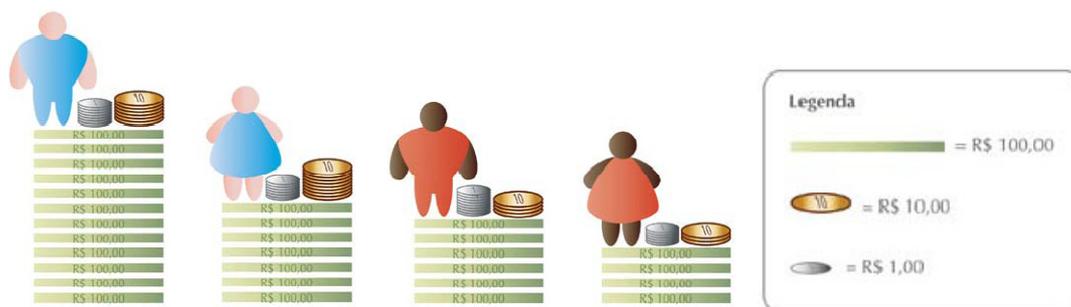
²³ Id., 2008, p. 25

em empresas privadas e na vigilância pública também informal. Ou seja, mesmo entre este contingente de homens empregados há uma disparidade racial que alimenta a manutenção de um *status quo*, no qual a negritude é subordinada e a branquitude é aristocrática e goza de espaços de maior prestígio social.

Estes fatores, educação e empregabilidade, são categorias sociais que têm ascensão e prestígio correlacionados ou respaldadas por identidades raciais e de gênero. Mesmo com um acúmulo de anos de estudo, as mulheres negras não estão isentas da exclusão. Ainda que se penetre na empregabilidade com qualificação em educação superior, há uma discriminação e preconceito sofridos, de forma a excluir a possibilidade de poder de decisão e/ou linha de frente para as mulheres negras.

O movimento social questiona que ainda com subsídios de qualificação para ocupar cargos de melhor remuneração, as poucas mulheres negras e não negras que ocupam espaços de decisão, poder e/ou prestígio ainda padecem da “displícência” estatal de assumir que políticas públicas específicas se fazem necessárias pelo viés da desconstrução de práticas sexistas e racistas para garantir a sua manutenção nos postos e permitir o acesso a outras. E, se destrincharmos essa “displícência”, vamos resultar no construto social de poder potencializado, com as práticas de hegemonia de poder determinados pela figura do “estado nação” enquanto ferramenta, “mão invisível”, ditando a garantia desses resultados.

Gráfico 3: RENDA POR RAÇA/COR E SEXO, 2007



FONTE: Retrato das desigualdades – IPEA, 3ª Edição – Brasília 2008.

Esta pesquisa conjuga desigualdade escolar a renda e a pobreza de forma a delinear um “conjunto de indicadores que permitem visualizar o impacto dos sucessivos processos de discriminação e desigualdade vivenciados por negros e mulheres na sociedade

brasileira”²⁴, em dados cruzados que explicitam a já conhecida articulação entre racismo e sexismo, para discriminar mulheres negras e dificultar seu acesso a vários espaços sociais, com ênfase no mercado de trabalho. Segundo a pesquisa “as discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos; mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial freqüentemente marcada pelo gênero”²⁵.

Homens brancos estudam menos do que mulheres brancas, no entanto são sempre empregados e recebem renda equivalente ao cargo que ocupam. Homens negros estudam menos que mulheres brancas e negras, e mesmo tendo maior representatividade no recorte de pessoas empregadas em comparativo às mulheres brancas e negras, recebem menos do que as mulheres brancas.

As mulheres negras estudam mais do que homens negros, entretanto têm menos emprego formal e ganham menos do que os mesmos. Ao longo das reflexões e leituras sociais impostas em projetos políticos e impressos no discurso do senso comum de participação social, nos foi definido que o construto do poder social, pautado pela educação, condiciona o emprego e define a renda. Entretanto, essa máxima se altera quando práticas institucionalizadas de sexismo e de racismo são postas em ação e condicionam ao sucesso sócio-econômico pressupostos de branquidade, masculinidade, heteronormatividade, dentre outros.

Sendo assim, mulheres negras, com mais de sete anos de estudo, vivem no sub-emprego e se constituem arrimo de família sem condições igualitárias de renda comparadas a homens brancos oriundos de famílias burguesas. Mais do que um apelo pela construção de equidade de condições educacionais, laborais e financeiras, trata-se aqui de desenhar uma reflexão acerca do que falta nas relações interpessoais, ou nas práticas sociais que condicionam essa realidade que têm como fio-terra a educação.

Na análise desses dados, a lógica do construto do poder social falha, porque mesmo articulando as peças do jogo como as análises sociais ditam, a realidade sexual e racial burla a “lógica” e cria um novo modelo de sociedade balizado pela institucionalização do racismo e do sexismo.

²⁴ Unifem, 2008, p. 30.

²⁵ Id., 2008, p.30.

Foucault, na entrevista “Então, é importante pensar?”²⁶, nos diz que a crítica consiste em caçar um pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Quão simples é a análise das políticas públicas aplicadas à educação de uma sociedade brasileira colonial, patriarcal, escravocrata, misógina e racista?

Uma análise cuidadosa e compromissada dos dados, somada a uma reflexão sobre a agenda feminista e sua proposta de agenda política mais ampla, permite perceber a necessidade de um discurso de bases teóricas, que consolide faces engajadas num diálogo coeso, capaz de refutar a simplificação de demandas apresentadas pela liberação feminina atrelada à garantia de direitos humanos, os quais são condições *sine qua non* quando se goza de uma construção social de pressupostos de empoderamento pautados no modelo de masculinidade antes apontado na definição de homem branco.

As feministas negras há muito reivindicavam o direito de falar por si mesmas, ao invés de ter outras falando por elas. Neste sentido, elas desafiaram as falsas afirmações dos cientistas sociais tradicionais, pesquisadores progressistas (negros) e feministas (brancas) de que representavam as preocupações de toda a humanidade, comunidades negras e mulheres, respectivamente, e afirmaram a validade de seus pontos de vista específicos como mulheres negras. (SUDBURY, 2005, p. 27)

Compreendendo que as reivindicações do feminismo negro atreladas às diversas celeumas que acometem minorias representativas em espaços de poder social, reproduzem uma perspectiva pautada nas práticas sociais da pirâmide racial brasileira, é mister pensar alternativas na forma de políticas públicas que impactem no acesso a bens sociais, culturais, econômicos e materiais por mulheres negras, uma vez que tal contingente fica subsumido em políticas públicas universalistas, que não logram subsidiar suas necessidades, as demandas, as diferenças históricas e os direitos.

²⁶FOUCAULT, Michel. Então é importante pensar? *Espaço Michel Foucault*. 1981. Disponível em: <http://filoesco.unb.br/foucault/pensar.pdf>. Acesso em: 31/12/2010.

1.4 – PPE e Afeto

Segundo bell hooks, existe um processo doloroso a ser sanado:

[...] Nós não podemos nos valorizar de maneira adequada sem antes de tudo quebrar as muralhas da negação que escondem a profundidade da auto-aversão negra, o sofrimento íntimo do povo e uma dor irreconciliada. (HOOKS, 1992, p. 20).

Vamos nos concentrar, neste primeiro momento, neste tópico e trazer à tona a responsabilidade de nós, mulheres negras, nesta gestão de políticas públicas que nos contemplem. Por vezes, passamos por processos os quais não percebemos o que nos afeta, mas resultamos dilaceradas. A violência simbólica reproduz a sua ação na nossa consciência. Se temos uma visão negativa de nós mesmas, qualquer migalha serve para nos amparar nesta escala social de sobrevivência.

Em ‘Vivendo de Amor’, hooks, nos retrata as diversas facetas da escravidão mental que se constroem no imaginário de nós, personagens caricatas do prazer alheio, da servidão alheia, do fetiche e banalização da condição humana. Estas facetas, construídas pela escravidão mental, geralmente enfatizam nossa capacidade de "sobreviver" apesar das circunstâncias difíceis, ou como poderemos sobreviver o hoje. Quando nos amamos, sabemos que é preciso ir além da sobrevivência. Para hooks (1995), é preciso criar condições para viver plenamente e pensar no futuro.

Cuidar faz parte talvez de nossas práticas sociais mais repetitivas, mas de quem cuidamos? Sudbury (1995) nos diz que cuidar de si é o melhor cuidado com o próximo. Se construirmos um auto-conceito positivo, auxiliamos outras tantas mulheres a nos verem como espelho para a reconstrução ou percepção de suas identidades. Para falar de nós mesmas, temos que aprender a nos amar e desaprender o ódio ensinado pelas práticas escravocratas, pela ditadura do padrão de sucesso pressuposto.

Entre as possibilidades de amor que Morrison (1992), nos traz a refletir, encontramos o processo de desconstrução de estereótipos para a construção do auto-conceito positivo, referendada ainda em Gomes (2005), que nos apresenta a partir dos diversos símbolos e expressões identitárias, que trazemos conosco e que por vezes nos são desapropriadas, entre estes símbolos identitários, as nossas sexualidades, religiões, posições políticas, constituição física, condição física, origem social-econômica, tons de pele

diferenciados, estética, cultura, entre tantas outras categorias que nos diferenciarão nessa diferença aparentemente comum.

É nesta sorte de diversidades que devemos despertar a nossa admiração, o que há tempos não nos era permitido, o considerar-se bela, capaz, admirável, confiável, inteligente, capaz de amar nossa imagem e semelhança e capaz de ser amada no sentido, mas amplo do amor, relembramos aqui o Eros apresentado por Lorde (1984), em usos do erótico, o prazer de se sentir bem depende da maneira como percebemos a nossa vida e de como escolhemos nos colocar frente às adversidades.

Então, neste estágio de questionamentos, há o convite a que revisitemos nosso espelho para sanar celeumas. hooks (1992), como já vimos, reflete sobre o impacto do auto-conceito e do amor na construção de identidades positivadas, afirmadas:

A Arte e a Prática de amar começam com nossa capacidade de nos conhecer e afirmar. É por isso que tantos livros de auto-ajuda dizem que devemos mirar-nos num espelho e conversar com nossas próprias imagens. Tenho percebido que às vezes não amo a imagem ali refletida. Eu a inspeciono. Desde que acordo e me vejo no espelho, começo a me analisar não com a intenção de me afirmar, mas de me criticar. (HOOKS, 1992, p.5).

Nós, mulheres negras, somos responsáveis por reconstruir nossa própria imagem, nossa fala e nossa prática de um amor que seja maior por nós mesmas. Reconstruindo, assim, a possibilidade de dialogar com os nossos e nossas interlocutoras de maneira à reivindicar e/ou manter políticas públicas educacionais para a humanização das nossas identidades impressas em nossas falas, teorias, práticas e formas de construir pensamento acadêmico feminista, negro e latino-americano.

O efervescente protagonismo [...] orientado pelo desejo de liberdade, pelo resgate da humanidade negada pela escravidão, e pontuado pelas emergências das organizações e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres negras e recobrando as perdas históricas. A introdução dessas questões na esfera pública contribui, ademais, para o alargamento dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça se constituíram parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo. (CARNEIRO, 2005, p. 55).

Falamos, então, de protagonismo, entre as premissas que hooks (1992) também apresenta para se pensar protagonismo na via do feminismo negro, temos o mapeamento da real dimensão das práticas que se vivenciam, ou seja, a construção de uma estrutura de análise. Nesse estudo, nos interessam perspectivas de políticas públicas educacionais que transversalizem gênero e raça como categorias fundantes, e tal prerrogativa contribuirá para

vislumbrar e/ou conhecer práticas libertárias, direcionadas a mulheres e homens em um processo de conscientização coletiva das bases da construção sexista e da opressão sexual, as quais mulheres vivenciam em suas vidas cotidianas.

Parafraseando Lorde (1984), reconhecer o poder do erótico em nossas vidas pode nos dar a energia necessária pra fazer mudanças genuínas em nosso mundo, mais que meramente estabelecer uma mudança de personagens no mesmo drama tedioso. A autora nos sugere o uso do erótico enquanto prática libertária. A mesma autora compreende o Eros, na literalidade de seu significado grego – a plenitude do amor. Para ela ser erótica não é ser pornográfica, porque pornografia é o uso dos prazeres sem sentimento. O erótico é o sentimento mais sublime do fazer, pensar e ser por inteira e com desejo de partilhar desta descoberta de confiança e segurança do poder atribuído à consciência de nossas escolhas.

Em contato com o erótico, eu me rebelo contra a aceitação do enfraquecimento e de todos os estados de meu ser que não são próprios de mim, que me foram impostos, como a resignação, o desespero, o auto-aniquilamento, a depressão, a auto-negação. (LORDE, 1984, página9).

Por vezes, o erotismo é julgado banal, vulgar ou destinado ao espaço privado. Todavia a troca ou a construção que signifique o cuidado com outra pessoa não deve nos soar estranho ou digno de encabular-se, ser erótica é ser uma mulher consciente dos desejos públicos e capaz de compartilhar as descobertas, conquistas e prazeres oriundos do poder de sua escolha.

O erótico, para mim, acontece de muitas maneiras e a primeira é fornecendo o poder que vem de compartilhar intensamente qualquer busca com outra pessoa. A partilha do gozo, seja ele físico, emocional, psíquico ou intelectual, monta uma ponte entre quem compartilha, e essa ponte pode ser a base para a compreensão daquilo que não se compartilha, enquanto, não se diminuir o medo da suas diferenças (LORDE, 1984, p. 8).

O campo acadêmico é um dos diversos espaços a consolidar novas práticas e mecanismos propostos por intelectuais negras, para propagar esse pensamento de responsabilidade coletiva para desmistificar sexismos. Um dos caminhos apresentados por hooks (1992) reside na criação de novos conceitos, como a womanização²⁷ cunhada por Alice Walker no compilado de palestras e ensaios que lindamente se apresenta em *Vivendo pela palavra* (1988).

²⁷ Womanização – estrangeirismo utilizado para a apropriação do conceito de *Womanism* do inglês, humanização de mulheres.

A humanização feminina traz a responsabilidade de significar as demandas necessárias para categorizar as identidades que nos foram alijadas. Uma nova fala cuidadosa permitirá romper estruturas de dominação, que reproduzem práticas de superioridade e nomenclaturas de hierarquia opressiva. Mas o tato se faz necessário para evitar novas esferas de elitismo acadêmico, o avesso do desejo das novas conceituações.

Há formas para que essa ação transformadora aconteça, tais formas se consolidam na possibilidade de se querer construir uma agenda feminista e anti-racista de produção de conhecimento, atrelada a um discurso intelectualmente sofisticado, linguisticamente arrojado e de potencial subversivo radical, portanto enraizado nos cotidianos desde a luta individual por existência até a elaboração de políticas públicas para equidade racial e sexual de acesso a bens culturais, sociais, econômicos.

A necessidade de subversão da condição de desempoderamento se faz necessária, como se verifica nas seguintes palavras de Lorde:

Neste lugar de maior solidão, examino cada decisão que tomo à luz do que tenho aprendido sobre mim mesma e sobre a auto-destruição que me foi inculcada pelo racismo e sexismo, pelas circunstâncias de minha vida enquanto uma mulher negra. (LORDE apud HOOKS, 1992, p. 76)²⁸

Ainda pautada em Audre Lorde, especificamente no artigo *The master's tools will never dismantle the master's house*²⁹, há que se considerar o seguinte alerta: “Devemos nos engajar num processo de pensamento visionário que transcenda as formas do saber privilegiado pelo poder opressivo se estamos operando mudanças realmente revolucionárias”³⁰ (LORDE apud HOOKS, 1992, p. 78).

Em realidade, essas palavras falam do íntimo da estrutura desse instrumento que é o saber privilegiado, pois é pressuposto para mulheres e grupos oprimidos que sejam cúmplices de estruturas de dominação, usando o poder para reforçar formas de opressão ao invés de superar ou mudar essas práticas viciadas. A prática do oprimido em alimentar as estruturas de opressão também deve ser combatida no forjar dessa identidade de mulher negra em processo de conscientização feminista. Esse processo combativo é assim entendido por Fanon (1973):

²⁸ Tradução nossa.

²⁹ ‘As ferramentas do amo nunca romperão a casa-grande’ – tradução nossa.

³⁰ Em inglês: we must engage in a process of visionary thinking that transcends the ways of knowing privileged by oppressive powerful if we are to truly make revolutionary change

A identidade negra se constitui de um aglomerado de significados, representações e ideologias. Estamos falando de um lugar comum, onde se apresenta uma posição e se contestam poder e exploração. Esta se constitui uma das reivindicações primeiras do movimento negro. A necessidade de se ter consciência de nossa existência enquanto lugar comum, cultura, valores, história, fenótipo para, então, termos conhecimento de onde viemos, para trilhar nossos caminhos futuros e firmar quem somos (CESAIRE apud FANON, 1973).

Tratamos de um lugar de fala a partir de uma vertente específica de teoria feminista, tal qual apresentada por hooks (1989), de um patamar de onde se crê na soma positiva entre implicações políticas raciais e da educação feminista, como ferramentas para sobrelevar as práticas sociais de desempoderamento.

Contrárias ao pensamento de “inferioridade racial” e “social”, que perpassa o imaginário opressor, não replicaremos a linearidade hierárquica que reproduz de forma violenta a usurpação da condição de humanidade das mulheres negras, enquanto pessoas que reivindicam espaços sociais através da construção de diálogos estabelecidos em diversos espaços.

Para concretizar o necessário distanciamento desse lugar de consentimento vitimizador, é preciso que os diversos atores envolvidos na construção de políticas públicas voltadas a mulheres negras se apropriem de forma sólida e segura dos pilares do feminismo negro, como aqui proposto. Tais pilares são trazidos à tona pela voz de Rosália Lemos (2000):

Por este aspecto podemos afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades (LEMOS 2000, p. 64).

Neste sentido, pensar feminismo negro é realizar um retrato das hierarquias sociais pautadas no nascedouro do colonialismo com o cuidado de perceber que nestas “camadas” identitárias criadas, mulheres se encontram em espaço desigual, desmerecido, uma vez que analisamos também as realidades das sociedades em que vivemos em América Latina. Destarte, as multirraças que nos representam tornar-se-ão um nicho para que políticas universalistas não alcancem as necessidades de cada setor deste grande “bolo” chamado categoria mulheres, sem entrar no mérito de discutir gênero e as muitas categorias que se subsumem nesta seara.

Dito isso, a fala de Lemos (2000), nos chamará para os impactos do racismo nesta subdivisão de pressupostos sociais, e Gonzales (1988) reforçará a percepção da luta negra feminista, na construção de pautas sociais a serem apresentadas em diálogo com um outro setor da categoria de mulheres, as mulheres não-negras. Neste espaço mesmo vivenciando violências comuns, a pauta racial será cerceada pelas percepções não só de classe, mais principalmente pautadas nos vícios das práticas colonialistas que mesmo atoras que foram afetadas por esta máquina de subjugação, afetam pares em desvantagem hierárquica na pirâmide social de recorte raça/gênero.

[...] nossas experiências com o Movimento de Mulheres caracterizavam-se como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes, éramos consideradas “agressivas” ou “não-feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constitui formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão da exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar; afinal, dizíamos que a exploração do trabalho doméstico assalariado permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem nas lutas “da mulher”. Se denunciávamos a violência policial contra os homens negros, ouvíamos como resposta que violência era aquela da repressão contra os heróis da luta contra a ditadura (como se a repressão, tanto num quanto noutro caso, não fizesse parte da estrutura do mesmo estado policial-militar.) (GONZALES, 1988, p. 15).

Mais um agravante se apresenta nesta interlocução negra feminina, que reside no distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistência e de lutas, em comparativo da formação do feminismo clássico, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral, que nada tem a ver com o eurocentrismo daquele tipo de feminismo.

Desnecessário dizer que o MN- Movimento negro não deixava (e nem deixou ainda) de reproduzir certas práticas originárias de ideologia dominante, sobretudo no que diz respeito ao sexismo, como já dissemos. Todavia, como nós, mulheres e homens negros, nos conhecemos muito bem, nossas relações, apesar de todos os "pegas", desenvolvem-se num plano mais igualitário cujas raízes, como dissemos acima, provêm de um mesmo solo: a experiência histórico-cultural comum. Por aí se explica a competição de muitos militantes com suas companheiras de luta. Mas, por outro lado, por aí também se explica o espaço que temos no interior do MN. E vale notar que, em termos de MNU, por exemplo, não apenas nós, mulheres, como nossos companheiros homossexuais, conquistamos o direito de discutir, em congresso, as nossas especificidades. E isto, num momento em que as esquerdas titubeavam sobre "tais questões", receosas de que viessem "dividir a luta do operariado" (GONZALES, 1988, 13).

Somando à voz de Gonzales, Charlott Bunch enfatiza a necessidade de uma educação feminista que lute e/ou enfrente o anti-teórico impulso que muitas mulheres aprendem no condicionamento patriarcal (BUNCH apud HOOKS, 1992). Quando a comunicação não é fácil, pode projetar medo em pessoas em situação de opressão e/ou exploração. E aí que um processo inverso é materializado e, ao invés de libertação, mistifica-se o processo de crescimento e transformação.

Lelia Gonzáles (1988), quando falava de um conceito de amefricanidade³¹, tratou de nos demonstrar que mulheres afro-descendentes e ameríndias necessitam de neologismos, no entanto as novas categorias e as teorias a serem defendidas devem ser de fácil acesso e compreensão para uma ampla propagação desses conhecimentos que viabilizam ferramentas para a ocupação de novos espaços e desconstrução de espaços envelhecidos.

Na verdade, desde a década de 80 do século passado, quando foram apresentadas as reflexões propostas que reverberam até hoje - porque ainda não logramos um formato de não monopólio de teorias e assim como o movimento negro tem diversas faces - o feminismo também tem diversas linhas e, por conseguinte, o feminismo negro também apresenta diferentes linhas de pensamento e ação.

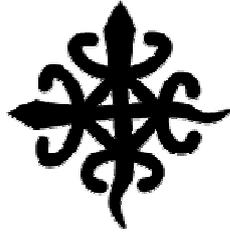
A importância dessa diversificação interna, diferentemente de “dividir para dominar” (Lynch, 1712), aponta que contra as raízes hegemônicas de pensamentos opressivos não de ser elaboradas matrizes contra-hegemônicas multifacetadas, que conjuguem teorias e práticas na criação de realidades múltiplas, o que radicaliza o significado usual de “democratização” numa sociedade capitalista, patriarcal e racista como a brasileira, em que democracia foi equiparada a regime de maiorias (de poder).

Em suma, uma gestão de políticas públicas atrelada à prática do afeto significa sob esta retina o respeito ao ser humano; a necessidade de perceber todos e todas as personagens sociais enquanto pessoas dignas de cuidado, valorização e principalmente merecedores de políticas específicas na quais caibam o extrato de suas necessidades.

Sobre as diversidades dos contingentes receberem esse afeto, da mesma forma que a gestão democrática não reduz as possibilidades de trocas entre os diversos/as atores da teia educacional, também não limitaremos os tipos de cuidado e, sim, sinalizaremos a

³¹ Amefricanidade – conceito cunhado no artigo ‘Nanny’ (1998) por Lélia Gonzales para categorizar mulheres ameríndias possuidoras de identidades de africanidade, para uma luta política engajada pelas diferenças entre os hemisférios sul e norte.

humanização das mulheres negras e o tratamento das necessidades a partir da valorização das interseccionalidades, para pensar em equidade racial e sexual na educação brasileira.



Capítulo 2: AS RAÍZES DO PROBLEMA: A COLONIALIDADE E OS VÍCIOS DO ESTADO

Toda problemática aqui analisada apresenta no seu nascedouro práticas incutidas por opressores e naturalizadas por oprimidos, dentre as quais destaca-se a atuação das agências:

Agencia de docilización en la construcción de sujetos, y en el caso latino-americano, agencia de colonialidad; ella privatiza nuestros más álgidos horrores, aunque ello signifique que nos “cure” de ellos. Es simultáneamente instancia de Represión y de lo Reprimido em La Modernidad capitalista y más aún el neoliberalismo; aqui donde esta agencia privatiza la represión y socializa lo reprimido para volverlo más “civilizado” y “civilizable”. (MOHANTY apud KEMY OYARZÚN, 2010, p.49)

As agências oriundas das classificações e diferenciações sociais são, então, máquinas reprodutoras de um padrão de exclusão, que se naturaliza e torna menos cruéis os efeitos nefastos dessa prática, de maneira tal que vislumbrar tais exclusões parece reviver o passado, se apegar a amarras de outras gerações e nunca às origens dos processos de invisibilidade e subjugação feminina negra na atualidade.

Além das agências destacamos também os vícios, que são práticas cotidianas que definem espaços públicos a serem ocupados por homens e espaços privados a serem geridos por mulheres, cores masculinas e cores femininas, cursos acadêmicos femininos, posturas masculinas, posicionamentos de contraposição política, como pressuposto de masculinidade e o ato de dirimir conflitos uma prática feminina.

Essas práticas são tratadas como aspectos civilizatórios e culturais, entretanto nos cabe, nessas reflexões, trazer as dúvidas do quanto esse processo pode ser repressivo ao tratar de fazer reverberar a acomodação; aceitação porquê? Afinal, sempre foi assim, porque devemos mudar? Ter consciência do que nos afeta traz uma nova questão: quão necessário seria optar pela escolha de uma prática acadêmica, de uma postura de avaliação de políticas

públicas aonde todas/os sejam mais humanizados e tenham suas particularidades levadas em consideração, ou seja, qual necessidade de uma educação com mais amor?

2.1 – Colonialidade na Diáspora Latino-Americana

A colonialidade é entendida como uma prática que surge, sistematicamente, a partir do século XVII, na Europa com o processo de eurocentração do padrão de poder colonial, moderno e capitalista. Ou seja, as práticas do colonialismo do poder definem as relações sociais experimentadas hoje em dia na América Latina, como um padrão de hierarquização do poder patriarcal e conservador. O viés impositivo de tal prática é reforçado por (2007), na seguinte colocação:

a pesar del esfuerzo de ciertos sectores en el ámbito académico y político para tratar de abrir brechas a lo que se denomina “subalternidad”, la misma se hace desde posiciones también elitistas y, sobre todo, desde visiones masculinas y androcéntricas (, 2007, p.94).

Dentro da perspectiva histórica dessa manifestação de poder manifestada por meio diversos, em nossa existência social de forma co-dependente, destacamos as seguintes áreas de manifestação de acordo com Quijano (2002): trabalho, sexo, autoridade coletiva ou pública, subjetividade e intersubjetividade. Trazendo à tona a tríade pela qual Quijano caracteriza o poder em questão, temos que: “[...] o poder é caracterizado como um tipo de relação constituído pela co-presença permanente de três elementos de manutenção: dominação, exploração e conflito”. (QUIJANO, 2002, p. 2).

Sendo assim, lembramos que a classificação básica e universal sobre raça foi originada, sob a égide da colonialidade, há mais de quinhentos anos junto aos conceitos de América, Europa e capitalismo. Nesta formatação de estado vigente, encontramos signos específicos, nos quais a cidadania ou presunção formal de igualdade jurídico-política é aplicada para equidade entre atores historicamente diferenciados. E a representatividade política se diz atribuir respeito aos cidadãos para garantia dos seus interesses sociais particulares e setoriais.

Entretanto esse modelo hegemônico foi pautado no século XVIII e coloca a todas e todos como um bloco padrão e inerte sem levar em consideração a mutabilidade,

flexibilidade e transformação social das gentes afetadas por esses modelos, o que suscita na contemporaneidade os conflitos sociais que temos apresentado ao longo do texto, enquanto necessidade a ser acolhida para humanização de identidades diversas construídas em colônias afro-diaspóricas. Tal acolhida se faz urgente pela permanência da colonialidade em nossa sociedade, como nos afirma Quijano (2002):

A colonialidade do poder, entretanto, esteve e está de todo modo ativa, pois faz parte do contexto global, dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação [...] a colonialidade do poder não só tem estado e está presente no contexto global do padrão mundial de poder, mas também atua de modo direto e imediato dentro do respectivo espaço de dominação, obstaculizando os processos que se dirigem à democratização das relações sociais e a sua expressão nacional na sociedade e no Estado (QUIJANO, 2002, p.10).

A descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda. Enquanto essas condições de práticas submissivas não forem removidas do nosso pensamento, a soberania nacional não pode consistir na defesa dos interesses dos donos do Estado de uma sociedade colonial e do controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, antes sócios menores dos interesses imperiais, hoje apenas seus agentes administradores no espaço de dominação chamado nacional.

Las feministas hemos tomado experiencias de los movimientos de descolonización de todo El mundo, de los movimientos a favor de la igualdad racial, de las luchas campesinas y de los movimientos de homosexuales y lesbianas, así como de las metodologías marxistas, psicoanalíticas, desconstruccionistas y posestructuralista para situar nuestro pensamiento em los años noventa. (MOHANTY apud KEMY OYARZÚN, 2010, p.47)

Para a extirpação, então, da colonialidade se faz necessário, como aqui proposto, o exercício de pesquisa comparativa, da análise de discurso e a apropriação de teorias colonialistas para que se encontrem os efeitos nefastos da hierarquização e construção de categorias para a manutenção desta ordem, calcada em práticas sexistas e racistas. Tais elementos devem permear a construção das ações dos movimentos sociais, na luta pela descolonização do pensamento. Um ponto importante a ser destacado nesta assertiva é que estamos galgando um espaço de legitimidade científica, que deve ser reconhecido desde a origem dos conflitos até a conquista de mudanças estruturais, ainda tímidas, mas reais e necessárias para uma prática educacional transgressora.

Nesse processo de destituição da colonialidade, é válido resgatar Lélia Gonzales (1982), e ter em mente que somos ameríndios e a nossa amefricanidade está fadada a tratar de colonialidade no intuito de construir mecanismos de autonomia intelectual. Somente munidos da autonomia por ela proposta teremos condições reais de pautar políticas públicas educacionais voltadas às mulheres negras, de fato, eficientes.

Apresentar a construção do pensamento que permeia as políticas feministas para rever o sistema de políticas públicas educacionais pautado na realidade brasileira, que é também latino-americana, nos apropriamos da percepção de Lugones (2008), sobre como se constituem estas políticas com interseccionalidades muito calcadas por categorias hierárquicas oriundas do processo colonial de diferenciação social. Lugones (2008) utiliza a definição de mulheres de cor para reforçar uma categoria criada por movimentos feministas norte-americanos de maneira a aglomerar interseccionalidades de raça/cor, gênero, condição social, orientação sexual e origem proletária. Este exercício nos permite dizer que mulheres de cor são ameríndias, latinas, negras, mulheres não-brancas que vivenciam exclusões sociais por conta de suas identidades, a princípio, raciais.

Posto isso, definimos também uma diferenciação entre homens de cor e mulheres de cor. Dadas as sutilezas já apresentadas quanto às diferenciações na categoria de gênero, soma-se a estas, também, uma ausência de consciência coletiva de um grupo que pode ser aliado e por vezes deixa que suas ações sejam sobrepostas pelos princípios colonizatórios. Estamos falando de homens não-brancos que ignoram ou quiçá tenham uma impossibilidade de se afetar pelas violências de seus pares. Sobre esta realidade de vítimas se tornarem vitimizadores em potencial para o exercício da dominação social calcada em categorias de diferenciação:

Las feministas de color han dejado en claro lo que se revela, en términos de dominación y explotación violentas, una vez que la perspectiva epistemológica se enfoca en la intersección de estas categorías. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para despertar en aquellos hombres, que también han sido víctimas de la dominación y explotación violentas, ningún tipo de reconocimiento de la complicidad o colaboración que prestan al ejercicio de dominación violenta de las mujeres de color. (LUGONES, 2008, p. 04).

A autora defende que não se trata de uma traição entre categorias, e sim dos efeitos nefastos da coerção colonizatória. Espaço onde não se permitem os afetos e o tocar-se pelas misérias alheias. Estas reflexões podem ser encontradas em estudos sobre as relações sociais na modernidade. Em Hall (1997) as identidades se conflitam se utilizamos a

perspectiva interseccional para avaliar os processos culturais impostos às colônias. A lógica da colonialidade é mudança do regime do controle do sexo, aonde as diferenças de gênero não apenas foram levadas em consideração, como foram radicalmente modificadas, fundando uma misoginia nunca vista antes. A colonialidade, segundo Lugones (2008), acirra o patriarcado de modo substancial.

Este passo é um “tiro no pé” quando avaliamos que ao generalizar e massificar processos sociais de exclusão, logramos, na verdade, naturalizar opressões coloniais. A reflexão posta pode suscitar novos estudos como o questionamento: é possível descolonizar as políticas públicas educacionais? Se estivermos atentos para o fato de que as políticas públicas educacionais são um construto estatal, nos defrontamos com a hegemonia da racionalidade na qual as propostas de afeto e interseccionalidades são tidas como reflexões pueris, desapropriadas de reflexões científicas e direcionadas por impulsos viscerais, naturais, para alguns, de colocações de militantes ou de intelectuais afetos às práticas do movimento social de colocar os problemas dos e das marginalizadas enquanto centro do tema de pesquisa.

Alertas também ao fato de que não há Estado moderno sem a prática de racismo e sexismo institucionais, adentramos um pouco mais nas reflexões sobre a colonialidade e a origem de práticas discriminatórias hierarquizadas, que são praticados na estrutura educacional brasileira. Esta assertiva procede quando ressaltamos o papel da educação enquanto produtora de sujeitos respaldada pelos aparatos ideológicos do Estado. Por mais que estejamos falando de um processo educacional, sobre o qual podemos citar um grande avanço, em 1972, quando Theodor Lowi apresenta um artigo chamado “Four Systems of Policy, Politics and Choice”, introduzindo a idéia de políticas públicas redistributivas em contraponto às políticas universalistas. Há avanços substanciais, entretanto, as práticas de gestão escolar brasileiras ainda não estão afetas às realidades das diferenças educacionais pautadas nas necessidades que se apresentam nestas reflexões de gênero e raça enquanto recortes determinantes para o sucesso da produção de novas políticas para uma educação inclusiva.

2.2 – Racismo Institucional

A pele, como significante chave da diferença cultural e racial no estereótipo é o mais visível dos fetiches, reconhecido como “conhecimento geral” em uma série de discursos culturais, políticos e históricos e representa uma papel público no drama racial que é encenado todos os dias nas sociedades coloniais. Segundo Bhabha (1998):

(...) O estereótipo também pode ser visto como aquela forma particular, “fixada”, do sujeito colonial que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos do qual é exercido o poder colonial. (BHABHA, 1998, p.121).

Entendemos por racismo institucional, também chamado de racismo estrutural ou sistêmico, qualquer forma de racismo que ocorra especificamente dentro de instituições. Estão, então, englobadas: órgãos governamentais públicos, empresas privadas, corporações, universidades, comércio em todas instituições sociais públicas ou privadas.

Logo estão incluídos também os organismos ligados, direta ou indiretamente, à execução, implementação e fiscalização de políticas públicas educacionais. Os quais devem, por tudo que já demonstramos neste trabalho, estar atentos às manifestações racistas e sexistas em suas práticas.

É preciso conceber o racismo institucional como reflexo de práticas racistas interiorizadas na esfera individual, pois, é em nossos corpos e mentes que se manifestarão, primeiramente, esses conceitos. Em relação as suas manifestações, Frantz Fanon (1973), em “Pele Negra, Máscaras Brancas” diz que o homem negro não é um homem, é um homem negro (substituamos por pessoas): a pessoa, enquanto pessoa negra, não é pessoa, é pessoa negra; pois essa teve a sua humanidade roubada a favor de uma dita “superioridade dos homens brancos”.

Ainda parafraseando o autor, cabe colocar que o negro, além de ter que vestir aquilo que o branco lhe impôs, é cercado de estereótipos presentes em livros, filmes sobre aquilo que se entende como ser negro, estereótipos que alimentam o desejo de não ser negro, homem negro ou mulher negra.

Reconhecer que existe esta diferenciação que se mantém em nossa sociedade sem a reação da população negra será blasfêmia, pois diversos são os mecanismos de subversão a esta ordem imposta, entretanto, aqui trataremos no plano teórico de refletir sobre a realidade e apresentar pensamentos sobre esta temática no afã de vislumbrar alternativas

para a construção de relações equitativas e, por conseguinte, mais próximas de uma convivência de garantia de igual racial.

Tal construto reverterá, gradativamente, o quadro formado pelas más conseqüências advindas do racismo, como a aniquilação da humanidade, da cultura, da história e, ainda, a internalização de preconceitos e discriminações racistas. Caminhar rumo a essa reversão, em esfera individual e institucional, é um caminho possível como proposto por Fanon (1973), ao encontro de nossos ciclos de liberdade:

No momento em que desejo, estou pedindo para ser levado em consideração. Não estou meramente aqui-e-agora, selado na coisitude. Sou a favor de outro lugar e de outra coisa. Exijo que se leve em conta minha atividade negadora, na medida em que persigo algo mais do que a vida, na medida em que de fato batalho pela criação de um mundo mais humano – que é um mundo de reconhecimentos recíprocos. Eu deveria lembrar-me constantemente de que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção dentro da existência. No mundo em que viajo, estou continuamente a criar-me. E é passando além da hipótese histórica, instrumental que iniciarei meu ciclo de liberdade (FANON:1973, p. 231).

Uma vez que este ciclo libertário ainda não foi atingido em plenitude – sobretudo no que toca a condição das mulheres negras brasileiras – o racismo institucional segue sendo uma prática constante em nossa sociedade, não entre os membros alvos dentro das instituições, mas também nas interações entre as instituições e organizações sociais que produzem a racialização contra pessoas não-brancas. Tal manifestação discriminatória pode ser dividida nas seguintes facetas: (I) Racismo individual, (II) internalizado, e (III) institucional.

Jones (1993) entende que o racismo individual inclui as atitudes sociais específicas inerentes à ação preconceituosa racialmente, discriminação (de ações diferenciadas e comportamentos em relação aos outros de acordo com sua raça) e os estereótipos, comissão e omissão (desrespeito, desconfiança, desvalorização e desumanização). Somado aos efeitos do racismo individual, temos o Racismo Internalizado, entendido pelo autor como a aceitação da opressão dos membros estigmatizados e a naturalização de sua condição de subjugados, caracterizada por baixa auto-estima.

Esse tipo de racismo se manifesta através da adoção de processo de “embranquecimento” (estratificação por cor da pele em comunidades não-brancas), auto-desvalorização (por exemplo, insultos raciais, apelidos, rejeição da cultura ancestral e descaracterização da identidade estética etc.) e resignação, desamparo e desesperança (por

exemplo, abandono da escola, deixando de votar, participar em práticas de risco para a saúde, negação dos seus iguais etc.)

Por fim, temos o próprio Racismo Institucional e/ou Estrutural, termo que foi cunhado por Stokely Carmichael, do Black Panther Party (Partido dos Pantera Negras). No final dos anos 1960, Carmichael³² definiu o racismo institucional, como sendo o fracasso coletivo de uma organização, para gerar um serviço profissional voltado às pessoas em função de sua cor, cultura ou origem étnica.

Uma característica importante do racismo estrutural, racialização estruturada, é que não pode ser reduzida ao racismo individual ou para a função única de uma instituição. Dessa sorte, deve ficar claro que, mesmo tendo o racismo institucional sua gênese na esfera individual, como aqui colocado, há que se diferenciar bem as duas esferas de atuação do racismo: a individual e a institucional. É fato que esse processo de racialização não afeta somente o contingente discriminado, mas implica em direcionamentos que afetam positiva e/ou negativamente todos os indivíduos que comungam do mesmo espaço, hierarquia ou grupo social que se analisa.

Para as políticas sociais brasileiras, o grande marco para a definição de racismo estrutural/institucional se dá com as declarações e recomendações feitas em 2001, quando se deu a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em Durban na África do Sul. Extraímos o seguinte trecho do documento que subsidia políticas para o combate da discriminação racial:

O combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e estratégias afirmativas e positivas, insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial (Durban, 2001).

Assumir o texto de Durban na feitura de políticas públicas implica em revisitar a pirâmide social brasileira, definir novos parâmetros e visibilizar as existências de um pressuposto de categorias de poder e, por conseguinte, papéis de dominação e lugares reservados a não - negros:

³² Disponível em: <http://www.marxists.org/history/usa/workers/black-panthers/unknown-date/party-rules.htm>
Acesso em: 20/01/2011.

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (GONZALES, 1982, p. 15).

Não se define aqui que os negros são os únicos excluídos pelo racismo. Aqui também se reconhece o espaço de exclusão de outras categorias não-brancas e não-negras, porém o recorte da presente dissertação se insere nessa dicotomia entre brancos e negros. Explorando a significação da diferença para consolidar o que significa os pressupostos de branquitude e negritude balizados em uma sociedade racializada, Hall (1997) nos traz a seguinte reflexão:

A “diferença” importa porque ela é essencial para significação; sem ela, a significação não pode existir. (...) Nós sabemos o que negro significa, Saussure argumentou, não porque existe alguma essência de “negritude”, mas porque nós podemos contrastá-la com o oposto – branco. Significação, ele coloca, é relacional. É na ‘diferença’ entre branco e negro que a significação está, que carrega significação (HALL, 1997, p. 234).

Posto isto, para compreender como se constitui a negritude brasileira frente à institucionalização dos racismos, devemos também localizar que esta identidade é formada em uma colônia latino-americana. Quando pautamos reivindicações raciais, negras e indígenas devem ser reconhecidas como as etnias mais exploradas em nossa terra para a garantia e/ou manutenção da supremacia branca de poder social. Colocando algumas especificidades da discriminação em questão temos que:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura (GONZALES, 1988, 17)

Reconhecer que existe esta diferenciação que se mantém em nossa sociedade sem a reação da população negra será blasfêmia, pois diversos são os mecanismos de subversão a esta ordem imposta. Entretanto, aqui, trataremos no plano teórico de refletir sobre a realidade e apresentar pensamentos sobre esta temática, intencionando vislumbrar alternativas para a construção de relações equitativas e, por conseguinte, mais próximas de uma convivência de garantia de igualdade racial.

2.3 – Sexismo Institucional

Para Angela Davis (1983), o sexismo é a institucionalização das opressões. O Sexismo é um conceito que não vem isolado, ele se reforça e se configura na junção de diversas outras definições de violência contra as mulheres. Refere-se a um sistema de crenças que afirma a inferioridade de um sexo e que justifica a discriminação com base na presente inferioridade atribuída as mulheres. No âmbito pessoal, o sexismo refere-se a atitudes e comportamentos exercidos na interação cotidiana.

Essa prática, de determinação de papéis sociais característicos de homens ou de mulheres, tem como base o exercício do patriarcado, ou pátrio poder, através do qual o estado será regulador de normas institucionalizadas no cotidiano. Estamos falando de uma realidade presente nas sociedades onde está institucionalizado, não em normas escritas e assinadas; mas em normas sociais e culturais, nas crenças e valores culturais para atribuir maior prestígio e importância para os homens do que mulheres. Nessa categoria estão as sociedades democráticas modernas.

Na interação social, o sexismo será percebido também na objetivação das mulheres, manifestação muito ligada às ameaças de violência que permeiam o ser feminino em uma sociedade onde as mulheres, objeto sexual, são tratadas como coisas em vez de pessoas. Assim como ocorre a infantilização das pessoas negras, tratando-os enquanto pessoas com menor discernimento ou sem capacidade de decisão, o que nas leituras sobre a construção da psique infantil é facilmente desconstruído, quando se pensa que os aspectos cognitivos e de caráter são formados na primeira infância.

Esses padrões são perpetuados pelo machismo, que se expressa de maneiras violentas físicas e/ou simbólicas, como atribuir padrões de comportamento ou subjugar reações vindas de mulheres, como a taxativa histeria. Ser feminina em algumas sociedades significa a maneira como a mulher ocupa os espaços, como se coloca e até mesmo o gestual

implica em definições de práticas femininas atribuídas socialmente às mulheres. Não há que se confundir ser feminina com feminista, a feminilidade faz parte de um universo de subjetividades de nossas identidades. Em contrapartida ser feminista é uma postura que se toma frente às violências sexuais.

Ao longo da história, as mulheres têm sido vistas social e legalmente como propriedade dos homens, ou propriedade dos seus pais, maridos, companheiros e/ou parentes masculinos. O perverso da prática do sexismo é a naturalização das violências praticadas contra as mulheres, assim como ocorre com o racismo. São crimes de difícil sanção aos olhos da lei, pois a vítima necessita provar que é vítima com o respaldo de testemunhas.

Em suma, a vítima deve provar que foi violentada e que não consentiu com a prática de violência física ou simbólica a qual foi imposta. Assim como nos estudos raciais, existem frentes que defendem o determinismo biológico para a definição dos espaços públicos para homens em contraposição dos espaços privados para mulheres.

Essas crenças definem práticas sociais pautadas em uma ideologia de divisão sexual dos papéis sociais a qual, diga-se de passagem, garantem mulheres em práticas culturalmente vistas como menos valiosas, menos dignas e submissas, e asseguram homens em espaços de liderança, e de decisão enquanto provedores. Nos dias atuais, os meios de comunicação idealizam as mulheres entre o ser o objeto sexual sedutor e ser a super-mãe, esposa zeladora e cuidadora.

Entretanto, quando visitamos as nossas interseccionalidades como raça, orientação sexual, religiosidade, condição física, classe social, vemos que mulheres negras terão papéis como fetiche sexual, subserviência, trabalho informal, desestrutura familiar, beleza ridicularizada, sexo animalizado e outras tantas atribuições que se subsumem em mulheres negras serem assoladas pelo racismo em contraposição do sexismo, homofobia, classismo, e uma série de outras discriminações, para torná-las seres “coisificados” e desapropriadas de quaisquer condições de humanidade.

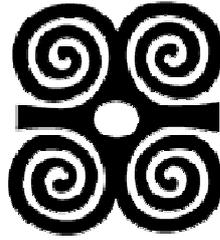
Às mulheres negras têm sido negados muitos dos direitos que os homens têm como direitos concedidos, inclusive aos homens negros em sobreposição às mulheres negras e brancas. Se revisitarmos a tríade hipotética do construto social, apresentada ao longo do debate sobre pirâmide social, apresentado nesta dissertação no tópico ‘dados estatísticos’, lembraremos que as desigualdades atingem realmente todas as áreas. O sexismo institucional está impresso no funcionamento cotidiano da economia, no direito, política e outras

instituições sociais. A divisão sexual de tarefas, lugares e/ou padrões nas instituições sociais perpetua e amplia a desvantagem das mulheres, fazendo com que seja a igualdade social ainda mais difícil de atingir quando sobrepomos racismos. Segundo Sueli Carneiro (2004):

Antes da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001, na África do Sul, as organizações de mulheres negras brasileiras produziram uma Declaração na qual constata-se que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida. Esses se manifestam em seqüelas emocionais com danos à saúde mental, rebaixamento da auto-estima; numa expectativa menor de vida, em cinco anos, em relação às mulheres brancas; num menor índice de nupcialidade; e, sobretudo, no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. Essas práticas discriminatórias consubstanciam o matriarcado da miséria que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil (CARNEIRO, 2004, p. 76).

O sexismo é uma violência correlacionada ao racismo que se propaga no cotidiano de mulheres negras. Quando assumimos que esta prática é naturalizada em diversos setores de nossas vidas, podemos dizer que há a institucionalização do sexismo, enquanto prática residual da construção de sociedades modernas calcadas em diferenciação de gênero para configuração de espaços de poder.

Podemos concluir afirmando a necessidade da interpretação do contexto das políticas públicas levando em consideração o caráter colonial do Estado, enquanto elaborador das políticas públicas, assim como avaliando a articulação perniciosa entre raça e gênero na construção de opressões casadas que atingem de modo substancial as mulheres negras. Neste contexto, a discussão sobre o afeto aqui proposta pode ser uma alternativa inicial para a descolonização do estado e para a proposição de políticas públicas para mulheres negras de modo a reduzir a vulnerabilidade que atinge essas mulheres. Pois se temos consciência do aspecto disseminador da educação no combate às opressões, ou então de sua manutenção, percebemos que no caso da ausência de políticas públicas anti-racistas/sexistas corroboramos não só para uma ação discriminatória, mas naturalizamos e prorrogamos uma prática desumana.



Capítulo 3: DIVISÃO DE TORRES: A REALIDADE DO SEXISMO E DO RACISMO NAS PPEs

Inserir a temática da equidade de gênero nas escolas de ensinos fundamental e médio do país é uma iniciativa que vem do resultado das pressões da sociedade civil e muitas necessidades de políticas a serem implementadas em virtudes das muitas violências vivenciadas, entretanto nos deteremos neste capítulo a pautar as necessidades de políticas educacionais com recorte de gênero e raça.

As práticas educacionais de institucionalização de racismo e sexismo estão postas quando avaliamos reflexões sobre o sucesso escolar das alunas negras e os contrapomos com a realidade profissional das mulheres negras. Se de um lado há um “abandono” da aluna negra em sala de aula, oriundo pelo racismo e discriminação sofridos como já apresentado por Gomes (2005), as alunas negras que persistem têm uma frustração imensa em suas áreas profissionais, dadas as desigualdades na seleção, diferenciação na colocação hierárquica e discriminação também na remuneração trabalhista ³³.

Dados do IPEA mostram que o analfabetismo atinge 4,5% dos brancos entre 15 e 25 anos e 13% dos negros nesta mesma faixa de idade. Sete em cada dez negros não conseguem completar o Ensino Fundamental e, segundo os dados do IBGE, apenas 2,2% dos que conseguiram ingressar na universidade são negros, contra 80% dos brancos.

O fato de não se concluir o ensino fundamental na realidade brasileira significa uma exclusão social e, por conseguinte, econômica. E quando analisamos os fatores que motivam a não conclusão do ensino, nos deparamos com falas que reiteram o que já fora apresentado no retrato das desigualdades raciais. Hasenbalg (1987), se apropriou dos resultados de uma mostra expressiva, alunos negros/as em São Paulo, uma das maiores capitais brasileiras e, ao finalizar sua pesquisa sobre o sucesso escolar deste contingente, constatou que os negros, pretos e pardos, ingressam no sistema escolar em idade tardia, ao

³³ Quanto aos dados sobre o mercado de trabalho ver o tópico 2.3 deste trabalho, sobre dados estatísticos.

que é considerado o ideal. Este fator pode nos fazer refletir sobre a realidade social que se repete nas famílias negras, como a ausência de informação ou mesmo de condições financeiras para manter crianças em uma escola, mesmo que pública.

Hasenbalg (1987) também dialoga com hooks (1992), quando apresenta que a discriminação racial constitui-se em um dos fatores responsáveis pela pouca inserção da população negra no ensino escolar. Mesmo as famílias que logram encaminhar os seus filhos a uma escola, ao longo do tempo se deparam com a realidade de uma escola menos assistida, onde os estigmas recaem para o perfil da comunidade: pobre e negra, e isso não é mais do que segundo Hasenbalg (1987), um sistema de recrutamento de crianças negras. Onde existe a estigmatização deste contingente, desde o ambiente escolar até o tratamento que estes recebem de suas/seus tutores, que mais das vezes são responsáveis por incutir desde a primeira infância, existe o sentimento de inferioridade e a máxima de que alunos/as socialmente marginalizados, negros/as e por vezes, pobres, não são passíveis a serem “educados”.

Neste sentido, as pesquisas de Cavaleiro (2001) e Gomes (2005) irão constatar a existência do racismo institucional presente nas instituições escolares. Esta prática está presente no tratamento diferenciado que recebem as crianças negras, na maneira infantilizada que são recebidos os pais e responsáveis destes alunos e, principalmente, no material didático. Mesmo com a implementação da lei 10.639/2003, ainda existe em sala de aula uma maioria de práticas e materiais educativos que refutam a representação negra de forma não escravizada ou subjugada, a cultura e história afro-brasileira e quaisquer valores identitários negros, como religiões de origem africana, por exemplo.

A este dado, soma-se a prática de negatizar a criança negra, percebida sempre como aluno/a “problema”, recebendo somente estereótipos negativos que formam uma percepção de mau aluno a despeito dos alunos/as não-negros, vistos como bons alunos. E estas práticas, mais uma vez são calcadas em estereótipos sociais, do perfil do aluno/a “problema” que mais das vezes é enquadrado na categoria de aluno/a em defasagem educacional. Têm sido mais cômodo para a escola brasileira resumir os maus resultados das crianças negras a possíveis problemas sociais vivenciados pela família destes alunos/as seguindo um viés meramente etnocêntrico, como defende Romão (2001). Entretanto, nunca se questionou quão acolhido, representado, valorizado ou humanizado se sente este ator/autora de dados estatísticos tão gritantes e determinantes da realidade educacional em nosso país.

Estes fatores de discriminação, nada silenciosa, dilaceram a possibilidade de um auto-conceito positivo na criança negra, fator que corrobora com a evasão ou expulsão escolar deste contingente. Sendo assim, juntamos nossas motivações, nossas organizações, instituições, pesquisadoras/es e redes comprometidas com a garantia de direitos humanos para mulheres negras, somamos forças e reflexões para atuações mais conscientes contra o racismo estrutural e o sexismo institucional, objetivando a semeadura de novas formas de fazer política direcionadas a mulheres negras que signifiquem nosso progresso coletivo e, conseqüentemente, a ampliação do progresso social como um todo.

Nesse sentido, para esta leitura de feminismo negro, sobre as políticas públicas educacionais, resgatamos uma das práticas que nos é comum: a oralidade, “o que pode ser facilmente lido, pode facilmente ser falado e reproduzido” (hooks, 1989). A autora afirma, assim, que a literatura deve se tornar estratégia prioritária para práticas feministas e é nessa premissa que se inspiram essas tessituras interseccionadas para a refuga de uma visão universalista, a fim de que se crie uma nova aproximação ao tratar das necessidades políticas de mulheres negras em espaços públicos de empoderamento educacional.

A interseccionalidade como método de análise para gestão educacional, pode nos permitir; mesmo entrecruzada com a pirâmide social apresentada que de alguma maneira cerceia identidades e realidades subsumidas em cada uma das partes concebidas – uma aproximação maior das debilidades enfrentadas por este grupo social tão acometido por lesões racistas e sexistas.

Acerca da interseccionalidade, Crenshaw (1994) postula que nos é possível categorizar esferas de poder representativo designado para a manutenção de estruturas provedoras de uma hegemonia que privilegia homens, pessoas brancas, burgueses, heterossexuais e católicos e ela o faz a partir de uma releitura da pirâmide social recorrente nas diásporas africanas, ou seja, partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade hierarquicamente constituída com base na escravidão, sustentada por mitos bíblicos sexistas e racistas da era renascentista, para a construção de colônias³⁴ do primeiro mundo. Dessa

³⁴ Aimé Césaire, em seu *Discours sur le colonialisme, 1950*, afirma que “Estamos falando de milhões de *pessoas* a quem sabiamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o retrair-se, o desespero, o ser servil.” CESAIRE *apud* FANON (1952).

maneira podemos visualizar uma escala social ou pirâmide social³⁵, com categorias mais específicas.

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão na “minoría” (BHABHA, 1998, p. 21).

E entre tantas outras formas de violência e discriminação, há hoje ainda quem não visualize as discriminações que acometem mulheres negras em nossa sociedade racializada. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça e se configura como aquilo que Angela Gilliam (2005) define como a grande “teoria do esperma” em nossa formação nacional. Aonde o falocentrismo será à base das relações sociais de poder educacional e econômico conseqüentemente. Segundo essa teoria, o papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional, a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance. (GILLIAM apud LACERDA, 2005, p.156); De maneira que violência sexual se vê como processo natural de miscigenação, e espaço de servidão e cuidado se tornam uma expectativa natural à participação das mulheres negras na sociedade.

O discurso corrente e clássico sobre a opressão da mulher não dá conta da diferença qualitativa do efeito da opressão que sofreram e ainda sofrem as mulheres negras em sua identidade. Sendo assim a articulação deste setor, nos tornou contrárias ao pensamento de inferioridade “racial” e “social”, que perpassam o imaginário coletivo, não caímos mais na armadilha da linearidade que produz de forma violenta exploração, usurpação, desrespeito, desqualificação, reivindicamos, a diferenciação para a equidade.

Para Carneiro (2005), a articulação entre as determinantes raças, classes e gêneros redimensiona as lutas sociais, promovendo a “síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos Movimentos Negros e de mulheres do país, enegrecendo, de um lado, as reivindicações das mulheres”, o que aproxima os movimentos feminista e de mulheres da realidade das mulheres brasileiras, ao mesmo tempo em que traz ao movimento negro feminilização de demandas.

³⁵ Sobre identidades sociais Gomes (2005) diz: “Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.) Estas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.” (GOMES, 2005. p.32).

3.1 – Uma leitura de ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009 _ RITLA “Pesquisa Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: violência e convivência escolar”

El género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción (BUTLER, 1990, p.58).

A pesquisa que será analisada trata de um mapeamento realizado nas escolas públicas do Distrito Federal – Brasília. Entre os/as entrevistados/as temos alunos/as, professores/as, coordenadores/as e funcionários/as. A metodologia utilizada foi análise amostral quantitativa, mediante questionários aplicados, assim como análise qualitativa realizada por pesquisadoras da área. Realizaram o trabalho de campo, universitárias/os sensíveis à temática para a coleta. A sistematização foi feita pela própria coordenação e pela equipe de pesquisadoras/esse consultoras/es da Ritla – Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana. O foco da pesquisa são as violências sofridas pelas alunas nas escolas públicas, entretanto estas vulnerabilidades poderiam haver sido mais aprofundadas, caso a pesquisa tivesse seguido um maior rigor analítico realizando o cruzamento de dados de gênero e raça.

O conceito de gênero, neste trabalho, por mais afeto às interseccionalidades não abarca todas as subcategorias possíveis de sua existência e não pretende mesmo exaurir essa discussão. Sinalizar como se aborda o sexismo, classismo e racismo nas escolas do Distrito Federal, será o mote da pesquisa comentada e por, conseguinte, fará parte dos trâfegos das reflexões propostas. Assim, comentaremos e mostraremos alguns trechos do material³⁶, no intuito de apresentar uma pesquisa recente, de 2009, que retrate a necessidade de políticas públicas que contemplem este ponto no ambiente escolar.

Dentre os principais eixos delineados nesses embates, a coordenação da pesquisa optou por evidenciar os discursos sobre as posturas atualmente adotadas pelas jovens mulheres com relação a duas questões: 1 – as manifestações de violência e 2 – as expressões de sexualidade, para pautar as violências oriundas do sexismo no universo escolar.

Não se trata de uma análise de política pública educacional a ser comentada, posto que, como já fora exposto, este não é o cerne deste trabalho de mestrado. Queremos com as falas da referida pesquisa, apresentar um retrato da necessidade de políticas

³⁶ Material referente à Pesquisa realizada pela RITLA - (Abramovay,2009), disponível no site: <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00001920.pdf>

específicas no ambiente escolar. Mesmo conscientes de que o recorte na pesquisa fora de classe, gênero e raça, sem entrecruzamento dos dados, nos vale aproveitar a oportunidade para, reforçando a necessidade de afeto nas gestões educacionais, comentar, através de uma pesquisa que pauta violência na realidade escolar, esta necessidade.

A análise feita, ao longo da pesquisa, nos dá pistas imediatas de que as violências sexuais estão naturalizadas e cristalizadas não só no imaginário mas, principalmente, nas práticas de discentes e docentes. Começamos com a fala de um professor sobre a violência que meninas sofrem dentro e nos arredores da escola, que diz muito sobre como são tratadas as violências sexuais, raciais, de classe, de orientação sexual e gênero por alguns atores do nosso sistema educacional.

Sobre esta história de relação de violência e sexualidade, a princípio uma coisa não tem nada a ver com a outra. Mas, se a gente for analisar a essência do ser humano, filosofando um pouco aqui, uma coisa não existe sem a outra. O sexo é a busca pelo prazer. A violência é uma forma de defender aquilo que lhe interessa. E o ser humano é um ser que vive em busca do prazer, a não ser o masoquismo. Mas isto é um desvio. O normal do ser humano é buscar o prazer. É defender o que lhe interessa, que é o prazer. O sexo é a busca de prazer, de um prazer maior. Entendo que violência e sexualidade não existem uma sem a outra. É possível ter uma sexualidade bem orientada sem violência? É. Mas, se isto não for feito, é completamente compreensível que um aluno, um adolescente que está tentando descobrir, não venha para a escola estudar, venha para a escola ficar de olho nas meninas. É um prazer dele. Qualquer coisa que o contrarie, ele vai usar da violência. É um instinto quase animal, instinto dele, vou defender o meu. (Professor, Grupo Focal com professores – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p. 385).

Neste relato de um professor, não há qualquer menção a um posicionamento que atribua às violências a necessidade de serem prevenidas e apenadas. A violência sexual é colocada na ordem do instinto e da essência humana, naturalizando um comportamento violento, formulando indiretamente um discurso que chega, de certo modo, a desresponsabilizar o sujeito da ação.

No caso, o professor fala de uma fase da vida, a adolescência, na qual a sexualidade estaria sendo descoberta, buscando-se o prazer praticamente a qualquer custo. Discursos como esse naturalizam as violências sexuais masculinas. E as alunas o que dizem destas práticas dos alunos e dos professores/as:

Todo mundo fala assim que passar a mão à força é abuso sexual, que dá cadeia, não sei o quê. Agora, aqui, só leva uma advertência de nada, que não vai te render em nada, como se seu corpo fosse corrimão. Passa a mão quem quiser e só leva uma advertência? É muito pouco, porque isso passa direto que se passar a mão em alguém é abuso sexual, à força. Aí os meninos passam a mão na bunda das meninas

e só dá uma advertência, não dá em nada. Tipo: não chama pai para conversar, não chama pai da menina, não chama pai do menino...podia sim é chamar a polícia, porque isso é caso de polícia, isso é abuso sexual! (Aluna, Grupo Focal com alunos – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.383).

Ou seja, a escola enquanto instituição social é displicente frente a casos de assédio sexual que ocorrem e são notificados dentro da escola com suas alunas. Diversos depoimentos foram colhidos do próprio corpo docente flagrando o conformismo com que são tratadas as jovens assediadas, tanto por alunos quanto por professores, mesmo quando buscam ajuda da direção por violências que ocorrem na escola e/ou em casa.

A gente toma muito conhecimento é de abuso do pai ou padrasto com eles. Tem um casal de irmãos que o menino viu o pai ser degolado e a menina foi abusada pelo padrasto um ano e meio. Então, assim, são dois irmãos que estudam aqui e que já têm essa carga.

Então, quando eu cheguei aqui, essa menina já estudava aqui, então isso já... Desde que eu cheguei não teve um caso. A escola ficou sabendo que aconteceu isso... A gente fica sabendo da tragédia, não é? Porque tem alunos que dão problemas, então é passado o histórico deles para que também a gente não ache que o aluno é malandro, que ele está fazendo graça, que não tem um problema atrás disso tudo. (Professor, Grupo Focal com professores – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p. 387).

Enquanto isso, os alunos se afetam com disputas de “poder” através da violência:

Aqui tem uns garotos que eles brigam para ver quem é que vai ficar mais forte aqui no colégio. Se eles brigarem com uns ali, os que mais apanharem vão avisar lá quem fica mandando na escola. É desse jeito aqui, é assim. (Aluno, Grupo Focal com alunos).

Ficam os grandes querendo brigar com os pequenos e outros querendo brigar com eles. Aí eles querem ver quem tem mais autoridade dentro da escola, querem ver quem manda. (Aluna, Grupo Focal com alunos).

É tipo assim: se está uma pessoa quieta no canto dele, chega outro pra dizer que é “fortão”, puxa o cabelo dele, bate nele... (Professora, Grupo Focal com professores). (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p. 362).

Mas como surge esta divisão entre jovens incumbidos de serem agressivos proativos e saírem impunes e o outro grupo que é feminino, violentado, assediado e punido com a impunidade dessas violências?

Curiosamente, a turma estava dividida em dois grupos para a aula de xadrez. No canto esquerdo da sala estavam todas as meninas. Já no canto esquerdo da sala, estavam todos os meninos, um fato que nos intrigou. Perguntamos para a professora se a turma havia decidido, por si só, sentar assim. Ela nos deu uma resposta impressionante. Ela nos disse que a turma estava sentada assim a mando dela e que

essa era uma regra que valia para todas as aulas de xadrez. Pois, de acordo com a opinião da professora, as meninas e os meninos têm ritmos de jogos diferentes. As meninas seriam, então, mais sensíveis e por isso demorariam mais nas jogadas, sendo muito mais lentas que os meninos. Os meninos, por sua vez, seriam mais ágeis e rápidos para pensar e para fazerem as jogadas, terminando a partida sempre muito antes do que todas as meninas. (Relatório de observação de campo – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009 p.359).

A construção da prática de empoderamento se mostra atribuída à prática de violência entre pares, para reagir às violências vivenciadas. A partir dos exercícios de lazer propostos para meninos e não para meninas as/os docentes criam uma fragmentação de atividades femininas ou masculinas. Se tendência a prática da racionalidade, do raciocínio lógico e tudo o que vêm imbuído nestas definições, para os meninos; enquanto as meninas resultam na categoria de frágeis, sensíveis, lentas, e com ritmo, de diversas outras subjetividades, diferenciado aos dos meninos. O ensinamento para as alunas, na fala das mesmas alunas, é a compreensão de que “ser mulher na escola é ser mulher de bandido ou ser bandida” (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.367).

Não é uma generalização, mas escolhas foram feitas para ilustrar os depoimentos mais tocantes quanto à falta de preparo dos professores/as em tratar de questões como sexismo e racismo na escola. Apresentamos um caso onde a tentativa de incentivar a auto-estima negra é dúbia e acaba na verdade incentivando as relações sexualizadas e o tom de ameaça de violência é o teor dos resultados pretendidos. O relato que segue apresenta como os/as professores/as trabalham a questão de gênero e raça nas escolas:

M1: Nos Estados Unidos, o hip hop mostra as mulheres lindas e tudo, mesmo que seja, às vezes, para o outro lado, mas mostra a beleza negra, o cabelo Black, essa coisa toda. Aqui, o povo ainda tem vergonha, acha ruim, Eu tento trabalhar isso com eles, a questão da negritude, o cabelo e tudo. Você vê que os que são negros, eles já se acham: ‘eu sou lindo’. Estão enchendo a bola agora. Os brancos, o racismo é assim, você vê na cara, os brancos são extremamente racistas.

Entrevistadora: E não assumem?

M1: Assumem! E, às vezes, como já está aparecendo uma incidência, de os negros já estarem lutando, já saberem o espaço deles, rolam algumas brigas, mesmo discussões: ‘isso é racismo, você vai preso’. (Grupo Focal com professores – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p. 206).

Entretanto as alunas já têm consciência de que vivenciam injustiças em situações lúdicas, que poderiam ser um espaço de interação e terminam definindo mais uma vez o papel dos alunos e o lugar das alunas:

M1: Os meninos jogam futebol e as meninas vôlei, queimada.

Entrevistadora: E se as meninas quiserem jogar futebol?

M1: Não pode porque a professora falou que é um jogo muito violento.

M2: Agora, menino pode jogar vôlei.

Entrevistadora: E o que vocês acham disso?

M1: Ah, eu acho isso muito errado, é uma injustiça. Isso é uma injustiça. Todo mundo tem direitos iguais. Se os meninos podem jogar vôlei, como nós meninas, nós podíamos também jogar futebol com eles.

H: Elas vão ficar chorando aí, vão se machucar. As meninas se machucam muito nas canelas, não sabem jogar.

Todas: Uhhhhh!

M2: Eu já joguei. Se eles estiverem lá em cima jogando, ela (a professora) fala, mas deixa. Agora jogar em campeonato, ela não deixa.

M1: Isso é errado, porque se os meninos quiserem jogar em campeonato, vôlei, eles podem e as meninas não podem jogar futebol. Já conversamos, mas não teve solução ela disse que meninos é futsal e meninas é vôlei. (Grupo Focal com alunos – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p. 359).

E quando elas burlam o sistema da discriminação vêm os insultos que acabam sempre sobrepondo discriminações, como no relato a seguir que começa no sexismo e termina com homofobia:

Eu amo jogar bola. E uma vez fui jogar bola na quadra só com homens, fiz alguns gols e eles me chamaram de mulher-macho.

Quando eu era de outra escola, as pessoas me discriminavam por eu gostar de jogar bola e não me vestir como a maioria das garotas. Me chamavam de Maria Machado. Até hoje sinto isso, apesar de ter pessoas maravilhosas ao meu redor.

Já falaram que eu era lésbica porque eu conhecia algumas, e porque eu jogava futsal.

Me xingaram por eu estar jogando bola. E uso uma bermuda que falaram que era só para homens. (Depoimentos de alunas retirados de questões abertas do questionário – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p. 360).

E para as professoras/ES, existe uma falsa compreensão de espaços de poder, quando comparam comportamentos das alunas aos comportamentos dos alunos, não há inocentes somente, mas a uma maioria, entre jovens homens e jovens mulheres, de vítimas de uma opressão maior do que a que eles/elas estão subjugados e tratam de revidar com o que recebem. O espelhamento realmente acontece:

Tem uma coisa aí que está acontecendo muito: as moças, as jovens femininas, está aumentando muito a violência entre as meninas. Ultimamente as meninas estão brigando mais. Mais do que os homens. E a violência entre elas não é tapinha, puxão ou puxadinha de cabelo, não.

E outra coisa: elas estão andando armadas, às vezes o meliante está passando a droga e arma para as meninas e as meninas estão se formando mais violentas do que os meninos ou igual. Desse jeito aí, elas estão usando direitos iguais entre homens e mulheres. (Grupo Focal com Batalhão Escolar – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.371).

A sexualidade enquanto arma para aceitação, moeda de troca ou estratégia de sobrevivência se resume a assanhamento e vaidade:

M: Elas são mais assanhadas que os meninos, elas vêm maquiadas, com aquelas maquiagens carregadas, com aquele corpão.

H: A má influência do créu. Falta uma parte mais tranqüila com a música e tal, são todas aquelas danças mais eróticas.

M: As roupas mais justinhas, coladinhas, a barriga com a camisa com um lacinho... E extremamente vaidosas, vaidosas até demais. [...] Elas amarram a blusa aqui para mostrar a barriga, tem muito essa questão da vaidade. (Grupo Focal com professores – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.373).

Vamos aos dados, o contingente de alunas e alunos que assumem que já sofreram algum tipo de discriminação na escola:

Tabela 1:
Alunos por nível de ensino, segundo discriminações que sofreram nas escolas entre 2006 e 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	26,0
Ensino Médio	21,9
Total	24,3

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Na sua escola, que tipo de agressão você já sofreu? (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009).

Número de alunos/alunas que assumem que discriminam outros/as alunas/os e professores/as:

Tabela 2:
Alunos, por nível de ensino, segundo discriminações que praticaram nas escolas entre 2006 e 2008

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	9,9
Ensino Médio	8,0
Total	9,1

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

“Uma menina não queria ser minha amiga por eu ser negra”.
(Aluno, questão aberta do questionário. ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.210).

Número de alunos/as que sabem que existem muitos xingamentos/violências verbais e físicas discriminatórios feitos na escola:

Tabela 3:
Alunos, por nível de ensino, segundo xingamentos que sabem que ocorreram nas escolas entre 2006 e 2008, 2008 (%)

Nível de Ensino	Porcentagem (%)
Ensino Fundamental	75,0
Ensino Médio	75,0
Total	75,0

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Marque tudo que você sabe que acontece atualmente ou que já aconteceu na sua escola entre 2006 e 2008 (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009)

“As pessoas ficam se afastando de mim só porque eu sou negro. Ficam falando: sai daqui, seu preto!” (Aluno, questão aberta do questionário ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.10).

Tabela 4: Alunos, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%) -

Tipo de discriminação vista na escola	Porcentagem (%)
Discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual	63,1
Discriminação pela raça/cor	55,7
Discriminação pelas roupas usadas	54,2
Discriminação por a pessoa ser pobre	42,3
Discriminação pela região de onde a pessoa veio	38,3
Discriminação pela religião	30,9

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

Foi perguntado aos alunos: Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola? (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009: p.187)

“Não queriam conversar ou ficar com ela porque ela era preta”.

(Aluno, questão aberta do questionário ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.210).

Tabela 5: Professores, por tipo de discriminação que sabem que ocorreu na escola, 2008 (%)
Tipo de discriminação vista na escola Porcentagem (%)

Tipo de discriminação vista na escola Porcentagem	(%)
Discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual	56,5
Discriminação pela raça/cor	41,2
Discriminação pelas roupas usadas	38,4
Discriminação pela região de onde a pessoa veio	35,9
Discriminação por a pessoa ser pobre	33,7
Discriminação pela religião	21,9

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

Nota: Foi perguntado aos professores: Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola? (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009).

Como os preconceitos e discriminações afetam na construção da auto-estima positiva e na possibilidade de realizar sonhos:

A gente tem uma aluna, ela é muito boa, fazia atletismo. Ela é muito boa em educação física e esportes. Ela estava lendo uma revista das Olimpíadas e comentou: vocês vão me ver numa Olimpíada, porque eu sou boa. Aí, o outro colega virou para ela e falou assim: não, você não vai chegar a lugar nenhum, cai na real. Você é negra e pobre. Então, a gente sabe que existe uma realidade, porque ela é realmente negra e ela é pobre, mas existe aquela vontade de conseguir alguma coisa, entendeu? Então, assim, é essa questão da auto-estima mesmo. Depois ela saiu do atletismo e eu perguntei: 'por que você saiu?' Ela respondeu: 'ah, porque, primeiro, era muito longe. Segundo, porque meu professor era muito exigente, muito chato'. Mas, você vê que a questão racial está presente, sim. (Professora, Grupo Focal com professores – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.208.)

Tabela 6: Alunos, por DRE, segundo discriminação por raça/cor que sabem que aconteceu nas escolas, 2008:

DRE Já viu discriminação por raça/cor nas escolas	(%)
Brazlândia	70,2

Paranoá	60,3
Samambaia	59,2
Sobradinho	58,7
Santa Maria	57,6
Gama	57,0
Recanto das Emas	55,7
Ceilândia	54,3
Plano Piloto / Cruzeiro	53,8
Núcleo Bandeirante	53,5
Guará	51,8
Planaltina	50,3
Taguatinga	49,6
São Sebastião	48,0
Total	55,7

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

Nota: Foi perguntado aos alunos: Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola? (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.209).

“Uma garota não quis se sentar comigo porque eu sou negra”. (Aluno, questão aberta do questionário) ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.210.

Os preconceitos de origem social, geográfica e de classe se entrecruzam com os preconceitos raciais quando sabemos que a maior parte do contingente negro faz parte deste padrão excludente. Frente a estas práticas discriminatórias não há possibilidade para a construção de políticas educacionais homogêneas, que universalizam o grupo de estudantes.

A racialização das relações sociais ameaça as argumentações universalistas – principal vertente de interpretação das relações raciais no Brasil. Nesse tipo de argumentação, o Brasil é descrito como nação onde todos são mestiços, e que, devido a esse processo de miscigenação, não seria possível identificar quem seriam os negros. Ou se afirma que todos os brasileiros seriam negros devido à ascendência negra. Nas duas argumentações se nega a existência de racismo, uma vez que a população brasileira não seria composta por diferentes e desiguais (ABRAMOVAY & CASTRO, 2006, p. 307)ref.

O tratamento jocoso e pejorativo não se concentra somente entre discentes, os docentes incitam esta prática de diversas maneiras ofensivas e violentas.

“Tem um caso de professor com aluno, deu um pepino enorme, de um professor brincar e falar assim... o professor fez um tratamento pejorativo de um aluno negro como macaco. Foi assim: ‘para de fazer macaquice, vai continuar fazendo macaquice, vai continuar igual macaco?’(Coordenadora, Grupo Focal com equipe de direção – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.212).

Esta é a fala da coordenação frente a uma discriminação racial que animaliza um aluno, e para além de comentar que deu um “pepino”, não foi comentada a continuidade de ação frente a este ato. Não há referências quanto ao envolvimento do conselho tutelar, nem retaliação para o professor algoz.

Eu vi, por parte de um aluno em relação a uma professora, uma frase que era realmente grotesca. Ele chamou a professora de negrinha safada, isso dentro da sala de aula. (Professora, Grupo Focal com professores – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.213).

Tabela 7: Alunos, por raça/cor autodeclarada, segundo discriminação por raça/cor que sofreram nas escolas, 2008 (%).

Raça/cor autodeclarada	Porcentagem (%)
Negra	29,8
Indígena	21,8
Parda	9,4
Amarela	9,0
Branca	8,4
Outra auto-identificação	15,9
Total	12,6

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

Nota: Foi perguntado aos alunos: Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola? (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.213)

Urge pontuar que as raças/cores dos estudantes foram auto-declaradas, o que não significa que seus pares os reconheçam com a cor auto-identificada.

Quadro 1: Apelidos usados em insultos contra pessoas negras	
Assolan	Maconheiro
Africano	Mussum
Amendoim	Lacraia
Beijuda	Neguinho da favela
Bois do cabelo enrolado	Negro safado
Cabelo de Bombril/Cabelo Ruim	Nega do fubá
Cabelo à prova d'água	Palito de fósforo
Café/Café com leite	Petróleo
Carvão	Picolé de asfalto
Chica da Silva	Pneu/suco de pneu
Chiclete de mecânico	Pré-histórica
Chocolate Podre	Preto(a)
Churrasquinho	Preta fedida
Cola de asfalto	Preto de macumba
Endiabrado	Roda

Escravo	Saci-Pererê
Feijoada/Feijão preto	Toalha de mecânico
Fumaça	Toddy
Galinha preta de macumba	Torrada queimada
Gorila	Tiçã
Macaco(a)	Tiziu
Macaco da bunda vermelha	Zé Pequeno

Fonte: ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009.

Em azul, grifo nosso para ressaltar que, dos 44 insultos, 26 xingamentos são comumente atribuídos a jovens negras.

Nota: Os apelidos são provenientes de questões abertas de questionário, entrevistas e grupos focais das pesquisas (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.214).

Meu apelido é pretinho, agora, se viesse uma pessoa desconhecida... eu ando com um monte de gente, eu realmente sou o mais escuro das pessoas que andam comigo, aí vem, chega nego assim e: e aí, seu preto safado! Beleza, eles são amigos, agora se chegar uma pessoa que eu não conheço e falar: preto safado! Isso, sim, existe discriminação. Depende da forma que é falado. (Aluno, questão aberta do questionário – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.215).

O tratamento que é dado às pessoas negras, mesmo quando pejorativo, em ordem do processo de desvalorização imposto, nem sempre é percebido como um insulto. É como se um amigo pudesse te insultar e um desconhecido não, e automaticamente o insulto deixa de ser ofensivo e se torna carinhoso, mesmo quando o inverso não ocorre. Ninguém chama a amiga branca de branca, chamamos pessoas brancas pelo nome, ou por apelidos que remetem aos seus nomes, porque então o contrário é carinhoso?

H: Teve outro caso também, se não me engano, foi na quinta série, em relação ao racismo. Foi uma brincadeira, uma menina muito bonita por sinal...

Entrevistador: Ela fez a brincadeira?

H: Não, ela foi vítima de agressão [verbal]. Ele começou a brincar, por ela ser negra, falando do cabelo dela, falando 'oh, neguinha, olha seu cabelo', e ela veio reclamar. E, assim, estava chorando, era uma criança! Nós conversamos com ela, conversamos com o rapaz [...]. Ele se desculpou com a menina, se desculpou com a turma. Aí, a gente nota que, muitas vezes, eles não têm noção do teor da agressão, é feito mais no sentido de piada, no caso dele, ele colocou para mim que estava só brincando, era uma piada, não sabia que ela ia se ofender tanto. (Grupo Focal com equipe da direção – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.215).

Uma menina branca me bateu, fiquei toda lascada, passando mal. Na hora de ir na direção, chamaram os pais no dia, depois botaram panos quentes. Eu bati na menina branca e fizeram uma arruaça. Tomei suspensão, chamaram a mãe dela e a minha, assinaram e botaram em um livrinho. A menina continuou estudando aqui. Eu briguei com a menina, e foi bem menos, discutimos e eu cheguei a empurrar ela fraco. Nem foi briga. Chegou no outro dia, bateu o sinal para entrar, eu já sabia que ia ser suspensa. Peguei quase uma semana de suspensão. (Aluna, Grupo Focal com alunos – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p. 217).

H1: Eu tive que adotar uma menina, uma aluna. Os meninos enchiam o saco dela. Ela é linda, de cor, mas, para eles, isto é um problema.

M1: Nós entregamos a carteirinha em sala de aula, quando eu peguei, a foto dela estava tampada. Ela pegou os adesivos de florzinha e tampou só o rosto dela. Achei um absurdo aquilo. Chamei para conversar, ela falou que estava com vergonha da própria imagem porque os meninos ficavam rindo dela, rindo da cor dela e do cabelo dela. Falei: você gosta de você deste jeito?

Ela: não.

H1: Ela se rejeita, é um caso complicado. Introjetou o olhar do outro. Qualquer dia, vai se perder essa menina (Grupo Focal com professores – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.218).

M1: Tinha uma menina no ano passado, que estudava na escola, que era muito humilhada.

H1: Era gorda, tinha os lábios mais grossos...

Entrevistadora: E o que aconteceu com ela?

H3: Ela reprovou.

M2: Eu acho que ela reprovou porque ela não aguentou. Como você vai ter prazer de vir para a escola se todo mundo te xinga? No primeiro dia que ela chegou, todo mundo ficou zoando ela.

M1: Teve um tempo em que ela bebia, ia para o córrego beber. A gente perguntava por quê, e ela falava: ah, porque hoje estou revoltada.

M2: Ela ficava revoltada porque todo mundo humilhava ela. (Grupo Focal com alunos – ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009 p.274).

O ambiente escolar não apenas constrói diversas dinâmicas de interação, como também reproduz dinâmicas sociais preexistentes, algo que se observa, por exemplo, em algumas práticas preconceituosas e discriminatórias. A discriminação traz consigo um forte componente de violência simbólica e, no caso das escolas, os dados apontam que estas práticas têm sido progressivamente identificadas como violentas. Os percentuais de discriminação nas escolas foram bastante expressivos, sendo a homofobia e o racismo as práticas mais observadas tanto por alunos quanto por professores. (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.427).

Podemos então, perceber que as falas colhidas na referida pesquisa são realmente auto-explicativas para a percepção da ausência de um ambiente escolar profícuo a aprendizagem e passível de dialogar sobre diferenças e diversidades.

Reflexões gerais: Com relação à discriminação por raça/cor, verificou-se que relações raciais assimétricas existem tanto fora quanto dentro do espaço escolar. Os dados indicam que mais da metade dos estudantes já presenciou alguma forma de manifestação de preconceito racial dentro dos colégios. As falas vão além da simples constatação da existência do preconceito e apontam, também, para situações de constrangimento e exclusão, principalmente de pessoas negras do convívio social, com prejuízo para a vida escolar. Foram numerosos os comentários referentes aos apelidos e xingamentos discriminatórios, demonstrando que a simples existência da diversidade de raça/cor, ou a pretensa promulgação da miscigenação como valor, não é suficiente para barrar a existência de preconceito (ABRAMOVAY, CUNHA, CALAF, 2009, p.428).

A pesquisa realizada apresenta uma fotografia da realidade das escolas públicas no Distrito Federal, tanto na fala dos discentes quanto na fala dos docentes podemos perceber que as questões alusivas à discriminação, seja por gênero, seja por raça são pontos periclitantes. Há uma violência pungente oriunda dos reflexos das violências constituintes do cotidiano que estas alunas e alunos estão inseridos em suas casas, em seus bairros e em suas escolas. E, ao chegar à escola, os professores também formados neste ciclo de violência, parecem inábeis para configurar práticas cruéis de racismo e de sexismo enquanto violência a serem severamente sancionadas. As suspensões se configuram como paliativos às práticas dos alunos, e a prática displicente dos professores/as, coordenadores/as e currículo, quem sanciona?

A marginalização do saber se apresenta então como um retrato da marginalização de seres humanos em detrimento das condições sócio-econômicas em que vivem. A partir do momento que sabemos que a maioria das escolas analisadas está localizada em uma periferia, as práticas educacionais também são periféricas ao pensamento e pesquisas que reverberam no centro da germinação e monitoramento das práticas pedagógicas. Aplicar afeto, entrecruzar identidades, humanizar pessoas significa neste quadro realizar um exercício pautado em análises sócio-geográficas que já foram apresentadas academicamente por Milton Santos em sua proposta por uma nova geografia.

O cuidado com outrem, aqui no momento que estamos, significa um cuidado com a sociedade como um todo, pois uma coletividade que abandona parte de seus indivíduos deve estar consciente de que esta margem é maior que o centro de poder hegemônico. E, em diversas esferas de nossa vida, esta margem se torna o centro de nossos problemas quanto analisamos, por exemplo, o índice de pessoas inadimplentes que cometem furtos em regiões mais abastadas.

Não há culpados/as. Há a convivência a partir do momento que, enquanto atores sociais, educadores, gestores e analistas sociais não percebemos que a origem de muitas identidades roubadas estão na violência imposta na constituição de nossa sociedade. Ser privado de humanização no processo educacional implica na construção de resultados como: evasão escolar, violência no ambiente escolar, e o mais importante na impossibilidade de alguns atores serem protagonistas de sonhos possíveis, neste espectro de construto social, para uma minoria populacional.

3.2 – Análise de cartilha da CRIOLA³⁷: uma proposta metodológica para construção de políticas públicas com recorte de gênero e raça.

Escolhemos, entre os espelhamentos que se deram ao longo do processo da construção de um pensamento teórico que se inicia em práticas políticas, eleger uma das organizações que são referência na intervenção social para a garantia de direitos negros/femininos junto ao governo brasileiro. Não foi fácil a eleição dada ao afeto que existe com cada projeto que trata da humanização de mulheres negras.

Criola é uma organização da sociedade civil conduzida por mulheres negras e fundada em 1992. Prima pela qualificação e capacidade de intervenção. A sua missão e visão institucionais são a garantia e sustentabilidade de políticas públicas para mulheres negras pautadas para a defesa e promoção de direitos das mulheres negras em uma perspectiva integrada e transversal.

Essas linhas mestras seguem como eixo norteador os resultados da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (CMR), realizada em Durban em 2001. Ocupa espaços decisórios na construção de políticas de saúde; de equidade (promoção da igualdade racial e políticas para as mulheres); de enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; das violências; da intolerância religiosa e promoção de direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

A cartilha ‘Políticas públicas para mulheres negras’ apresenta uma linearidade para quantificar, mensurar necessidades e propor um formato de construção de políticas para este contingente. Incentiva-se a pesquisa aos dados estatísticos com a quantidade de mulheres negras que se apresenta. Somos, no Brasil, em 2010, uma população de aproximadamente 50 milhões de mulheres negras e vivemos com diferenças capitais/de renda pontuais: 2,7 vezes menor do que recebe em média um homem branco; 1,8 vezes menor do que a média de renda

³⁷ A Cartilha Criola ‘Políticas Públicas para Mulheres Negras’ Passo a passo: defesa, monitoramento e avaliação de Políticas Públicas. Disponível em: http://www.criola.org.br/pdfs/publicacoes/Livreto1_Politicass.pdf. Acesso em: 26/01/2011.

das mulheres brancas; 1,3 vezes menor do que a renda média dos homens negros. Esta desigualdade pode ser revisitada no tópico construção da pirâmide social brasileira.

Em suma, dialoga-se com as diferenciações existentes entre grupos da mesma etnia, assim como grupos do mesmo gênero, configurando o homem branco no posto dos melhores rendimentos, logo as mulheres brancas que mesmo com os sexismos sobrepõem os homens negros pela existência do racismo e, por fim, as mulheres negras que recebem as agruras desta divisão, que aqui se define como de racismo patriarcal, porque além de inferiorizar a população negra, também estabelece formas diferenciadas de subordinação de acordo com o sexo das pessoas negras, afetando principalmente mulheres dos grupos raciais inferiorizados.

É feita também a apresentação das diferenças entre as mulheres negras para que se percebam as diferenciações entre um grupo que também experimenta tratamentos diferenciados entre si: uma mulher negra heterossexual tem diferentes vivências, vantagens e desvantagens, quando comparada a uma mulher negra homossexual. O mesmo acontece com uma mulher negra com deficiência quando comparada a outra que não tem deficiência alguma. Para sanar essas diferenciações, propõe-se a interseccionalidade como subsídio que é uma teoria/prática para sanar este gap das políticas universalistas e essencialistas:

A visibilização das diferenças, desigualdades e privilégios entre mulheres e no interior da população negra, desse modo, possibilita que se produzam respostas individualizadas, diretamente ligadas às vivências e necessidades de grupos específicos. O que as torna capazes de confrontar as desigualdades que se estabelecem tanto no plano geral da sociedade quanto intra-grupos, permitindo também maior eficiência e eficácia na execução – e na avaliação - de políticas públicas. (Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras, *Nem Gênero, Nem Raça*, 2007, p. 17)

Segundo as pesquisadoras de Criola, os espaços propostos para se aplicar a interseccionalidade das condições em que vivem mulheres negras são: ocupação; idade/geração; escolaridade; classe social; território; condição física/mental e orientação sexual.

Compreender os diferentes fatores que agem sobre cada mulher negra – as interseccionalidades – ajuda a enxergar melhor sua realidade, o que têm em comum. Permitindo também avaliar as diferenças e desigualdades que também existem entre nós. Além de ajudar a visibilizar as potencialidades, as vantagens, as capacidades que cada mulher ou grupo de mulheres negras têm, para podermos criar soluções singulares, individualizadas, para o fim das desigualdades, para enfrentar o racismo e para avaliar os resultados do que está sendo feito (*Cartilha CRIOLA*, 2008, p. 8).

Apesar dos estereótipos e estigmas que nós, mulheres negras, vivenciamos em uma sociedade calcada na desvalorização de nossa identidade, cultura e história em diversos mecanismos, desde lazer, mídia, livros didáticos enfim, espaços formadores de opinião, que corroboram para a nossa inferiorização e desvalorização, a cartilha da Criola trata de refutar a vitimização e trabalhar com a capacidade de sermos protagonistas de mudanças sociais.

Um dos pontos incentivados é o orgulho de nossa negritude através do resgate de mulheres que são referências por serem atoras da manutenção de nossa identidade cultural e histórica. Entre as referências, foram destacadas a Ngola (Rainha) Nzinga Mbande ou Rainha Ginga, que viveu entre os anos 1583-1663. Entre as guerreiras que lutaram contra o regime da escravidão no Brasil, Aqualtune (PE), Acotirene (PE), Tereza de Quariterê (MT), Mariana Crioula (RJ), Zeferina (BA).

Entre as responsáveis por recriar nossas tradições sagradas estão: Na Agotime, da família real do Daomé (jeje), que trouxe o culto dos voduns até nós no final do século XVIII; ou Iya Nasso, que plantou a tradição iorubá que deu origem ao Candomblé, através do culto as orixás. E entre as lideranças do século XX, foram apontadas Laudelina de Campos Melo (1904-1991), Lélia Gonzalez (1935-1994) e Beatriz Nascimento (1942-1995). Enaltecida a nossa negrura, pontua-se a correlação entre garantia de direitos e a iniciativa de criar/demandar políticas públicas para a redistribuição dos benefícios produzidos por todas e todos, segundo o texto da cartilha, para que possam alcançar o objetivo de correção de injustiças e proporcionar igualdade, as políticas públicas devem contar com alguns elementos básicos.

- Foco: a definição de prioridade de ações, programas e metas são elaboradas e desenvolvidas e cujos resultados devem ser monitorados para constatar o efeito da proposta inicial.
- Praticar a inter (e intra) setorialidade: ou seja, envolver diferentes setores e aspectos das políticas públicas.
- Transparência: disponibilização de informações de forma objetiva e simplificada para toda a sociedade sobre os processos em desenvolvimento, suas dificuldades e realizações; bem como sobre seus resultados e seus custos, é um aspecto fundamental que a sociedade – e nós mulheres negras – exigimos de toda gestão pública.

- Definir ações a curto, médio e longo prazo: reconhecer também que mudanças sociais que erradiquem injustiças e desigualdades requerem compromissos e ações que devem ser desenvolvidas em tempo maior do que a duração de cada governo.
- Orcamento: toda ação ou política pública utiliza recursos públicos para se desenvolver. Acerca da inserção do elemento financeiro temos que:

As mulheres negras pagam uma carga de impostos mais alta do que mulheres e homens brancos, uma vez que a maioria destina 45% de todo o recurso que ganha com seu trabalho para impostos pagos através do consumo. Já a população branca, com renda mais alta, tem apenas uma parte de sua renda (25%) direcionada ao pagamento de taxas. Restando a estes um percentual livre de qualquer taxaço, que virá a constituir seu patrimônio (Cartilha CRIOLA, 2008, p. 3).

Dada a sugestão de metodologia, propõe-se a compreensão acerca das diferenças entre políticas universalistas, que são aquelas destinadas a garantir patamares mínimos de qualidade de vida a toda a população. Elas visam atender aos direitos fundamentais prescritos pela constituição. Políticas focalizadas são aquelas dirigidas a um determinado segmento social, de acordo com a necessidade expressa.

Temos assim um passo a passo para a defesa, monitoramento e avaliação de políticas públicas para as mulheres negras. Para enfrentar o racismo patriarcal, elaborar propostas, defender soluções e monitorar a implementação de políticas públicas que fortaleçam as mulheres negras, sugerimos alguns passos nos quais incluiremos propostas de meios e ações a serem desenvolvidas, grifadas:

- 1) Conhecer as fontes de dados oficiais – as políticas públicas são criadas levando em consideração esses dados.

Dados que podem subsidiar e aferir. Dados de desigualdade se encontram nas pesquisas estatísticas respaldadas pelo governo federal, que apresentam dados desagregados por quesito cor/raça e que apresentem para além do recorte socioeconômico o recorte racial e de gênero. Alguns exemplos de trabalhos a serem utilizados são as pesquisas realizadas pelo IPEA, PNAD e DIEESE.

- 2) Conhecer as políticas públicas – fazer o levantamento das políticas públicas que existem e como são feitas.

Como não há políticas específicas no Brasil direcionadas para mulheres negras, a comparação poderá ser feita utilizando modelos de diásporas africanas ou de países

africanizados, vide o exemplo da Espanha que se configura hoje uma referência em políticas de gênero, ou Estados Unidos da América, que reúne um arcabouço teórico e prático diferenciado e que podem servir de norte para esta avaliação. Outro caminho podem ser as políticas públicas brasileiras desenvolvidas com recorte de gênero. Com a Secretaria de Políticas para Mulher, há algum avanço neste sentido, mesmo sem abordar a questão de raça.

3) Planejar ações – perguntar-se antes de pensar as ações:

- Qual o problema você quer ajudar a resolver?

Problema: racismo e sexismo institucionais que baseiam as gestões e construções de políticas públicas educacionais afetando de forma violenta a vida de mulheres negras.

- A solução desse problema contribui para mudar alguma coisa? O quê?

Se temos, 52% de população negra no Brasil e 28% de mulheres negras, subjugadas, violentadas e marginalizadas frente aos bens culturais embutidos no processo escolar, podemos para além de pautar a necessidade de humanização deste contingente, pensar que o PIB brasileiro seria elevado com uma maior quantidade de mão de obra qualificada, uma população letrada têm maior consciência social e o desenvolvimento coletivo pode ser alcançado quando tratamos as diferenças como fatores para a construção de equidade.

- Qual aspecto ou perspectiva da ação ou política pública você considera importante melhorar, alterar ou suprimir?

Aplicar uma análise interseccionalizada nas metodologias utilizadas para a construção de políticas públicas educacionais em detrimento das bases universalistas imbuídas de positivismo vigentes na atualidade.

- Quais são os outros grupos ou ativistas que atuam na mesma perspectiva?

Paralela à construção de relações sociais mais afetuosas podemos incluir grupos que não incluem inteiramente as necessidades das mulheres negras, mas estão correlacionados de alguma maneira e poderiam ser acionadas para esta frente. São estes os movimentos sociais de combate ao racismo, os sindicatos de classes operárias que reúnem uma maioria negra e feminina como o sindicato de trabalhadoras domésticas, os movimentos feministas, os movimentos homossexuais, transsexuais e de transgêneros. E por que não os movimentos da classe operária.

- Como envolver as mulheres negras em todo o processo?

Com diálogo, capacitação, análise de dados, construção de propostas e respeito às diferenças. Políticas públicas para um contingente devem ser construídas por este contingente. Logo a primeira frente seria a sensibilização de mulheres negras, acerca de sua importância, em diversas esferas sociais para que a construção de mudanças seja qualitativa e não quantitativa. Ou seja, mesmo com um número reduzido de pessoas representando distintas categorias, é possível se ter uma abrangência significativa das pautas a serem representadas no processo de humanização da vida escolar de mulheres negras.

- Quais os canais de controle social disponíveis nesta área? Como participar deles?

A seara da gestão pública é um alvo importante para esta construção. A pressão do movimento social é substancial para a feitura de mudanças significativas, paralela à participação política partidária para angariar respaldo legislativo e somado a argumentos científicos e estatísticos que venham a respaldar estas reivindicações e necessidades.

4) Defina o objetivo a atingir:

Políticas públicas com recorte de gênero e raça, em documento que abarque desde a capacitação e sensibilização de todos/as agentes envolvidos no processo educacional. Considere a relevância do diálogo e consciência deste problema junto às/aos gestoras/es públicos, potencialize as áreas de conhecimento que possam desenvolver estudos científicos nesta área para lograr uma maior representatividade acadêmica e construir novas formas de conhecimento universitário que contemple as necessidades de sanar estes vícios racistas e sexistas na produção do conhecimento acadêmico.

- Escolha os meios, os caminhos para atingir o objetivo.

O primeiro passo está sendo dado, a sistematização do problema, a apresentação de conceitos e teorias que podem ser aprofundadas e utilizadas na gestão desta mudança. Os próximos passos, deixo para que outras pessoas afetas à humanização negra feminina proponham e se somem para esta mudança. Posso sinalizar possibilidades a partir do que já acontece nos bastidores do poder hegemônico. Mobilização social, (já existente), sensibilização de parlamentares, (em andamento), capacitação de gestores/as públicas para construção de políticas educacionais inclusivas na temática que tange mulheres negras, (em andamento em algumas capitais brasileiras), conquista de legitimidade acadêmica para respaldar esta proposta, quicá as bases positivistas estejam demasiadamente engendradas nas instituições educacionais e a mudança seja a revelia do poder em ação.

- Defina as parcerias com que precisa contar.

Seres humanos propensos à prática do afeto nas relações sociais, educacionais e, por conseguinte, sociais e econômicas para uma vida mais humanitária.

- Calcule quais recursos necessitará utilizar e suas fontes.

Imensurável a quantidade de afeto para esta transformação social. Entretanto, fontes há muitas. Sugiro a construção coletiva destes meios a partir dos desdobramentos vindouros no findar deste trabalho de pesquisa.

- Defina um cronograma, ou seja, organize as ações de acordo com o tempo que vai levar para realizá-las e para alcançar os resultados esperados.

Este exercício nada mais é do que uma proposta solitária para uma mudança coletiva, é passível de resignação com as expectativas de desdobramentos futuros.

- Defina as formas de avaliar se as ações estão se desenvolvendo conforme o esperado e também avalie os resultados.

A coletividade é uma proposta da cosmovisão africana que vem funcionando de forma milenar. Com os distintos perfis envolvidos nesta transformação podemos minimamente mapear os resultados tomando um exemplo simples. Caso se tratasse do incremento da produção acadêmica na Universidade de Brasília, especificamente no Departamento de Educação, na PPGE, vejamos alguns resultados possíveis para mudanças significativas:

- Incremento de docentes afetos a esta temática no departamento;
- Criação de disciplinas que tratem de políticas educacionais na perspectiva de combater práticas discriminatórias. Algumas sugestões seriam disciplinas como: Pensamento Negro Contemporâneo; Políticas Públicas Educacionais e interseccionalidades; Práticas humanitárias na gestão pública educacional; Colonialidade, Estado e Racismo/Sexismo institucional etc.;
- Criar um número maior de vagas para mestrado e doutorado no intuito de abranger a linha de pesquisa em gênero, raça e juventude, já existente no referido programa;
- Incentivar a produção científica através do apoio à linha de pesquisa em questão, especialmente dada à relevância nacional e internacional que recai sobre a Universidade de Brasília.

5) Criar cronograma: significa determinar o tempo de realização de cada atividade.

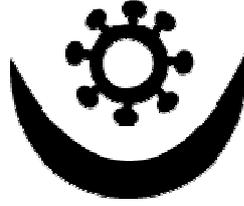
A curto prazo: sensibilização e capacitação de atores. A médio prazo: diálogo com as diferentes áreas de atuação. A longo prazo: diálogos pautados na diferença enquanto positividade e não mais como atributo preconceituoso fadado à discriminação e invisibilidade. Ao longo do processo afeto nas relações para que todos os seres humanos sejam tratados como seres humanos no ambiente escolar, espaço de formação de sujeitos que determinam uma sociedade.

- 6) Monitoramento e avaliação: uma parte importante do planejamento é a definição de formas de verificar se as coisas estão sendo feitas como o planejado e apresentam resultados esperados para cada fase prevista.

Da mesma forma que as políticas se respaldam em pesquisas estatísticas para direcionar mudanças, o monitoramento poderá ser realizado pelas mesmas instituições com aval governamental e possivelmente com apoio da sociedade civil, força motriz desta transformação.

A Cartilha Criola ‘Políticas Públicas para Mulheres Negras’ apresenta um retrato de como tem sido geridas as políticas públicas para mulheres negras. Este é também um termômetro de como as novas teorias quanto às identidades e necessidades de construção de igualdades vêm sendo implementadas para aliar a teoria a práticas transformadoras das realidades das mulheres negras.

Não há críticas, além da questão do respeito ao trabalho realizado pela Criola, destacamos como ponto forte desta cartilha o fato de que se apresenta uma proposta interessante por partir da perspectiva da interseccionalidade, que visualiza pontos que as políticas públicas universalistas, mesmo focais, não alcançam. Assim, o que se apresenta é em verdade um ato de respeito ao trabalho que fora desenvolvido e que de certa forma trata de aplicar-se como uma proposta de análise na feitura dessa dissertação.



Capítulo 4: DAMAS EM ÉBANO: o lugar de fala das Intelectuais Negras

Damas em ébano é uma metáfora para se apresentar mulheres negras que são referência com as devidas reverências que merecem. Uma dama é uma mulher a ser conquistada, definição recorrente no universo do samba carioca. Ébano é uma madeira preta, africana e nobre.

Falo de conquista porque seria impossível concentrar as falas das intelectuais negras quanto às teorias apresentadas para analisar políticas públicas educacionais somente neste espaço, por isso, o texto no geral fora pautado pelo conhecimento científico de mulheres negras em maioria.

Longe de reafirmar as críticas que existem no universo feminista negro latino-americano, não se trata de dar visibilidade a falas européias e norte-americanas e sim de escolher apresentar neste espaço acadêmico de linha de pesquisa recente.

Desde 1977, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), que mesmo pioneira em uma política pública de ação afirmativa para pessoas negras, não pesquisou a fundo a problemática racial na educação. Nas pesquisas realizadas, só existiam três dissertações que incluíam gênero e uma única que entrecruzava gênero e raça, destarte, esse compilado de pensamentos se organizou de maneira a indicar linhas de pesquisa, metodologias e teorias que possam aprimorar o exercício de monitoramento e principalmente provocar neologismos capazes de consolidar as terras afro-diáspóricas latino-americanas, enquanto referências teóricas.

Este trabalho faz parte de um esforço coletivo, no qual destacamos o recente grupo de estudos e pesquisas na área de gênero, raça e juventude (GERAJU), onde se inclui este trabalho, para o fortalecimento desta linha de pesquisa e desta área do conhecimento que traz reflexões neste contexto anti-racista e anti-sexista, área de pesquisa ainda escasso, da UnB.

Sendo assim, as reflexões de Sueli Carneiro irão fortalecer a prática de se apropriar de falar de mulheres negras organizadas de maneira a acumular um discurso crítico, sobre a realidade que as permeia:

[...] As questões levantadas pelos diferentes grupos de mulheres presentes à Conferência, especialmente as do Terceiro Mundo, serviram para sublinhar o fato de que os problemas que afetam as mulheres não podem ser analisados isoladamente do contexto de desigualdade nacional e internacional. Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos. Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como “mulheres da classe trabalhadora”, “mulheres camponesas” ou “mulheres imigrantes” (BRAH, 2006, p. 341).

4.1 – Feminismo Negro

Gênero é um conceito que surge em 1955, em um artigo do sexólogo John Money, o qual fala dos papéis sociais pré-estabelecidos em virtude do gênero. Esta pesquisa foi apropriada pelo movimento feminista na década de 1970. Nos anos de 1974 e 1978 é cunhado o conceito de gênero por Janet Chafet, para distinguir a dimensão biológica, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim homens e mulheres são produtos da realidade social, das culturas vivenciadas, e não da decorrência da anatomia de seus corpos.

Quando tomamos consciência das desigualdades de oportunidades, condições, valores e direitos entre homens e mulheres, percebemos que esta hierarquia de gênero se configura como uma assimetria de gênero a não existência de equidade entre os gêneros suscitou o movimento feminista.

O movimento feminista é um movimento social e político de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação quanto no plano da formulação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio a mulheres.

Entretanto, até a atualidade, nós mulheres ainda vivenciamos as concepções essencialistas e biologicistas que são as concepções sobre o gênero e sexualidades pautados em afirmações, ou teorias, que destacam os aspectos biológicos como verdadeiros responsáveis pelo gênero e pela sexualidade minimizando, ou excluindo, as questões socioculturais.

As propostas políticas como construídas em reflexões sociais devem acompanhar o pensamento de seus agentes como um todo. Sendo assim, mulheres negras vêm reivindicando o protagonismo de nossas necessidades e diferenças.

No atual movimento de mulheres, o habitual é que as mulheres brancas se centrem em suas opressões, no entanto as mulheres não se atentam às diferenças de raça, orientações sexuais, classe e idade. A palavra irmandade carrega implicitamente uma homogeneidade de experiências que na realidade não existe[...] Se as mulheres brancas esquecem os privilégios inerentes a sua raça e definem a mulher baseando-se exclusivamente na sua própria experiência, as mulheres de cor se convertem nas “outras”, em estranhas cuja experiência e tradição são muito “alheias” para compreender (LORDE, 1984, p. 6).

A consciência dos privilégios atribuídos, no caso branco, ou privados, no caso negro, deve ser a base para uma politização da questão de gênero com recorte das discrepâncias originadas nas diferenciações raciais.

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (SUÁREZ e BANDEIRA, 2002, p. 299).

Para Carneiro (2005), a articulação entre as determinantes raças, classe e gênero redimensiona as lutas sociais, promovendo a “síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos Movimentos Negros e de mulheres do país, enegrecendo, de um lado, as reivindicações das mulheres”. O que aproxima os movimentos feminista e de mulheres da realidade das mulheres brasileiras, ao mesmo tempo em que traz ao movimento negro feminização de demandas.

[...] Padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constitui-se em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo (GONZÁLES APUD BAIROS, 2000, p. 57).

O discurso corrente e clássico sobre a opressão da mulher não dá conta da diferença qualitativa do efeito da opressão que sofreram e ainda sofrem as mulheres negras em sua identidade. A reprodução de estereótipos e estigmas é deita por pares também oprimidos. Sobre esta reflexão Gonzáles (1988) explica:

Desnecessário dizer que o MN não deixava (e nem deixou ainda) de reproduzir certas práticas originárias de ideologia dominante, sobretudo no que diz respeito ao sexismo, como já dissemos. Todavia, como nós, mulheres e homens negros, nos conhecemos muito bem, nossas relações, apesar de todos os "pegas", desenvolvem-se num plano mais igualitário cujas raízes, como dissemos acima, provêm de um mesmo solo: a experiência histórico-cultural comum. Por aí se explica a competição de muitos militantes com suas companheiras de luta. Mas, por outro lado, por aí também se explica o espaço que temos no interior do MN. E vale notar que, em termos de MNU, por exemplo, não apenas nós, mulheres, como nossos companheiros homossexuais, conquistamos o direito de discutir, em congresso, as nossas especificidades. E isto, num momento em que as esquerdas titubeavam sobre "tais questões", receosas de que viessem "dividir a luta do operariado" (GONZALES, 1988, 22).

A unidade ou a tentativa de diálogo entre mulheres negras das diásporas africanas somadas às questões ameríndias apresenta diversas falas para a definição da constituição deste movimento pela garantia dos direitos das mulheres negras. Existe uma vanguarda norte-americana que será destacada, não no intuito de enaltecê-las, mas de reconhecer que antes da nossa articulação elas já estavam produzindo.

O pensamento feminista negro consiste em teorias ou pensamentos especializados produzidos por intelectuais afro-americanas, desenhados para expressar o ponto de vista das mulheres negras. As dimensões deste ponto de vista incluem a presença dos temas centrais característicos, a diversidade das experiências das mulheres negras em encontrar estes temas centrais, a variedade da consciência feminista afrocêntrica das mulheres negras em relação a estes temas centrais e suas experiências com eles, e a interdependência das experiências, consciências e ações das mulheres negras. Este pensamento especializado deve buscar infundir nas experiências e pensamentos cotidianos das mulheres negras, novos significados ao rearticular a interdependência das experiências das mulheres negras e a consciência. (COLLINS, 1991, p. 32)

Uma das protagonistas do feminismo negro brasileiro sempre está atenta à construção histórica de nossos vilipêndios e da necessidade pungente de transformação para a reconstrução identitária de mulheres negras latino-americanas.

Amefricanidade é então conceituada como um processo histórico de intensa dinâmica cultural (resistência, acomodação, reinterpretção, criação de novas formas) referenciada em modelos africanos e que remete à construção de uma identidade étnica. [O valor metodológico desta categoria] está no fato de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (GONZALES, 1988, p. 23).

Negar-se a reconhecer a diferença impede ver os diversos problemas e perigos que nós mulheres enfrentamos.

[...] Nossas experiências com o Movimento de Mulheres, caracterizavam-se como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não-feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em conta nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão da exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar; afinal, dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado, permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem nas lutas “da mulher”. Se denunciávamos a violência policial contra os homens negros, ouvíamos como resposta que violência era aquela da repressão contra os heróis da luta contra a ditadura (como se a repressão, tanto num quanto noutro caso, não fizesse parte da estrutura do mesmo estado policial-militar – GONZALES, 1988, p. 23).

Não se trata de refutar a luta das mulheres não-negras e sim de destacar as diferenças na construção de políticas consolidadas por feministas clássicas em contraposição a outras visões mais humanitárias do feminismo, nas quais possamos refletir demandas específicas de um setor em demasiado mutilado, explorado e invisibilizado por diferentes atores sociais.

Ao revisar debates feministas, sugiro que os feminismos negro e branco não devem ser vistos como categorias essencialmente fixas e em oposição, mas antes como campos historicamente contingentes de contestação dentro de práticas discursivas e materiais. De modo semelhante, argumentarei que a análise das interconexões entre racismo, classe, gênero, sexualidade ou qualquer outro marcador de “diferença” deve levar em conta a posição dos diferentes racismos entre si (BRAH, 2006, p. 03)

4.2 – Humanização Feminina

Em uma sociedade onde o bom se define em função dos benefícios e não das necessidades humanas, sempre deve existir algum grupo de pessoas a quem, mediante a opressão sistemática, se leve a sentir como se estivesse ocupando um lugar que não é dele e a ocupar o lugar dos seres inferiores desumanizados. (LORDE, 1987).

Em ‘Outros tipos de sonhos: organizações de mulheres negras e políticas de transformação’, Sudburry (2005), analisa doze organizações de mulheres negras e a partir de entrevistas ela logra traçar um mapeamento de convergências e de modelos que vêm sendo utilizados na Grã-Bretanha para superar as discriminações e preconceitos enfrentados socialmente por mulheres negras de identidades diversas – uma pesquisa engajada com a luta das mulheres negras organizadas pelos seus direitos e pela afirmação na sociedade diante das discriminações e dos ataques sofridos.

Esse estudo é feito por meio da análise crítica, na qual as perspectivas histórica, social e crítica se entrelaçam em um continuum de conquistas de direitos humanos a serem garantidos a mulheres negras. O pensar a aplicabilidade das teorias propostas pelos diversos grupos traz à luz as contradições da prática.

O conceito dessa obra é construído por quatro pilares principais ao se pensar a aplicabilidade de políticas públicas direcionadas a mulheres negras: deixar de ver as mulheres como vítimas, mas sim como pessoas conscientes e atuantes; substituir a política de identidade por política de posição, contemplando a especificidade de lugares sociais assumidos, com a própria autora posicionando suas análises na perspectiva womanista; articular raça, classe e gênero; e por onde superar o essencialismo de raça e sexo, que dificulta o acesso a novas oportunidades nas vidas das mulheres negras.

A grande roda das diversidades nem sempre está em sintonia, entretanto as ações não deixam de acontecer e de afetar positivamente as interseccionalidades possíveis e os conflitos tornar-se-ão palco para outros neologismos que contemplem as carências que ainda nos assolam como a reprodução de todos os males que nos afetam como o racismo, o sexismo, a homofobia, o elitismo, o classismo. Enfim, as diversas enfermidades sociais que mesmo nos afetando não deixam de ser reproduzidas por nós mulheres negras se não aplicamos em nosso ativismo este conceito inovador criado por Sudbury, a humanização feminina – womanização. Importante principalmente quando percebemos nas palavras de Angela Davis (1983), o processo cíclico das identidades atribuídas que são perpetuadas e passadas de geração em geração, entre antigas oprimidas que tratam de reverter as suas próprias identidades:

As experiências acumuladas de todas aquelas mulheres que labutaram sob o chicote de seus senhores, que trabalharam para protegeram suas famílias, lutaram contra a escravidão, e que foram maltratadas e estupradas, mas nunca subjugadas. Foram aquelas mulheres que transmitiram para suas descendentes mulheres livres um legado de trabalho duro, perseverança e autoconfiança e insistência em igualdade sexual – em resumo, um legado disseminando padrões para uma nova mulher. (DAVIS, 1983, p. 29).

Este conceito é importante para que não troquemos uma política universalista por uma política engessada, posto que temos várias questões problemáticas existentes na realidade das mulheres negras que podem ser apontadas, como a violência de mulheres contra outras mulheres, a violência dos homens negros contra as mulheres negras e racismo por parte

de algumas mulheres negras, assim como também exclusão de lésbicas das lutas das organizações de mulheres negras.

Importante compreender que interseccionalidade e feminismo negro não suprem a necessidade da humanização nas relações ou na construção de propostas políticas, pois não há uma teoria fim que seja mais abrangente, mais inclusiva ou ideal. Torna-se necessário desmistificar uma visão idealizada de homogeneidade, o que se apresenta são reflexões acadêmicas para mostrar que paralelo ao modo hegemônico de gestar políticas públicas existe um sem fim de reivindicações de diversas linhas de frente, que apresentam a necessidade de recorte identitário nas referências científicas utilizadas para gestar e monitorar as políticas em questão.

As feministas negras há muito reivindicavam o direito de falar por si mesmas, ao invés de ter outras falando por elas. Neste sentido, elas desafiaram as falsas afirmações dos cientistas sociais tradicionais, pesquisadores progressistas (negros) e feministas (brancas) de que representavam as preocupações de toda a humanidade, comunidades negras e mulheres respectivamente e afirmaram a validade de seus pontos de vista específicos como mulheres negras (SUDBURY, 2005, p. 27).

Não se pretende ao apresentar a política de posição, apresentada por Sudbury (2005), construir uma meta ideal de super-mulheres, com super-metas, sem fragilidades nem possibilidade de dizer *hoje não estou bem, espero que você compreenda*, sem ser taxada de vítima. Em essência, o que se trata nesta caminhada é apresentar o pensamento negro feminista contemporâneo, da maneira mais plural possível e de onde podemos extrair reflexões pertinentes para o nosso objeto.

Womanismo é definido como uma perspectiva de valorização da mulher em todos os seus âmbitos de ação e relação. Da mesma forma que pensamos facilmente em políticas humanistas, humanizadoras e associamos a garantia de direitos humanos que respingam em garantias de cidadania e respaldo estrutural oriundo do Estado-Nação, podemos atrelar o womanism (womanismo) à humanização feminina enquanto garantia de direitos humanos para mulheres negras, sem todavia, deslocar a responsabilidade para o governo e sim trazê-las para as nossas práticas ao analisar uma prática educacional.

Até que ponto mulheres em suas diversidades se sentem contempladas em uma campanha do Ministério da Educação para o fim do analfabetismo? Entretanto a quem identificamos as campanhas publicitárias alusivas ao carnaval?

Não há espaços estanques para umas em detrimento de outras. Os espaços devem pressupor escolhas, porém, enquanto atores educacionais e, por conseguinte, agentes deste espaço de poder social podemos sugerir a representatividade múltipla em espaços e práticas formadores de opinião partindo da prática womanizadora.

Nesse sentido, ao apresentar o cesto “mulheres negras” deve-se levar em conta as necessidades específicas, individuais oriundas de trajetórias diferenciadas para não reincidir no essencialismo de raça e gênero, que após a discussão apresentada sobre a necessidade da interseccionalidade não contempla as reflexões apresentadas.

Sendo assim, a política de transformação sugerida por Patricia Hill Collins (1990) de sair da dicotomia entre indivíduo e coletividade, para seguir em um processo de trabalhar primeiramente na transformação e fortalecimento pessoal expressa na autoconfiança, educação, desenvolvimento econômico/independência financeira, pode sinalizar a prática do exercício de sair da prática universalista e aplicar políticas mais direcionadas, específicas.

4.3 – Interseccionalidade

É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e as ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica – racial e sexual – faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano. (GONZALES, 1988, 24)

Neste estágio da reflexão podemos acertar que todas as violências são estruturais e estruturantes na construção de nossas identidades políticas. O racismo e o sexismo, enquanto conceitos sociais e políticos abrigam /induzem outras práticas opressoras co-dependentes. Sendo assim, a intersecção será uma maneira de mapear as margens como analisa Crenshaw (1994). E esta não é uma prática inédita, a novidade será utilizar esta teoria na análise de PPE.

A ordem do dia era o silêncio, emanando e rodeando o assunto. Alguns dos silêncios foram rompidos, outros mantidos por autores que viveram e conviveram com as estratégias civilizatórias. A mim, o que interessa são as estratégias para romper com isso (MORRISON: 1992.p. 33).

Contra uma rotina de violências, os movimentos negros feministas têm se organizado para somar vozes na feitura de ações para galgar demandas políticas que, ao contrário de vozes esparsas, possam representar uma demanda farta.

O reconhecimento da violência contra as mulheres enquanto processo social e sistêmico tem possibilitado políticas direcionadas a minorias representativas de poder social, o que resulta em um desenvolvimento intelectual para reflexões em torno de justiça social para o empoderamento de oprimidas/os para a reconstrução social.

O primeiro agrupamento que visualizamos quando pautamos a identidade da mulher negra são as categorias de gênero e raça, na linha do pensamento de Crenshaw (1989):

I used the concept of intersectionality to denote the various ways in which race and gender interact to shape the multiple dimensions of Black women's employment experiences ³⁸ (Crenshaw, 1989, p. 139).

Entretanto somos múltiplas, em número e em nossas identidades, assim o que se pretende é iniciar uma proposta política inovadora sem excluir outras questões raciais e de gênero tais como classe e sexualidade.

Pontos nevrálgicos em ambas linhas de frente, entre mulheres negras a homoafetividade pode ser um divisor de águas, e entre militantes negros e negras as questões de violência intra-racial e as diferenças de classe podem esvaziar plenárias em termos de propostas políticas e linhas de atuação.

This is not to deny that the process of categorization is itself an exercise of power, but the story is much more complicated and nuanced than that. First, the process of categorizing – or, in identity terms, naming – is not unilateral. Subordinated people can and do participate, sometimes even subverting the naming process in empowering ways. One need only think about the historical subversion of the category "Black" or the current transformation of "queer," to understand that categorization is not a one-way street. (CRENSHAW, 1988, p.132) ³⁹.

³⁸ ‘Utilizei o conceito de interseccionalidade para definir diferentes formas nas quais as categorias de gênero e raça interagem para moldar as múltiplas dimensões utilizadas na experiência de ser mulher negra! (tradução nossa).

³⁹ ‘ Isto não é para negar os processos da categorização que são, em si mesmos, um exercícios de poder, mas a história é muito mais complicada e possui muito mais nuances que isso. Primeiro, o processo de categorizar – ou, em termos identitários, denominar – não é unilateral. Populações subordinadas podem e participam, até mesmo subvertendo o processo de denominação de forma a empoderar. Poderíamos pensar apenas na subversão histórica da categoria “Black” ou a transformação de “queer” para entender que a categorização não é uma via de mão única’ (Crenshaw, 1988, p. 132) – tradução nossa.

As categorias de poder social que englobam as mulheres negras se constituem uma estrutura interseccional de desempoderamento que homens negros e mulheres brancas não vivenciam. Sobre as violentas intersecções Viola Casares, da Fuerza Unida, uma organização de trabalhadoras de origem latino-americana, precursora do movimento antiglobalização, nos brinda com a seguinte reflexão:

Testemunho que as conexões entre globalização e racismo criam condições nas quais mulheres de cor, mulheres pobres e aquelas que não têm uma educação adequada são tripudiadas, discriminadas e oprimidas como se não tivessem valor algum. Sabemos que a globalização aumenta a violência existente em nossas comunidades, especialmente a violência doméstica e a violência contra crianças nas comunidades de cor. [...] Não quero que ninguém sinta pena [...] de nós. Nós, e outras mulheres que encontramos [em Durban], somos fortes e continuaremos a lutar. [...] Isso foi o que ouvi de todas as mulheres que conheci, de todas as partes do mundo. Somos mães, irmãs, esposas, companheiras, avós, trabalhadoras, filhas e luchadoras, ou seja, lutadoras. [...] Entendemos a relação entre globalização e racismo. Participar deste encontro nos fortaleceu. [...] Não abriremos mão de nossas culturas e não seremos separadas pela raça (CASARES, 2001, p. 10).

4.4 – Educação Transgressora

Acreditar na educação enquanto espaço de transformação social é, quiçá para diversas correntes educacionais, uma utopia ou contradição. Mas se somos enquanto indivíduos o que construímos coletivamente, todos os espaços de normatização da convivência social são responsáveis pela construção de nosso ethos. Paulo Freyre nos propõe uma reconstrução na qual refutemos a burocratização de nossas mentes, através da compreensão de que os processos experimentados são base fundante de quem nos tornamos.

Se conscientes de que as organizações educacionais são unidades sociais que existem para alcançar determinados objetivos, temos nestas organizações um conjunto de disposições, fatores (administrativos e pedagógicos) e meios de ação que regulam a educação ou um de seus aspectos e/ou graus. A administração escolar terá como práxis formular proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. Mais do que nortear ações, ela estará aberta para se adaptar às necessidades apresentadas em diálogo com os contextos sociais que se apresentam, assim como das demandas sociais para a construção de uma educação transgressora, no sentido de se desapropriar de práticas jurássicas para aplicar possibilidades inclusivas e humanizadoras.

A formação educacional em massa tem sido largamente criticada, com a noção dos indivíduos enquanto atores sociais interativos e não depositários de informação. Então a educação tem como papel a formação para a cidadania crítica que corrobora na construção de sujeitos que interferem na realidade visando transformá-la e não apenas integrar o mercado de trabalho, através de uma formação para valores, éticos, qualidades morais, traços de caráter, atitudes e convicções humanitárias.

Sendo assim, porque não incluir pontos como a humanização das práticas pedagógicas, assim como do conteúdo programático, e, por conseguinte a humanização das avaliações que são feitas quanto à gestão, monitoramento e reconstrução de políticas públicas educacionais que valorizem todas e todos indivíduos em suas necessidades e diversidades para se sentirem seres humanos parte de um processo civilizatório para o gozo pleno da sua atuação em sociedade?

Estes novos olhares implicam aceitar que somos uma sociedade estruturada em enfermidades humanas que podem ser refutadas, cuja responsabilidade de transformação não reside somente no auto-conceito positivo das pessoas que apresentam dados estatísticos excludentes pautados em opressões históricas. Sim, Souza (1990) está certa ao definir que ser negro no Brasil é tornar-se negro, mas não somos as/os únicas/os responsáveis pelas violências impostas. Do outro lado dos oprimidos, devemos atentar para a responsabilização de novos atores que reconheçam as responsabilidades generalizadas que temos todos enquanto sociedade que é afetada e afeta às práticas educacionais.

Os opressores conservam sua posição e esquivam sua responsabilidade de seus próprios atos. E há uma perda contínua de energias, que se poderiam ser melhor usadas se fossem dirigidas à definição do nosso próprio ser e à planificação realista para modificar o presente e construir o futuro. (LORDE, 1984)

E podemos dizer então que não há co-responsáveis pelas realidades impostas ao se analisar a realidade educacional brasileira. D'Adesky (2001) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia de que um indivíduo faz de si mesmo o seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

Destarte as teorias enquanto práticas libertatórias partem do pressuposto do desejo dos seus agentes compreenderem em que consistem, para que são necessárias e mapearem os diversos espaços nos quais podem ser aplicadas. Segundo hooks “theory is not inherently healing, liberatory, or revolutionary it fulfills this function only when we ask that it do so and direct our theorizing towards this end⁴⁰” (hooks, 1992, p. 61).

Assim como explica brilhantemente Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1994), sobre a educação transgressora o verdadeiro objetivo da mudança revolucionária não é só a situação de opressão de que pretendemos nos livrar, também é a parte do opressor que tem sido implantada no nosso interior e que só conhece as táticas dos opressores e as relações dos opressores.

Entretanto, Audre Lorde, (1984), nos diz muito das posturas seculares assumidas na perpetuação desta pirâmide social brasileira cimentada em sexismos, racismo e intersecções de opressões como as homofobias, o classismo, entre outras celeumas que definem lugares de mulheres negras à margem deste construto social.

As identidades diversas envolvidas no processo civilizatório, educacional se definem e se nutrem mutuamente, construindo realidades possíveis de não só afetar, mas acolher a todas e todos em uma prática de vencer as práticas de dominação. Para avançar rumo a práticas humanizadoras, utilizamos a consciência positiva para refugar marginalizados, exigir e praticar as interseccionalidades, dar vazão aos usos do erótico para a realização individual e coletiva, o amor enquanto agente transformador e principalmente os princípios educacionais pautados tanto na Constituição de 1988, quanto no juramento do pedagogo/a enquanto diretrizes para o bem comum.

No intuito de sistematizar as teorias e conceitos apresentados em diálogo com a proposta de uma nova gestão de políticas públicas afeta à realidade oriunda nos vícios da colonialidade que residem em práticas discriminatórias para a construção de hierarquias sociais, das quais destacamos ao longo do texto o sexismo e o racismo, apresentamos o seguinte quadro de notas:

⁴⁰ ‘A teoria não é inerentemente a cura libertatória ou revolucionária, ela só terá esta função quando a aplicamos e direcionamos para este fim’ – tradução nossa.

O que são Políticas Públicas Educacionais:

Políticas públicas educacionais são construídas pelo governo em concordância às demandas da sociedade. Logo, refletem o que pensamos e queremos do ensino nas escolas e isto está relacionado a um projeto cultural, a um projeto político pedagógico para a totalidade da sociedade brasileira.

Qual o problema das Políticas Públicas Educacionais Universalistas?

Teorias hegemônicas apresentam uma unidade de categorias em um universo a ser atingindo por uma política que não contempla diferenças. Por exemplo: Política Pública para a população negra não é uma política afeta a questões das mulheres negras; Políticas públicas em gênero, não são necessariamente políticas que abrangem as necessidades específicas das mulheres negras.

Há um arcabouço teórico criada por intelectuais negras capaz de subsidiar políticas públicas educacionais construídas com afeto, vejamos:

Conceitos propostos pelas intelectuais negras escolhidas:

Bell Hooks:
Educação
Transgressora

Julia Sudbury:
Humanização
Feminina

**Kimberle
Creshaw:**
Interseccionali
dade

Resultado proposto:

A construção de uma intelectualidade com recorte de gênero e raça somado a Políticas públicas educacionais específicas, podem resultar em um processo interseccional e humanizador que possibilite o empoderamento de mulheres negras e a construção de uma sociedade mais equitativa, humanizada e afetuosa.



NOTAS CONCLUSIVAS: A FALA

Identidade é conceito recorrente ao se discorrer sobre construções sociais em sociedades modernas. Essas linhas propõem um avanço para além das críticas às relações de poder historicamente estabelecidas nas diásporas africanas, em que pese o crescente protagonismo dos movimentos sociais, propõem-se a apresentar reflexões de intelectuais negras/os sobre a formação dessas identidades e reunir propostas para reflexões sociais de políticas públicas.

Na trajetória do conhecimento atrelado a consciência política, existe a aspiração de ruptura de uma estrutura viciada. Urge a prática do Eros para incluir personagens historicamente alijadas do processo de humanização. Para tanto uma análise comparativa com outros setores sociais com agendas únicas consolidadas, desde as demandas e monitoramento da sociedade civil organizada, se faz necessário para que se potencializem alguns dos mecanismos de intervenção escolhidos, como: base teórica, capacidade analítica com base em índices sociais e escolha política para a adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis na feitura de políticas públicas educacionais.

Certamente o sexismo e o racismo são bases para a representação de uma realidade brasileira presidida por paradoxos, tradições, contradições, descaso e violência. Culminando nestas considerações iniciais, a motivação desta reflexão é pensar e proceder a uma leitura visual e escrita, sobre quais são as efetivas participações na construção identitária e nas políticas públicas da Sociedade Brasileira, que têm como mote de suas novas reivindicações ações afirmativas para inclusão e visibilidade social de um contingente historicamente subtraído.

Por maior protagonismo que se tenha de garantir nesta pauta, que concerne à produção intelectual de mulheres negras, a possibilidade de se afetar pelas violências sociais,

não deve sobrecair sobre as vítimas desta segregação. Diversos olhares e formas de parceria são possíveis.

Essa pauta me interessa ainda mais, pelo fato de que hoje esta reflexão representa um terreno com diversas áreas a serem exploradas e solicita estudos especializados para melhor compreensão de algumas especificidades, como as diversas frentes de se compreender o que é cultura. E todos os lados por onde se pensa a humanização feminina, a educação transgressora, a interseccionalidade e a prática negra feminista, encontro amor. Amor a mim, ao meu espelho e a tentativa de ser amorosa na sementeira das passadas vindouras.

É importante seguir o viés de prática e manifestação intelectual enquanto fazer cultural e/ou a reflexão de cultura enquanto ethos formador e definidor de identidades sociais. Estas se sobrepõem a questões de costumes positivos e negativos, ancestralidade e manutenção identitária, empoderamento social em contraposição a valores culturais de construção de coletividade, ruptura de estereótipos e construção de equidade de práticas sociais de coletividade para diversas raças/etnias entre tantas outras questões possíveis.

Ancestralmente a coletividade é constituinte do nosso ser em sociedade, o somatório de diversas culturas, deve ser levado em consideração na avaliação e monitoramento dos erros e acertos impressos em nossa história.

Nas tessituras desse trabalho científico, perpassam percepções sociais de inter-relação entre a população negra e a comunidade acadêmica coadunados a uma pesquisa com base na reflexão feita a partir das falas das intelectuais negras, considerando seus processos de socialização e os preconceitos e as práticas de embranquecimento social, que enfrentaram e configuram o cenário das relações raciais e de gênero na sociedade brasileira.

Discorrer sobre os conflitos teóricos quanto aos conceitos identitários, refletir sobre as hipóteses apresentadas culmina em registrar que não há uma forma exata para repudiar PPE universalistas, mas ressaltar que a humanização/afeto/amor, somados à interseccionalidade e a práticas do feminismo negro, são conceitos que podem permitir uma PPE com práticas menos colonialistas e mais diversas apesar da diversidade das identidades analisadas.

Deve-se destacar que conflitos teóricos são o nascedouro da crítica acadêmica para a transformação de práticas excludentes. Como este trabalho não tem expectativa de realizar reflexões profundas acerca da construção identitária, nos permitimos transitar entre os

múltiplos conceitos fundantes das reflexões acerca das diferenciações de gênero e raça, sem necessariamente delimitar os conflitos possíveis ao se tratar das duas searas, por vezes, conflitante concomitantemente. Sejam estas a construção da negritude e a construção do feminismo. O diálogo entre autores conflitantes será retrato da formação do pensamento de uma pesquisadora em formação.

Certa de que esta questão teórica é anterior às reflexões propostas, não haverá a pretensão de definir caminhos para estruturar o diagnóstico ideal ao se construir políticas interseccionais e sim nos concentraremos na necessidade de visibilizar diversas linhas de pensamento para se refutar políticas universalistas. Este será provavelmente o cerne da conclusão.

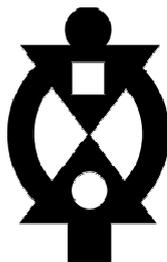
A reflexão acerca da liquidez das identidades ao se propor o entrecruzamento de conceitos fundantes de identidades que são em sua origem a diversidade das diversidades, dado os conflitos históricos, tanto na militância social quanto na construção acadêmica, permeia as políticas de combate ao racismo somadas ao combate ao sexismo. Conscientes de que a trajetória histórica de formação desta colônia é fundada na diáspora africana, consideramos também leituras de intelectuais africanas e afro-diaspóricas, para tratar do *continuum* da construção identitária de mulheres negras.

Neste sentido, propor uma transgressão da prática do falo, enquanto representação e símbolo de toda misoginia e sexismo que nos afeta, rumo à construção das falas de mulheres negras que apresentam um arcabouço teórico que respalde a necessidade de políticas públicas educacionais específicas para e com o pensamento produzido por mulheres negras, é uma tarefa contínua. Para tanto, convido outros pares e novas atoras/es para destrinchar este exercício de amor e afeto para uma nova maneira de se construir as necessidades da sociedade, especificamente no que tange a nossa educação, frente às conseqüências nefastas da colonialidade nas vidas das pessoas, posto que todos juntos estraçalham não apenas as mulheres negras (embora elas sejam sem dúvida nenhuma, as mais atingidas), mas toda a educação, toda a humanidade.

Dessa maneira, após uma leitura específica para o trato de fontes e uma análise atenta à relação texto/contexto constitutiva de todo documento/fonte, fazendo a necessária mediação entre teoria e empiria, não deixaria de citar a cosmovisão africana expressa no pensamento de Botelho (2006) para auxiliar na consolidação dessa reflexão:

Percorrida a jornada ao som dos atabaques, ao sabor das comidas dos orixás, pelas cores dos fios de contas, pelas coreografias míticas[...] não há finalizações absolutas. As idéias aqui socializadas serão lidas, analisadas, interpretadas de formas diferentes, por variados saberes e por diversos sentimentos, afinal isto é diversidade. Como o processo não termina, desejo apenas afirmar que o fim é o começo e o continuum da vida nunca se esgota. (BOTELHO, 2006, p. 141).

Asè.



Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia & CALAF, Priscila Pinto. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. **RITLA**, Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

BAIROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados**. Volume 3 nº 2/95

_____. **Lembrando Lélia Gonzalez**. In: O livro da saúde das mulheres negras. WERNECK, Jurema (org.) et all.. Rio de Janeiro: Pallas-Criola, 2000.

BENTO, Maria Aparecida. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIKO, Bantu Steve & WOODS, Donald. **I write what I want**. London / New York: Paddington Press, 1978

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. In: Cadernos Pagu 26, Janeiro-Junho de 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação - repensando a nossa escola**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2ª edição. São Paulo: Contexto 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecendo o feminismo, em 25 anos de movimento negro no Brasil**. In: História do Negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

_____. **Identidade Feminina**. In: Cadernos Geledés, n. 4, 1993.

CASARES, Viola. **De San Antonio a Durban con La Fuerza Unida: a platica with Viola Casares and H. Esperanza Garza**. La Voz de Esperanza, v. 14, n. 4, p. 11, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the Margins**, 1994.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** New York / London: Routledge, 1991.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil; pluralismo étnico e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Angela Y. **Blues Legacies and Black Feminism: Gertrude “Ma” Rainey, Bessie Smith, and Billie Holiday.** New York: Pantheon Books, 1998.

_____. **Women, Race and Class.** New York: First Vintage Books Edition, 1983.

FANON, Frantz. **Piel Negra, Máscaras Blancas.** Buenos Aires: Editorial Abraxas, 1973.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes.** São Paulo: FFCL/USP, 1964.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala-RJ,** 1933.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte – tese de doutorado.** São Paulo: USP, 2002.

_____. **Educação anti-racista: uma breve discussão.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Educação e Diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola.** Disponível em: www.mulheresnegras.com.br

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira.** Ciências Sociais Hoje. 2, ANPOCS, 1983.

_____. **Nanny.** In: Humanidades, Brasília: v.17, ano IV, 1988. UNB.

_____. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano,** 1988. Disponível em: <http://www.eliagonzalez.org.br> . Acessado em 28 de fevereiro de 2011.

GONZALES, L. & HASEMBALG, C. **Movimento Negro na última década & raça classe e mobilidade.** Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982.

GORENDER, Jacob. **O Escravismo Colonial.** 6ª. ed., São Paulo: Editora Ática, 1992.

HALL, Stuart. **Da diáspora.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais.** 2002.

_____. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HASENBALG, C. A. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** In: Cadernos de Pesquisa, nº 73. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

HOOKS, Bell. **Black looks: race and representation**. Boston: South End Press, 1992.

_____. **Intelectuais Negras**. Revistas Estudos Feministas, n.º 2.1995.

JONES, J. **The Rise and fall of affirmative action**. In: HILL, H.; JONES, J. (eds.). Race in America: the struggle for equality. Madison: University of Wisconsin Press, 1993.

LEMOS, Rosália. **A face negra do feminismo: problemas e perspectivas**. In: O livro da saúde das mulheres negras. WERNECK, Jurema (org.) et al. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2000.

LOMBROSO, Cesare. **Delinquenti d'occasione** In: CASTIGLIONE, Teodolindo. Lombroso perante a criminologia contemporânea. São Paulo: Saraiva, 1962.

LONGMAN: dictionary of contemporary English. n. ed. Barcelona: Cayfosa. 1994.

LORDE, Audre. **Sister Outsider**. The Crossing Press, 1984.

MORRISON, Toni. **Playing in the dark: whiteness and the literary imagination**. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, 1992.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo , 2ª ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares / MinC, 2002.

OCHY, Curiel Pichardo. **Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista**. Nómadas. No. 26. Colômbia: Universidad Central, abril / 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

RODRIGUES, R. N. **Liberdade profissional em medicina**. In: Revista Médica de São Paulo, São Paulo, II, 1976, 170-182.

ROMÃO, Geruse. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Cavalheiro, E. (Org). São Paulo: Summus, 2001.

ROSSATO, C. & GESSER, V. (2001) **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. 2001

SOUZA, Campos Neusa. **Tornar-se Negro**, 1ª Ed. Ed. Graal, 1982.

SUDBURY, Julia. **Outros tipos de sonhos: organizações de mulheres negras e políticas de transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

WERNECK, Jurema. **Uma história de Ialodês: desafios e realizações das mulheres negras**. In: Livro da Saúde das Mulheres Negras. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

WERNECK, Jurema; WHITE, Evelyn C.; MENDONÇA, Maisa **O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

WALKER, Alice. **Separando-se: uma introdução a Lorde, Teish e Gardner**. In: Ninguém segura essa mulher. São Paulo: Marco Zero, 1987.

_____. **Vivendo pela palavra**. Rio de Janeiro: Racco, 1988.

WHITE, Evelyn C. **O amor não justifica: mulheres negras e violência doméstica**. In: Livro da Saúde das Mulheres Negras. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

KIZERBO, Joseph. A História da África, Volume II. Europa-America, 1991.

Bibliografia complementar:

BOBBIO, Noberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Editora da UNESP, 1997.

GUIMARÃES, A. S. **A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil**. In: Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

HACQUARD, Georges. **Guide Mythologique de La Grèce et de Rome**, Hachette: Edições, 1996.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**. Brasília: Unesco, 2002.

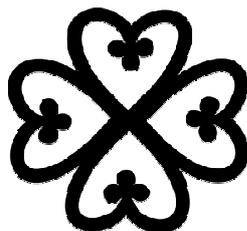
HOGGART, Richard. **La culture du pauvre**. Paris: Les Éditions de minuit, 1970. LARKIN Nascimento, Elisa **O Sortilégio da cor – identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

LYNCH, Willie. Disponível em: <http://asppir.wordpress.com/artigos/discurso-de-willie-lynch-um-traficante-de-escravos-caribenhos-proferido-em-1712/>. Acesso em 10/04/2011.

MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres Negras Brasileiras: de Bertioga a Beijing** CIDADE: EDITORA Volume 3 nº 2/95.

SAID, W. Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo, Companhia das letras. 1995.



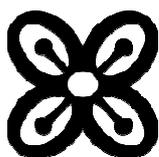
Sobre os ideogramas utilizados

Acredito que muitos estímulos podem ser utilizados para uma boa comunicação, por isso para abrir cada capítulo escolhi um ideograma que trata de apresentar e emanar os propósitos com os quais foram escritas estas páginas.

Como cada escolha é pensada com muita cautela e carinho, escolhi me utilizar de simbologias da cosmovisão africana que me representam tanto ao afirmar que a primeira forma de escrita no mundo foi em culturas milenares, como as asiáticas e as africanas por intermédio dos ideogramas, quanto ao dizer que o continente africano é berço da humanidade, pois as primeiras filosofias sociais não foram as Greco-romanas e sim as africanas. E escolho especificamente o trabalho realizado pelos adinkra, etnia localizada entre os povos aonde hoje geograficamente chamamos de Gana.

A cultura e filosofia *adinkra* é formada por um conjunto ideográfico composto por cerca de 80 símbolos tradicionais que transmitem valores que compõe princípios socioculturais destes povos. Cada “desenho” leva em si contido uma idéia, uma filosofia de vida para compor o cotidiano da vida e a que reforça a nossa necessidade de coletividade para a prática da cosmovisão africana.

Para a Introdução: Escrevo o que falo:



BESE SAKA

Significa *saco noz de cola*, Simboliza o poder e a abundância, a coletividade e a unidade. Simboliza o papel das fases da agricultura incentivando a unidade entre as pessoas juntas, em trabalho conjunto e interdependente.

Para o Capítulo 1: A construção da fala: revisitando a pirâmide social brasileira



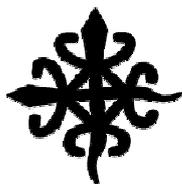
ADINKRAHENE

É o *Chefe dos símbolos adinkra*.

Significa bondade, carisma e liderança.

Este símbolo foi feito para inspirar os outros ideogramas, pauta a importância da liderança.

Para o Capítulo 2: As raízes do problema: a colonialidade e os vícios do Estado



FUNTUNFUNEFU-DENKYEMFUNEFU

Significa *os crocodilos siameses*, símbolo da unidade e da democracia.

Os crocodilos siameses compartilham o estômago, sendo assim eles lutam por comida. Esta representação reflete sobre os conflitos espaciais e a necessidade de se desapegar deles.

Para o Capítulo 3: Divisão de torres: a realidade do sexismo e do racismo na Educação



DWENNIMMEN

Significa "*ram's horns*", símbolo de humildade e fortaleza. Frente a um adversário até o aparentemente mais forte deve mostrar respeito.

Para o Capítulo 4: Damas em Ébano: o lugar de fala das Intelectuais Negras



OSRAM NE NSOROMMA

Significa: a lua e a estrela. Símbolo de amor, reflete a harmonia possível entre o masculino e o feminino.

Para as Notas conclusivas: a fala



MPATAPO

Significa o traço da pacificação e reconciliação. Simboliza o movimento da paz, harmonia e reconciliação após um conflito.

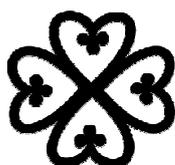
Para as Referências bibliográficas:



BOA ME NA ME MMOA WO

Significa: me ajude e me deixe te ajudar, é o símbolo da cooperação e interdependência.

E para a Nota sobre os ideogramas



NYAME DUA

Significa a Árvore de Deus – o altar. É o símbolo da proteção divina. Colocado em lugares aonde acontecem rituais, simboliza o corte de 3 ou 4 árvores que cresceram juntas.

