



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS

THALITA TERTO COSTA

ABAETÊ CRIOLO: DISCURSO E IDENTIDADE RACIAL DE JOVENS
NEGRAS

FORTALEZA – CEARÁ
2019

THALITA TERTO COSTA

ABAETÊ CRIOLO: DISCURSO E IDENTIDADE RACIAL DE JOVENS NEGRAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dr. David Barbosa de Oliveira.

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Costa, Thalita Tertó.

Abaeté Criolo: discurso e identidade racial de jovens negras [recurso eletrônico] / Thalita Tertó Costa. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 129 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. David Barbosa de Oliveira.

1. Identidade. 2. Mulher Negra. 3. Educação. I. Título.

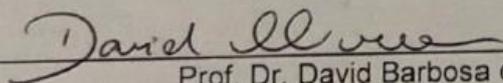
THALITA TERTO COSTA

ABAETÊ CRIOLO: DISCURSO E IDENTIDADE RACIAL DE JOVENS
NEGRAS

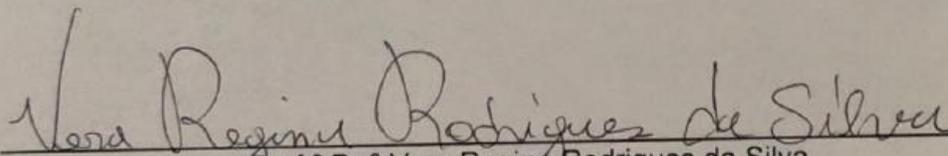
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 21/08/2019

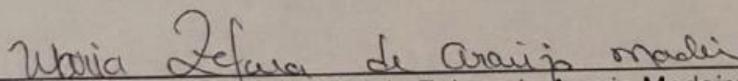
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. David Barbosa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.^a Dr.^a Vera Regina Rodrigues da Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -UNILAB



Prof.^a Dr.^a Maria Zelma de Araujo Madeira
Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação representa um marco na minha vida, pois durante sua escrita vivenciei desafios e descobertas em um momento muito doloroso de minha trajetória na terra e, talvez por isso, tornou-se símbolo de travessia e grande superação pessoal. Agradeço a todos que cruzaram meu caminho nesse processo e que, mesmo sem saber, através de uma palavra ou atitude, me ajudaram a passar por esse período. O universo foi duro, mas também generoso comigo.

Agradeço aos meus pais pela confiança sempre depositada em mim e por todo amor.

Agradeço a todas as mulheres da minha vida. Eu descobri uma força descomunal com vocês. E agradeço a todos os demais amigos, sem elas e eles a vida realmente não teria sentido.

Agradeço a David Barbosa de Oliveira que aceitou assumir a orientação dessa dissertação e foi fundamental para o desenvolvimento dessa obra que faz parte do meu legado no mundo.

Agradeço às professoras Maria Zelma de Araújo Madeira e Vera Regina Rodrigues da Silva, escolhidas a dedo por mim para comporem a banca por serem inspiração e referências de intelectualidade e luta.

Finalmente, agradeço ao melhor, meu marido Wesley Garcia Sousa, por tudo.

RESUMO

Esta pesquisa trabalha com as categorias identidade, mulher negra e educação. Tem como objeto de estudo o projeto Abaetê Criolo que trabalha com atividades artísticas e o estudo e pesquisa das temáticas antirracistas e de respeito à diversidade cultural. O grupo está inserido na perspectiva da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. O objetivo da pesquisa foi investigar como as alunas participantes do projeto Abaetê Criolo manifestam suas identidades raciais e a contribuição do projeto nesse processo de formação e autoafirmação das suas identidades. Para isso, partimos da perspectiva histórica da formação da sociedade brasileira, traçando um caminho que consideramos como crucial para entender a atual situação da população negra no Brasil, bem como, compreender as vulnerabilidades da identidade negra, em especial, a identidade das mulheres negras. Conhecendo a historicidade da formação social brasileira vai ser possível descobrir que, apesar de todas as violências sofridas, as resistências negras sempre existiram e hoje a educação também desponta como um campo de resistências. Diante disso, concebemos que os projetos educacionais com perspectivas antirracistas e que se enquadram no âmbito da lei 10.639/03, e, portanto, o projeto Abaetê Criolo, está inserido como uma das várias resistências do povo negro na escola. Para alcançarmos esses objetivos, o método utilizado será a Análise de Discurso Crítica (ADC) de entrevistas de alunas participantes do projeto Abaetê Criolo. A ADC concebe a linguagem como prática social e é utilizada para compreender as relações estruturais, transparentes ou veladas, manifestadas na linguagem, investigando criticamente como as desigualdades são expressas, legitimadas e constituídas no discurso. Concluímos que, ao final de quatro anos de ações do grupo, conseguimos formar um corpo político que atuou diretamente na formação e fortalecimento de vários aspectos referentes às lutas negras, principalmente no que se refere à construção da identidade racial da mulher negra.

Palavras-chave: Identidade. Mulher negra. Educação.

ABSTRACT

Working with the same languages, black woman and education, this research has as its object of study the Abaetê Criolo project that works with artistic activities and the study and research of anti-racial themes and respect for cultural diversity. The group is inserted in the perspective of law 10.639 / 03, which makes the teaching of Afro-Brazilian history and culture compulsory at school. The aim of the investigation is to investigate how people participate in the process of formation and self-affirmation of their identities. To this end, the essential issues for the constitution of Brazilian society, outlining a path considered important for the current situation of the black population in Brazil, include the vulnerability of black identity, especially the identity of black women. Knowing the historicity of the Brazilian social formation will be possible to discover, despite all the violence suffered, as black resistances and existences and a naked education as a field of resistances. Given this, we conceived educational projects with anti-racist perspectives that fall within the scope of law 10.639 / 03, and therefore the Abaetê Criolo project, is inserted as one of the various resistances of the black people in school. To achieve the objectives, the method used will be the Critical Discourse Analysis (ADC) of interviews of students of the Abaetê Criolo project. The ADC conceives a language as a social practice and is used to understand the powerful, transparent or veiled expressions manifested in language, critically investigating as unequal, expressed, legitimized and constituted in discourse. In order to form the set, the synthesis of a set of actions, the process of forming a working group, the formation of a working group, the formation of a working group on the racial issue of black women.

Keywords: Identity. Black woman. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ensaio do grupo.....	64
Figura 2 - Reunião de Planejamento.....	64
Figura 3 - Exposição na escola.....	65
Figura 4 - Confeção de Cartazes.....	65
Figura 5 - Formação sobre Feminismo.....	65
Figura 6 - Formação sobre a Lei 10.639/03.....	65
Figura 7 - Grupo de estudos.....	67
Figura 8 - Oficina na comunidade.....	67
Figura 9 - Participação na XII Bienal Internacional do Livro.....	67
Figura 10 - Participação no Festival EART.....	68
Figura 11 - Feira de Ciências da Secretaria de Educação do Ceará.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	NARRATIVA METODOLÓGICA	19
3	POPULAÇÃO NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: SISTEMA ESCRAVOCRATA E RESISTÊNCIAS.....	30
3.1	O SISTEMA ESCRAVOCRATA E OS CAMINHOS DA ABOLIÇÃO.....	30
3.2	EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE RESISTÊNCIAS: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS DA LEI.....	51
3.2.1	Abaetê Criolo.....	63
4	IDENTIDADE E AUTOAFIRMAÇÃO RACIAL.....	71
5	MULHERES NEGRAS: VULNERABILIDADES E O LUGAR DE DESTAQUE PARA A LUTA ANTIRRACISTA	94
6	CONCLUSÃO.....	118
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

1 INTRODUÇÃO

Dos últimos 500 anos de história, quase 400 anos foram de escravidão, período em que pessoas negras eram maioria no país, porém essa parcela da população, que praticamente construiu a história nacional, ocupa apenas espaços ínfimos nos livros escolares e nos programas de ensino. A formação histórica do Brasil é consequência da herança tecnológica, cultural e humana africana, portanto para se compreender o desenvolvimento brasileiro é necessário um mínimo de base da história africana. Conhecer a história e herança africana faz parte dos processos de formação dos sujeitos sociais brasileiros. Apesar disso, os programas de ensino e pesquisa de formação de professores tem se mostrado desconhecedores no que diz respeito à África e africanidades da vida brasileira. Para Cunha Jr. (2013) o ignorar da cultura afro-brasileira traz implicações sobre o conhecimento que temos sobre nós mesmos, nos tornando ignorantes das nossas próprias histórias e acaba por reforçar preconceitos e má informação que caracterizam a população negra como selvagens e incivilizados.

Em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08¹, tornando-se obrigatório no currículo oficial das escolas, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura afro-brasileira. Deve contemplar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e a pessoa negra na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, pertinente à História e atualidade do Brasil. Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Essa lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

O movimento negro, através de um longo processo de luta, conseguiu sensibilizar o poder público para que medidas voltadas à comunidade negra brasileira passassem a integrar a agenda governamental, principalmente, nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula)

¹ A Lei 10.639 foi modificada pela lei 11.645 que também incluiu no currículo escolar o ensino da História e Cultura Indígena.

(OLIVEIRA, 2007). FHC foi o primeiro presidente da república a admitir publicamente e oficialmente que existe um “problema racial”, pois com uma pesquisa encomendada pelo Datafolha em 1995, 89% dos brasileiros afirmava que havia “preconceito racial” no Brasil (HOFBAUER, 2006). A partir desses governos, o combate contra a desigualdade racial foi institucionalizado e ações e políticas de promoção da igualdade racial foram implementadas, como a criação da Secretaria Especial para Promoção da Igualdade Racial, no governo Lula, em 2003.

Para Gomes (2008), a implementação da lei vem corroborar com as demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que estão permanentemente atentos à luta para superação do racismo na sociedade em geral e na educação escolar, de modo específico. O que aconteceu foi uma conquista histórica dos movimentos sociais para que grande parcela da população que não estava representada no ensino básico passasse a ser representada. Portanto, essa obrigatoriedade tem história social. A cultura negra deixa de ser tratada como algo pontual e festivo, que em geral era lembrada apenas em algumas datas específicas, como 13 de maio, dia da abolição da escravatura, e 20 de novembro, dia da consciência negra, e passa a ser uma questão educacional.

Segundo Oliveira (2007), o movimento negro defende que o espaço escolar é um espaço propício para o debate de desconstrução do racismo estruturado na nossa sociedade, sendo promissor para combater as raízes da desigualdade racial. Compartilhando do posicionamento dos movimentos sociais, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2009), que é um documento pedagógico, disponibilizado pelo portal do MEC para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação da lei 10639/03, assegura que a lei não é apenas instrumento para o combate à discriminação, mas é, sobretudo, lei valorizativa que reconhece a escola como lugar da formação de cidadão, portanto, responsável por promover a necessária valorização das matrizes culturais de toda essa parcela da população que não é representada efetivamente na sociedade.

Para além do conhecimento cultural, o Brasil ainda vive severos problemas de desigualdade racial. Para Cunha Jr. (2013), no Brasil, apesar da lei, as temáticas relacionadas à negritude incidem por um processo de silenciamento, de passarem como

irrelevantes e impraticáveis. Isso contribui para os baixos índices de aproveitamento dos/as negros/as da educação nacional. Há um tergiversar no que tange à existência do racismo, em que a população acredita que vivemos uma democracia racial e, portanto, não há motivos para discriminações e preconceitos, porém mesmo entre os pobres negros e brancos a população negra está em desvantagem. A ideia de universalidade serve como forma de permanência da hegemonia cultural, política e econômica eurocentrada, mantendo as ideologias de superioridade e inferioridade cultural. Essa visão eurocêntrica exerce forças no pensamento brasileiro que restringe o reconhecimento, a utilização e a expansão das bases africanas no conhecimento nacional, sobretudo, na educação. A cultura negra precisa passar por uma ampla inclusão na escola, enquanto isso não acontecer a educação brasileira será antidemocrática, reproduzindo as sistemáticas de repetência e baixo aproveitamento entre os/as afrodescendentes. Além disso, como afirma Caputo (2010), o racismo não é um problema a ser combatido somente pela comunidade negra, ao contrário, a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta por justiça social que todos devem adotar.

Freire (2011) nos ensina que a prática educativa exige a existência de sujeitos que aprendem e que ensinam, para isso são utilizados objetos e conteúdos que deverão ser ensinados e aprendidos, envolvendo uso de métodos, técnicas, materiais, e em função de seu caráter diretivo, implica objetivos e ideais. Daí a sua politicidade. A prática educativa tem a qualidade de ser política e, por isso, não é neutra. O educador deve estar atento ao que o seu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura de algo que esteja negativamente ajustado demandando uma superação. O posicionamento tem de ser de respeito à pessoa que queira mudar ou não. Não podendo ser negada ou escondida a postura política, porém aceitando o fato que ela pode ser rejeitada. Em nome do respeito que se deve ao alunado, o educador não deve se omitir, assumindo uma neutralidade que não existe.

Educar para a superação das desigualdades raciais na escola é vontade antiga dos que lutam por uma educação verdadeiramente democrática. O empenho para a aplicabilidade da lei 10.639/03 requer um posicionamento que negue a neutralidade e assumam a posição de desmascaramento da ideologia dominante. No entanto, passados 16 anos desde a promulgação da lei 10.639/03, para Souza (2013), a sua implementação atravessa ainda muitos desafios. Existem os desafios políticos e acadêmicos. Político

por estar em um campo de disputa entre os que defendem a efetivação da lei e os que não lhe dão importância. Acadêmico por ainda não existir formação suficiente dentro dessa temática que abarque todos os agentes educacionais.

Segundo Petit (2015), a efetivação da lei exige que se realizem formações inicial e continuada com amplitude transdisciplinar. Sabe-se que existe uma compreensão redutora do escopo dessa lei que insiste em priorizar apenas as áreas de história, literatura e artes. Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) apontam que esses conteúdos devem ser trabalhados em todo o currículo para garantir uma abordagem antirracista na escola. Apesar disso, a legislação federal apresenta-se de forma bem genérica e, ao que parece, joga a responsabilidade, mesmo que indiretamente, do ensino das temáticas da lei para os professores. Dessa forma, fica ao cargo das vontades e dos esforços destes para que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira seja incluído na escola (SOUZA, 2008).

Em vista disso, para se tornar possível a inclusão dessa temática na escola, é preciso que sejam desenvolvidas possibilidades pedagógicas palpáveis dentro da realidade e conhecimentos da comunidade escolar. Nessa situação, a dança se apresenta como um grande potencial para proporcionar aos estudantes conhecimentos e experiências relacionadas à cultura negra, pois é um campo vivenciado de muitas experiências do movimento humano e um campo de resgate cultural e social do ser humano na sociedade contemporânea (SANTOS e FIGUEREIDO, 2003). A dança é um oportuno meio de ensino para alcançar a urgência dessa temática, pois possui ampla participação, historicidade e representatividade sociocultural afro-brasileira que poderá ser desenvolvida na escola. Para Mattos (2007), combater o racismo na escola passa, também, pelo corpo e é no corpo negro que incidem as práticas históricas das desigualdades e da violência simbólica que levam os estudantes a uma baixa autoestima e a possíveis identificações com padrões de beleza que não os representam. Segundo Petit (2015), ao executarem-se danças de matriz africana acontece uma conexão com a ancestralidade, pois para as negras e negros desterrados da África para as Américas, e cujos algozes escravocratas procuraram de toda forma destituir de humanidade, a dança foi um elo indispensável à sobrevivência física e espiritual. Ainda de acordo com a autora, para os negros e negras afrodiáspóricos², a dança foi importante para resistir no e

² Este termo é usado por Petit (2015) e é relativo à diáspora, à dispersão, do povo africano pelos continentes devido aos sequestros para a escravidão.

ao cativo, sendo os laços de sociabilidade e de solidariedade envolvidos nessas práticas tão importantes quanto os quilombos e rebeliões para a sobrevivência desse povo.

Nesse contexto, na tentativa de negar a neutralidade, assumindo uma posição política de rompimento com as tradicionais lógicas eurocentradas e com o objetivo de possibilitar a efetivação da lei 10.639/03 na EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza, surge, em 2015 o grupo Abaeté Criolo, idealizado e coordenado pela pesquisadora que vos escreve. O Abaeté Criolo é um grupo de dança e estudo que trabalha com atividades artísticas e o estudo e pesquisa das temáticas antirracistas e de respeito à diversidade cultural. Para apresentá-lo é preciso antes discorrer um pouco da trajetória de vida e profissional da professora que o coordena, pois trata-se de uma experiência pensada, planejada e realizada não só como uma prática pedagógica relativa ao trabalho profissional de ser professora, mas faz parte de uma realização relacionada a afetividades e sonhos de militância e pessoais.

Formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) a professora Thalita Terto leciona a disciplina de educação física. A escolha pelo curso de educação física foi um tanto aleatória, na verdade, a professora, quando criança, esteve frequentemente procurando maneiras de não participar das aulas dessa disciplina por não ter desenvolvido habilidades esportivas, e o esporte era o conteúdo mais ministrado nessas aulas. Isso a fazia pensar que não gostava de educação física. Porém, apesar de não participar das aulas esportivas, buscava envolver-se em outras práticas de atividades físicas que existiam na escola de forma extracurricular, principalmente, a dança. Na juventude, na ocasião que precisou decidir em qual curso deveria prestar o vestibular, ela já sabia que queria ser professora, mas ainda não tinha determinado sobre qual ciência deveria ensinar. O seu irmão já cursava educação física e, por ele, descobriu que a disciplina não se tratava apenas de esporte, além disso, certamente, seria uma aula em que obteria mais apreço por parte dos alunos e alunas. Então, estava decidido, seria educação física.

A graduação em educação física acontece ao fim de 2011. Nos anos seguintes passou a trabalhar nas escolas públicas estaduais como professora temporária, e aí começou a descobrir que, de fato, não era tão simples trabalhar na escola com outros conteúdos além dos esportes. Entre muitos motivos, está uma cultura internalizada na comunidade escolar que a disciplina deve abordar principalmente os esportes. Modificar

essa perspectiva é uma tarefa árdua que, além de desagradar a maioria do alunado, exige questões de espaço físico, materiais, mudança do ponto de vista da gestão escolar, organização teórica, já que a disciplina de educação física não possui livro didático, além de paciência e perseverança para mudar o cenário. Fazer isso sendo professora temporária em quatro escolas, com o tempo de planejamento altamente comprometido, não foi uma tarefa que a professora conseguiu realizar.

Finalmente, em 2014, começa a atuar como professora efetiva da rede pública estadual na EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza. Já melhor adaptada às relações escolares, inicia um trabalho mais palpável nessa perspectiva de mudança na educação física, e então começa a desenvolver o conteúdo de dança. Isso possibilita já inicialmente a inclusão do alunado não esportista, que não possuíam habilidades para o esporte, tampouco tinha satisfação em praticá-lo. É importante mencionar que, de forma pessoal, para a professora a educação física é, antes de tudo, movimento e alegria. Então, a participação dos e das estudantes de forma não só técnica, mas, sobretudo, demonstrando contentamento na prática, foi entusiasmante. Daí nasce a ideia entre a professora e algumas alunas de formarem um grupo de dança na escola. Seria um local de criação e de reconhecimento das formas de expressões artísticas que advinham das vivências culturais da juventude periférica.

Nesse ínterim, cada vez adquirindo mais vivências nas aulas práticas de educação física, as percepções da professora em relação a essa disciplina vão se ampliando. A educação física é um dos espaços da escola que mais favorece ao alunado a manifestação de liberdade, divertimento, iniciativa, autonomia, intimidade entre as amizades, descanso, enfim, diversas qualidades que as práticas corporais podem beneficiar. Porém, é igualmente um espaço que, justamente por essas características, por os alunos e alunas estarem mais “livres”, se manifestam também muitas problemáticas que estão enraizadas na sociedade e, conseqüentemente, na nossa juventude. As práticas entre os alunos e as alunas se revelaram permeadas de discriminações. Existe uma cultura de competição acirrada que causa antagonismos entre os mais e menos habilidosos. Em resumo, os primeiros dificilmente querem participar das mesmas equipes dos segundos. E os segundos, quando percebem essas escolhas baseadas nas habilidades físicas, se desgostam e, ou não querem mais participar, ou participam de forma aborrecida.

Além dessas questões de cunho mais prático, existe também uma maior exteriorização, através dos comportamentos e dos discursos, das adversidades relacionadas ao racismo, LGBTfobia, machismo, misoginia, capacitismo e gordofobia. Essas questões ficam muito evidentes no dia a dia da educação física quando, por exemplo, na escolha de equipes, tentam deixar de fora as garotas, por considerá-las mais fracas, ou as pessoas gordas, por considera-las mais lentas, e ainda as pessoas com deficiências, por considerá-las incapazes. Para mais que isso, há também demonstração das discriminações manifestadas nas brincadeiras e nas intimidades. Apesar de ser um ambiente mais “livre”, é um ambiente eminentemente de aula, em que a professora não pode deixar de intervir quando identifica esses comportamentos. É um desafio permanente e diário combater essas posturas entre o alunado.

Devido a essas questões expostas, a professora passou a cada vez mais se debruçar e estudar sobre as diversas formas de discriminação na sociedade com o objetivo de combatê-las com mais propriedade e argumento com seus discentes. Na ocasião em que essas reflexões e estudos começaram a surgir, a professora ainda não tinha o conhecimento da lei 10.639/03, porém, no ano de 2015, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) ofereceu um curso “Formação em História e Cultura Afro e Indígena Cearenses” e a mesma teve a oportunidade de participar. A partir da participação nesse curso, a idealização da formação do grupo de dança começou a ganhar escopo com uma concepção de abordar os temas mais específicos de afro-brasilidades. Inclusive, a definição do nome “Abaetê Criolo” foi escolhida nessa perspectiva. Na mesma ocasião, a escola abraça o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco em parceria com a SEDUC. Muitos professores inscreveram seus projetos, com a aprovação seria possível conseguir uma monitoria com bolsa para os/as alunos/as. Esse foi o impulso final para a formalização do grupo. A professora, juntamente com duas alunas, Emanuelle Lima e Amanda Cecília Soares, sistematizou as ideias, desenvolvendo o planejamento, objetivos e estratégias para a realização das ações e para que fosse aprovado como um projeto da área de linguagens e códigos, desenvolvido pela disciplina de educação física. Obtivemos a aprovação e em agosto de 2015 começamos as atividades.

O desenvolvimento desse projeto tem rendido experiências exitosas. Os/as alunos/as tem a oportunidade de atuar e contribuir com a representatividade negra em ambientes extraescolares, pois, frequentemente, surgiam convites para que pudessemos

apresentar as danças em outros espaços, como no teatro SESC Iracema, no Cuca Jangurussu e em outras escolas que possuem a mesma preocupação em dar visibilidade à cultura negra. Além dessas ações, nos anos de 2015, 2016 e 2017 o projeto foi apresentado na Feira de Ciências e Cultura da SEFOR (Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza) e recebeu a premiação de segundo e primeiros lugares, respectivamente, tendo a oportunidade de comparecer também ao Ceará Científico (Feira de Ciências da Secretaria de Educação do Ceará), estando entre os melhores trabalhos das escolas do estado e podendo mostrar para todos os envolvidos na feira a importância de se trabalhar a cultura afro-brasileira nas escolas.

Em meio aos resultados positivos do Abaetê Criolo, deve-se reconhecer o projeto como uma manifestação artística e cultural capaz de ser meio de ensino para alcançar a demanda da lei 10.639/03. Sabendo da urgência da aplicação da lei e entendendo que a sua efetivação na escola poderá contribuir para valorização e reconhecimento da história afro-brasileira na sociedade, foi elaborada a proposta dessa pesquisa que tem como objetivo geral realizar uma análise de discurso crítica de entrevistas de alunas participantes do projeto Abaetê Criolo, investigando como estas manifestam suas identidades raciais. Como objetivos específicos, elencamos: 1. Analisar a contribuição do projeto Abaetê Criolo, para o processo de formação e autoafirmação das identidades raciais das alunas participantes; 2. Identificar como o contato com a aplicação da lei 10.639/03, através do projeto Abaetê Criolo, influenciou no discurso e no *modus vivendi* das alunas participantes do projeto; 3. Avaliar os mecanismos discursivos de constituição das identidades das participantes da entrevista, que produzem sentidos outros, em resposta aos sentidos ditos tradicionais e naturalizados; 4. Analisar o embate entre os discursos circulantes na sociedade sobre a cultura afro-brasileira e os discursos das entrevistadas participantes do projeto; 5. Analisar de que forma as participantes do projeto desconstróem e reconstróem os discursos atribuídos à mulher negra a partir de discursos estereotipados anteriores a elas.

Para alcançarmos esses objetivos, o método utilizado foi a Análise de Discurso Crítica (ADC) que concebe a linguagem como prática social e procura compreender como o emprego de formas linguísticas contribui para o estabelecimento, sustentação e/ou transformações nas relações de poder. A vertente mais proeminente, a Teoria Social do Discurso, de Norman Fairclough, oferece elementos significativos para

desenvolvermos as análises em questão. Esses elementos serão apresentados especificamente no segundo capítulo que se refere à narrativa metodológica.

Como referencial teórico, será traçado um caminho que consideramos como crucial para entender a atual situação da população negra no Brasil, bem como, compreender as vulnerabilidades da identidade negra, em especial, a identidade das mulheres negras. Conhecendo a historicidade da formação social brasileira, vai ser possível descobrir que, apesar de todas as violências sofridas, as resistências negras sempre existiram e hoje a educação também desponta como um campo de resistências. Diante disso, concebemos que os projetos educacionais com perspectivas antirracistas e que se enquadram no âmbito da lei 10.639/03, e, portanto, o projeto Abaeté Criolo, está inserido como uma das várias resistências do povo negro na escola.

A formação da sociedade brasileira foi estruturada através de três eixos, a saber: o capitalismo cunhando as desigualdades de classes; o patriarcalismo, gerando as disparidades de gênero e vulnerabilidades das mulheres; o racismo, renegando as populações não brancas a espaços subalternizados. Conhecer como ocorreu essa estruturação no Brasil é mote da primeira parte do terceiro capítulo. Os principais autores referenciados são Padro Júnior, Emílio Gennari, Florestan Fernandes, Lilia Schwarcz, Heloisa Starling e Júlio Chiavenato. Posteriormente, o capítulo traz as discussões sobre a educação como campo de resistências, aborda questões acerca da luta do movimento negro por espaço no contexto educacional, enfatizando que é importante uma educação que interesse aos negros e negras para romper com o lugar de manutenção hierárquica branca e gerar possibilidades reais de equidade social para a população negra. Nessa parte será traçada um breve histórico de como sucedeu a elaboração da lei 10639/03, apresentando seus antecedentes e desdobramentos. Os principais autores estudados foram Cunha Júnior, Kabengele Munanga, Beatriz Gomes e Ivan Lima. Ainda nesse capítulo serão expostos, em sessão específica sobre o projeto Abaeté Criolo, seu início, participantes e ações do grupo, bem como algumas fotografias de momentos do projeto, na tentativa de mostrar um pouco como foram esses anos de desenvolvimento do grupo.

Em seguida, no quarto e quinto capítulos serão apresentadas reflexões sobre identidade e mulheres negras, respectivamente, entremeadas pela a análise de discurso crítica dos textos das entrevistas das interlocutoras desse trabalho. Sobre identidade serão fundamentados conceitos sobre identidade e diferença e como esses aspectos são

construídos socialmente, e nesse processo pensar a identidade dentro da concepção da identidade racial. Os principais autores estudados para a formação dessa sessão foram Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Alfredo Guimarães, Kabengele Munanga e Joice Berth. Sobre mulheres negras, discutiremos as lutas do feminismo negro e as peculiaridades das necessidades desse grupo social. As autoras principais foram bell hooks, Ângela Davis, Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro. Para finalizar a pesquisa de dissertação, teremos o capítulo de conclusão seguido das referências bibliográficas.

2 NARRATIVA METODOLÓGICA

Quanto à natureza da pesquisa, está inserida na área da Linguística Aplicada (LA), transdisciplinar, que assume que a investigação dos sujeitos discursivos só será eficaz se abandonarmos filiações teóricas fechadas, sem responsabilidade social e que não abram espaço para perspectivas diferenciadas. Guedes (2015) entende que a transdisciplinaridade nos auxilia na tomada de posição e organização diante um elemento complexo, facilitando o entendimento daquilo que a princípio soa como estranho, desarmonioso, ruidoso, errático, dissipativo e atonal. Quanto à sua natureza, a abordagem utilizada será a pesquisa qualitativa. Para Richardson (1999), os estudos qualitativos conseguem abranger a complexidade de determinado problema, analisar as variantes interativas decorrentes e ainda compreender e classificar os processos vividos por grupos sociais. Nessa abordagem, segundo Triviños (1987), pretende-se alcançar uma representatividade do grupo maior estudado com amostra reduzida, possui uma preocupação com a profundidade da pesquisa.

Em natureza qualitativa, em geral, não há preocupação com a quantificação da amostragem, podendo ser, inclusive, intencional. Considera-se uma série de condições, como sujeitos que, para a investigadora, promovam a elucidação do assunto em foco, facilidade para encontrar as pessoas, disponibilidade para as entrevistas, dentre outras situações. Os dados coletados possuem descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, documentos, etc. O foco de atenção é o significado que as pessoas dão às coisas e à suas vidas, com uma tentativa de capturar suas perspectivas em relação às questões estudadas (OLIVEIRA, 2011). Sendo o objeto de estudo desse trabalho o grupo Abaeté Criolo e tendo como objetivos compreender os processos da sua contribuição na identidade racial de mulheres negras, entendendo que essa identificação gera dados que envolvem abstrações e subjetividades das pessoas pesquisadas, a pesquisa qualitativa se apresenta como a abordagem mais apropriada para a compreensão do problema investigado.

O quadro teórico da pesquisa terá uma perspectiva enunciativa-discursiva que possui como princípio fundador o *dialogismo*, que, segundo Guedes (2015), se apresenta como um fenômeno geral do uso da língua, sendo ela escrita ou falada. Através dessa visão dialógica da linguagem que é percebida pela pluralidade de vozes que se cruzam para a construção do discurso é que será analisado o *corpus* do trabalho.

O método adotado para esta pesquisa será a Análise de Discurso Crítica (ADC) que é uma abordagem teórico-metodológica dos estudos da linguagem que concebe a linguagem como prática social e possui interesse particular sobre os discursos e as relações de poder (WODACK, 2004; RESENDE e RAMALHO, 2013). É importante ressaltar que a ADC não se interessa por qualquer tipo de discurso, mas nos que manifestam formas de dominação que resultam (ou são resultados) em desigualdades e injustiças sociais. Para tanto, teremos que adotar concepções básicas apresentadas por Wodack (2004, p. 229):

- A linguagem é um fenômeno social.
- Não apenas indivíduos, mas também instituições e os grupos sociais possuem significados e valores específicos, que são expressos de forma sistemática por meio da linguagem.
- São indispensáveis os conceitos de ideologia e poder.

Sobre ideologia e poder é importante traçar algumas considerações para se compreender a proposta do método. A partir dos anos 1960 e 1970, passou-se a ter um consenso “em definir a ideologia como um sistema global de interpretação do mundo social” (ARON, 1968 apud CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2008. p. 267). A ideologia como sistema de representações possui uma existência e um papel histórico na sociedade distinguindo-se da ciência, que possui função teórico-científica, por sua função prática-social, que é o terreno da experiência (VAISMAN, 2006). Na análise do discurso crítica, Charaudeau e Maingueneau (2008) explicam que, em torno dos estudos de Van Dijk, a noção de ideologia é apresentada como as representações mentais socialmente partilhadas que irão controlar outras representações mentais e atitudes de grupos sociais. Dentro dessa perspectiva o conceito de poder social é definido por Dijk (2008) em termos de controle, ou seja, controle de grupo sobre outros grupos. Sendo o discurso não apenas um objeto verbal, mas igualmente uma prática social, um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica e política, será também uma forma de controle. Esse controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas às mentes das pessoas, ou seja, seus conhecimentos, suas ideologias, suas representações pessoais e sociais. Uma vez que as ações dos indivíduos são controladas por suas mentes, o controle da mente significa o controle da ação e dos seus discursos, que influenciarão outros, e assim temos um processo de reprodução de poder através do

discurso (DIJK, 2008). A ADC considera as premissas de como os discursos são estruturados a partir da dominação, entendendo como o discurso é historicamente produzido e interpretado, e como as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos dominantes (WODACK, 2004).

Sobre a vinculação de discurso e poder, Resende e Ramalho (2013) destacam que os estudos de Bakhtin e Foucault exerceram forte influência sobre a ADC. Para Bakhtin (2006) o meio social é o centro organizador da linguagem e a mesma não deve ser desvinculada do contexto histórico. Em Bakhtin encontramos também o conceito de polifonia, termo emprestado da música que alude ao fato de os textos apresentarem diversos pontos de vista. Mesmo os que não aparentam visão dialógica, como os textos escritos, sempre fazem parte de uma cadeia de diálogo de outros discursos, diz respeito às múltiplas relações que mantém autor, ouvintes e vozes anônimas (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, 2008; RESENDE e RAMALHO, 2013). Conhecer sobre a noção de várias vozes que se articulam é fundamental para compreender a linguagem como um espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de diferenças sociais e lutas pelo poder que “levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades” (RESENDE e RAMALHO, 2013. p. 18).

Foucault, em seus estudos sobre a loucura e as relações que se estabelecem entre o louco e as instancias sociais, explicita como os mecanismos de controle se dão a partir de práticas discursivas. As suas análises ultrapassam as fronteiras sobre loucura e passam a percorrer outros campos de saber (FOUCAULT, 1979). Em “Vigiar e Punir” o autor traz a discussão sobre disciplina defendendo que para fabricar indivíduos dóceis politicamente, úteis economicamente e obedientes não é necessário o uso da força, pois as instituições utilizam as práticas discursivas como mecanismos controladores (FOUCAULT, 1987). Resende e Ramalho (2013) vão afirmar que Foucault a partir daí vai contribuir a estabelecer o vínculo entre discurso e poder e de que pode haver uma mudança nas práticas discursivas que poderão gerar também mudança social. Um dos autores que irá operacionalizar na análise de discurso crítica a teoria foucaultiana será Fairclough.

Para Resende e Ramalho (2013) a produção de Fairclough no livro “Linguagem e poder” contribui para conscientizar que os textos possuem efeitos sociais e igualmente podem gerar mudanças sociais que superem relações desiguais de poder que fossem de

certa forma sustentadas pelo discurso. A abordagem crítica de um texto, mostrando conexões e causas ocultas de relações de dominação, será capaz de intervir socialmente podendo gerar mudanças que favoreçam aos que estão em situação de desvantagem. Desse modo, Oliveira (2018) destaca que a ADC irá instrumentalizar a relação entre estrutura e ação, possibilitando a análise não só da reprodução, mas, sobretudo, da transformação das estruturas através da ação.

Definidas as concepções relativas ao arcabouço teórico, é preciso elencar a metodologia que a ADC utiliza para operacionalizar as análises. A ADC “interpreta o discurso” como uma forma de prática social. O estudo considera os aspectos sociais em que as interlocutoras estão inseridas, uma vez que as identidades são formadas por discursos sociais que as situam em determinadas posições. Nessa pesquisa, as análises tem por base as identidades pessoais e as identidades coletivas, que estão interconectadas, pois as identidades acabam por ser compostas por diversas representações sociais e determinados aspectos assumidos socialmente podem fazer com que as pessoas insiram-se em identidades coletivas (DIAS, 2014). No caso dessa pesquisa, as jovens integrantes do grupo Abaeté Criolo assumem a identidade coletiva negra. Para a análise das identidades, optou-se pelo modelo apresentado por Castells (2006) que explica que a construção social das identidades é marcada por relações de força e daí surgem três formas de construções das mesmas: a identidade legitimadora, que é identidade detentora de poder, produzida pelas instituições dominantes para estender e racionalizar sua dominação sobre as demais; a identidade de resistência, associada a uma identidade de situação desfavorecida, elaborada pelos atores sociais quando em posição desvalorizada ou estigmatizada pela lógica dominante; a identidade-projeto que corresponde a uma identidade que estava em posição de resistência, mas conseguiu meio de confrontar as ideologias impostas pela hegemonia, quando os atores sociais, amparados pelo material cultural a disposição, constroem uma identidade que redefine sua posição social e propõe transformar o conjunto da estrutura social.

Utilizando a entrevista como técnica para valorizar a voz dos sujeitos, serão apresentados os textos de entrevistas, gravados em áudio e transcritos, proferidos pelas interlocutoras. A análise infere o modo como as entrevistadas representam os aspectos externos e de si mesmas, assim como as implicações dessas representações para a construção de suas identidades. Com a análise dos discursos pode-se indicar relações e

marcas identitárias, ideologias e práticas hegemônicas. Isso compreende dominação, resistência e capacidade ou incapacidade de agência dos sujeitos (SILVA, 2014).

A ADC entende a linguagem como um sistema aberto, assumindo uma visão dialética que reconhece o texto como estruturado no sistema e também como inovadores do sistema. A linguagem é vista como um sistema aberto a mudanças sociais, o que lhe possibilita capacidade ilimitada de construir significados. A ADC identifica metafunções linguísticas que permite perceber a linguagem como representante e constitutiva das identidades e das práticas sociais. As metafunções são três: ideacional, interpessoal e textual (WODACK, 2004; RESENDE e RAMALHO, 2013).

Nesta pesquisa, a análise será realizada a partir da função ideacional da linguagem que está relacionada à representação da experiência, mantém relação com a estrutura social, tanto a refletindo quanto a influenciando. Refere-se ao uso da linguagem para representar a nossa experiência no mundo. Na oração, é constituída por três elementos experienciais: os *processos*, os *participantes* e as *circunstâncias*. Os *processos* são itens lexicais que expressam ação, evento, estado e sentimento. Os *participantes* se associam aos processos para indicar quem age, sente, fala. As *circunstâncias* exprimem modo, tempo, lugar, dentre outros. Desses elementos, nesse trabalho recebe destaque o *processo*, pois confere o tom experiencial dos enunciados. Há três tipos de *processos*: material, relacional e mental. Esses *processos* configuram, respectivamente, três instâncias da experiência: “(1) *ações e eventos*, (2) *estados e relações abstratas entre elementos do mundo real e ainda* (3) *registros mentais da nossa experiência interior*” (SILVA, 2014, p. 60).

Entendendo que a análise de discurso crítica é utilizada para compreender as relações estruturais, transparentes ou veladas, manifestadas na linguagem, e investiga criticamente como as desigualdades são expressas, legitimadas e constituídas no discurso, esse tipo de abordagem se apresenta inteiramente adequada para alcançar os objetivos desse trabalho.

O tipo de pesquisa vai ser caracterizado pelas técnicas adotadas para se desenvolver uma pesquisa. Corresponde à parte prática de coleta de dados. Diferentes técnicas podem ser utilizadas na coleta de dados, para essa pesquisa foram empregadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a observação e a entrevista. A pesquisa bibliográfica, segundo Guedes (2015), utiliza fundamentos de diferentes autores. Através dela experiências práticas e análises semelhantes podem ser descobertas

ajudando na compreensão do problema investigado. Em suma, toda pesquisa, deve ter o apoio e o embasamento da pesquisa bibliográfica para que não se perca tempo com questões que já foram estudadas e se possa chegar a novas conclusões. A pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém na pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico. A coleta é realizada em fontes primárias, como documentos escritos ou não. As fontes para essa pesquisa faz parte dos arquivos particulares da pesquisadora e de integrantes do projeto Abaetê Criolo, compondo as fotografias e o caderno de campo com os registros das atividades do grupo.

A observação, segundo Oliveira (2011), como coleta de dados ajuda identificar situações que os indivíduos podem não ter consciência, mas que orientam seu comportamento. Com essa técnica, o/a pesquisador/a tem um contato mais direto com a realidade. A observação nessa pesquisa foi por meio assistemático, pois o conhecimento obtido foi através de experiência casual, sem técnicas especiais. Essa é o tipo de observação geralmente utilizada em estudos qualitativos. Em relação à participação da pesquisadora, a observação foi do tipo participante, pois existiu o envolvimento com o grupo e era uma de seus membros. Por fim, quanto ao lugar em que se realiza, houve a observação na vida real, colhendo-se os dados à medida que acontecia o fenômeno, de forma natural.

Finalizando as técnicas de coleta de dados, foi utilizada a entrevista, que se caracteriza pela conversa realizada face a face pela entrevistadora e o entrevistado. A técnica da entrevista foi bastante adequada para essa pesquisa porque através dela se obtém informações acerca do que as pessoas creem, esperam e desejam, bem como as razões para cada resposta. O tipo de entrevista utilizada nessa pesquisa foi a semiestruturada que pode ser definida como uma lista das informações que se deseja, mas a forma de perguntar e a ordem das perguntas podem variar de acordo com as características de cada entrevistada. No caso, a análise de discurso crítica desse trabalho partiu de quatro eixos norteadores: identidade negra, mulher negra, autoidentificação e o próprio grupo Abaetê Criolo. Sabemos que as percepções relacionadas a esses aspectos não podem ser desassociadas, pois fazem parte da formação da identidade de uma pessoa que é um ser integral, não podendo ser concebido de forma separada. Porém, para uma melhor sistematização dos pensamentos e da leitura, as perguntas foram feitas separadamente por tais eixos. As perguntas foram feitas de forma aberta, como, por

exemplo: Fale sobre o que é para você ser uma pessoa negra. A entrevistada poderia falar livremente sobre a questão e, de acordo com o desenrolar da resposta, as outras perguntas surgiam no contexto da fala.

O campo de pesquisa foi a EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza, localizada à Avenida A, 482, Jose Walter. CEP: 60750-000. Fortaleza – Ceará. A escola estadual possui 1087 alunos e 107 funcionários, com modalidade de ensino regular de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escola Polivalente, como é conhecida, foi a primeira escola pública estadual a ser fundada no bairro José Walter, iniciando suas atividades em dois de março de 1973 com 868 alunos, cursando da 5ª a 8ª series. Atualmente, a escola funciona nos período somente diurno, manhã e tarde, e possui três turmas de 9º ano, referentes ao Ensino Fundamental II, nove turmas de 1º ano, oito turmas de 2º ano e oito turmas de 3º ano, referentes ao Ensino Médio. Para traçarmos um perfil geral do corpo discente é preciso conhecer um pouco do bairro onde está situada a escola.

O Conjunto José Walter é um dos bairros mais populares de Fortaleza, possui uma história recente datada de 1970, localizado entre os bairros Jangurussu e Mondubim, nos limites de Fortaleza com Maracanaú. O bairro originou-se no antigo Núcleo Integrado Habitacional do Mondubim. A localidade era habitada por inúmeras famílias pobres, com ínfima infraestrutura urbana. Apesar da distância do centro da cidade, o bairro atraiu muitas pessoas que buscavam por moradias menos onerosas e com serviços urbanos. A despeito do crescimento urbano e suas implicações sociais, o bairro ainda possui aspectos de conjunto habitacional ou de uma pequena cidade do interior. Atualmente, constatamos uma comunidade periférica que teve diversos avanços sociais no que diz respeito à prestação de serviços, porém carece de atenção do Estado quanto à segurança dos cidadãos e preservação dos espaços públicos que se encontram em situação de esquecimento.

A comunidade escolar que compõe a EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza é formada, majoritariamente, por pessoas que habitam esse espaço social. Ou seja, são estudantes, pais, professores e funcionários de um bairro periférico de Fortaleza que, assim como a maioria dos moradores de periferias, possuem suas problemáticas advindas das situações de desigualdades e injustiças sociais. É importante destacar que as interlocutoras dessa pesquisa, que serão melhor apresentadas no próximo tópico, estão inseridas nesse contexto social.

O projeto Abaetê Criolo se estabeleceu nesse contexto escolar como um projeto que reivindica e faz valer a lei 10.639/03 na escola. A aceitação do projeto pelos agentes escolares, gestores, funcionários e professores, foi de neutralidade. Não possuía um envolvimento dessas pessoas nas atividades, tampouco o interesse de conhecê-lo melhor. A participação dos gestores na construção do projeto era o de ceder o espaço e o equipamento de som para os encontros e de cobrar que os integrantes apresentassem a autorização dos pais, mães ou responsáveis para estarem presentes na escola em um período que não era o de aula. Não existiu um apoio expressivo, porém também não eram colocados obstáculos para sua realização. Apesar da professora coordenadora ter uma percepção de indiferença por parte do agentes escolares, a continuação do projeto acontecia porque a participação e engajamento dos integrantes do grupo era abundante. Mesmo o alunado que não era componente do grupo demonstrava interesse em prestigiar e participar das apresentações e ações do projeto na escola. No decorrer do trabalho, especificamente na sessão 3.2.1, será descrito de forma mais detalhada sobre a formação e ações do grupo.

As interlocutoras são duas ex-alunas e duas alunas da EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza. Todas situadas numa faixa entre 18 e 20 anos. Quanto à identidade racial, três entrevistadas se autoidentificam como negras e uma se autoidentifica como parda. É válido destacar que as quatro, devido aos traços, cor de pele e tipo de cabelo, são consideradas pela pesquisadora como mulheres negras. Duas delas foram integrantes do grupo Abaetê Criolo, são as ex-alunas e concluíram o Ensino Médio no ano de 2017. As outras duas interlocutoras ainda são alunas da escola, porém são novatas e ingressaram no ano de 2019. Ambas não tiveram participação no projeto e também não vivenciaram nenhuma ação do grupo na escola. Os nomes apresentados na pesquisa são pseudônimos, a saber, Luiza e Ângela, para as integrantes do projeto; Paula e Samara, para as não integrantes. Os pseudônimos são utilizados somente por recomendações éticas de pesquisa.

Como temos uma pesquisa de natureza qualitativa, a escolha da amostragem, ou seja, das interlocutoras, foi intencional. Consideraram-se pessoas que promoveriam uma adequada elucidação do assunto, além de serem pessoas com disponibilidade no que diz respeito à facilidade de encontro para participação das sessões de entrevistas. A amostragem foi restrita a quatro interlocutoras por se tratar da utilização da técnica de entrevista que possibilita a fala livre e considerar que essa amostra, mesmo sendo

reduzida, alcança uma representatividade do grupo maior estudado, pois houve a preocupação com a profundidade da análise. Para o processo de coleta de dados houve uma aproximação e conversa com cada interlocutora para explicar o contexto da pesquisa e pactuar o interesse em participar das entrevistas. Com as duas interlocutoras integrantes do projeto, as entrevistas ocorreram em local previamente acertado que permitisse a escuta qualificada dos discursos e geração de registro para posterior escrita do relatório da pesquisa. Já com as duas interlocutoras não participantes do projeto, as entrevistas aconteceram na própria escola. A realização das sessões de entrevistas aconteceu individualmente com cada interlocutora e ocorreu durante o mês de abril de 2019.

Em relação às interlocutoras integrantes do projeto, o critério para inclusão na pesquisa foi a relevância da atuação e o engajamento de ambas para o desenvolvimento do mesmo. São elas:

Interlocutora 1 (Ângela): Possui 19 anos de idade, estudou na escola nos anos 2015, 2016 e 2017 (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente), participou do grupo 3 anos, se autodeclara negra e habita no bairro José Walter. Ângela construiu o grupo Abaetê Criolo desde a sua fundação, em 2015, mora no bairro desde que nasceu e reside com o pai, a mãe e dois irmãos, sendo a irmã do meio. A renda média familiar é de aproximadamente dois salários mínimos. Trabalha desde os 15 anos em uma pequena confecção da própria família para compor a renda da casa, e para seu usufruto. Foi uma integrante de muita expressão dentro do grupo Abaetê Criolo. Exercia um importante papel de liderança, sendo uma pessoa que inspirava muito respeito e admiração pelas outras participantes do grupo. Era uma das responsáveis por montar as coreografias e ensiná-las, sendo uma das pessoas de mais confiança da professora coordenadora para desempenhar essas tarefas. Contando um pouco de sua trajetória no grupo, Ângela iniciou como uma jovem muito calada. A lembrança mais marcante do seu início no projeto era o seu cabelo sempre preso em uma personalidade muito tímida. Contudo, já no primeiro trabalho de apresentação de dança do grupo, a mesma foi escolhida para um papel de destaque na coreografia, precisando começar a desenvolver uma postura de mais desenvoltura. Com o tempo, amadureceu junto com o grupo e tornou-se uma referência no projeto.

Interlocutora 2 (Luiza): Possui 20 anos de idade, estudou na escola o ano de 2016, cursando o 3º ano do Ensino Médio, participou do grupo 3 anos mesmo como ex-aluna,

se autodeclara negra e habita no bairro José Walter. Luiza mora no bairro desde os quatro anos de idade. Passou pelo falecimento do pai no ano de 2018 e, atualmente, reside somente com a mãe. Possui um emprego como caixa de supermercado e colabora com a renda da família que se constitui de um salário mínimo e meio. Foi igualmente uma integrante de bastante engajamento no grupo. Inicialmente, mostrou-se muito tímida e durante a entrevista ela vai relatar um pouco do seu ingresso no projeto, confessando que somente se inscreveu para participação porque foi levada por uma professora que achou que ela deveria se envolver com o Abaetê Criolo. Posteriormente, com o entrosamento com as outras participantes, se revelou uma pessoa extremamente divertida, estimada pelas demais integrantes do grupo. Luiza é uma jovem que ostenta um lindo e grandioso cabelo no estilo *black power*, bem redondo e armado. Essas características fizeram com que se tornasse uma inspiração para as outras participantes, inclusive, incentivou algumas a passarem pelo processo de transição³ capilar realizando, ela mesma, o *bigshop*⁴ de uma das garotas. Pode parecer algo simples, mas na realidade é um momento difícil anterior à descoberta e reconhecimento da beleza natural de uma mulher negra e que, muitas vezes, inicia um processo de autoestima e autovalorização de outros aspectos positivos da negritude que estão para além da estética. Essa situação é só um exemplo para ilustrar que a participação de Luiza no grupo era de uma pessoa incentivadora, amiga e sempre responsável e preocupada com as outras integrantes do projeto.

Em relação às interlocutoras não integrantes do projeto, foram escolhidas por serem novatas, portanto não possuíram contato com as ações do projeto na escola e tampouco tiveram oportunidades de acessarem as temáticas de afro-brasilidades em escolas anteriores. O motivo de entrevistá-las foi para verificar se existiam mudanças discursivas sobre suas identidades raciais e identificar melhor o impacto do desenvolvimento de projetos educacionais na perspectiva da lei 10.639/03 entre as alunas participantes e não participantes do projeto.

³ Fase em que se espera crescer o cabelo que é cacheado ou crespo, porém que passou por um processo de alisamento, com o objetivo de fazer o *bigshop*.

⁴ O corte do cabelo de toda a parte que contém química alisante.

Interlocutora 3 (Paula): Possui 18 anos de idade, ingressou na escola no ano de 2019 e cursa o 2º ano do Ensino Médio, se autodeclara negra e habita no bairro José Walter. Possui renda familiar em torno de dois salários mínimos.

Interlocutora 4 (Samara): Possui 19 anos de idade, ingressou na escola no ano de 2019 e cursa o 3º ano do Ensino Médio, se autodeclara parda e habita no bairro José Walter. Possui renda familiar de dois salários mínimos.

3 POPULAÇÃO NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA: SISTEMA ESCRAVOCRATA E RESISTÊNCIAS

Sem exceção, tudo o que sobrevive ou persiste da cultura africana e do africano como pessoa, no Brasil, é a despeito da cultura ocidental europeia dominante, do “branco” brasileiro, e da sociedade que, há quatro séculos, reina no país.

Abdias Nascimento (2016, p.153)

O grupo Abaetê Criolo está inserido na escola como um projeto educacional com uma perspectiva antirracista que se enquadra no âmbito da lei 10.639/03. Reconhecemos o grupo como uma das várias resistências da população negra na escola, mais que isso, sendo formado e idealizado principalmente por mulheres, por isso, o concebemos como uma resistência feminista negra no espaço educacional. Para entendermos o porquê da relevância e necessidade da existência e desenvolvimento de projetos como esse na escola é preciso conhecer a historicidade da população negra na formação da sociedade brasileira e das lutas que se travaram para combater as estruturas opressoras que até hoje se fazem presente, infligindo de forma tão contundente essa população.

3.1 O SISTEMA ESCRAVOCRATA E OS CAMINHOS PARA A ABOLIÇÃO

Para Prado Júnior (2004), no desenvolvimento de toda sociedade é possível encontrar certo “sentido” quando a estudamos à distância. Os episódios que, por vezes, parecem desconexos, na verdade seguem uma ordem que são frutos do quadro da época formando um todo que irá fundamentar o cenário contemporâneo. É preciso explorar o conjunto da formação brasileira, inclusive nos três séculos de atividade colonizadora que caracterizaram a história de diversos países europeus a partir do século XV, para compreender as normas que se seguirão no país. Inicialmente, é sabido que quando o período das grandes navegações foi aberto, todos queriam tirar benefícios delas. Aos acontecimentos que se convencionou chamar “descobrimientos” não foi senão um capítulo do grande comércio a que se dedicaram os europeus outrora.

Dessa primeira aproximação percebe-se a relação que a Europa aborda a colônia brasileira. Existia um relativo desprezo por esse território considerado primitivo e vazio e o comércio era o interesse. A ocupação inicial se fez com agentes comerciais e militares para a defesa das fronteiras com o fim de mercadejar com os habitantes e para

articular as rotas marítimas. Porém, para avançar nos negócios mercantis, foi preciso ampliar as bases, desenvolver povoamento que fosse capaz de fundar e organizar a produção de gêneros comerciais. Dessa necessidade surge o propósito de povoamento. Porém, o europeu, mesmo interessado nos objetivos mercantes, não iria trazer a disposição para pôr a energia do seu trabalho físico no novo território. Então, adota-se a mão de obra escravizada africana (PRADO JÚNIOR, 2004).

Almeida (2018), explica que foi a expansão econômica mercantil e a descoberta do novo mundo que forneceram as bases para o moderno ideário filosófico que tornou o europeu o *homem universal* – o gênero também é importante – e os povos e culturas que não fossem condizentes com a cultura europeia tornaram-se subordinados a condição de menos evoluída. No enfoque intelectual, o iluminismo tornou possível a comparação e a classificação dos grupos humanos a partir de características físicas e culturais. Ora, como o ideal iluminista de *Liberté, Fraternité e Igualité* poderia permitir a desumanização de pessoas? Isso foi exequível através da distinção filosófica-antropológica entre civilizado e selvagem e, mais tarde, civilizado e primitivo. No processo de reorganizar a lógica das sociedades feudais para a sociedade capitalista, em que se apoiava no ideário do homem universal, no caso o homem europeu, e de levar a civilização para onde não existia, iniciou-se a sucessão de aviltamento, espoliação, destruição e morte em nome da razão chamada *colonialismo*.

Souza (2012, p. 28) explica que colonização é “o processo histórico moderno baseado na relação de dominação de uma sociedade sobre a outra e na exploração de recursos naturais e humanos para a acumulação capitalista”. Deste modo, segundo Prado Júnior (2004), para a colônia, o europeu só viria de livre e espontânea vontade se fosse como um dirigente, como empresário de um empreendimento lucrativo e com pessoas que trabalhassem por ele. Os portugueses passam a ser precursores do aspecto peculiar do mundo moderno: a escravidão de negros africanos, bem como dominavam os territórios que os forneciam. A empresa do colono branco será então a exploração de um território virgem com o trabalho do escravizado e em proveito do comércio europeu, esse será o sentido da colonização de que o Brasil é resultante. Para o autor, esse sentido é o que explicará os elementos fundamentais econômicos e sociais da formação histórica do país. A essência da nossa formação foi fornecer para o mercado europeu açúcar e tabaco, dentre outros gêneros; mais tarde ouro e diamante; e posteriormente café.

A escravidão moderna foi um dos fatores que tornou possível a acumulação de capital na cena histórica brasileira e da Europa, constituindo-se, em sua essência, uma escravidão mercantil. O escravizado era não somente um produto do sistema, mas a principal mercadoria de uma vasta rede de mercado que passa pela captura, tráfico e forma de trabalho, gerando lucro em todas as fases desse negócio. O inconveniente dessa estrutura era que a “mercadoria” se desgastava e perecia durante o processo e intensificava a circulação, tornando a rede de negócios uma inesgotável mina de ouro. Através do caráter mercantil da escravidão o capital penetrava as formas de produção pré-capitalista resultando na sua acumulação (FERNANDES, 2008).

Segundo Fernandes (2008), a metrópole e as nações que detinham hegemonia do comércio não tinham interesse em aplicar no Brasil o padrão de organização e de crescimento semelhante ao que existia na Europa. O povoamento era resultado da necessidade de produzir o butim. Este não estava pronto, era preciso produzi-lo. Se posteriormente esse caráter se alterou não foi devido a uma política deliberada para isso, mas a uma lenta reação da população da sociedade colonial. O sistema escravocrata era responsável por produzir e reproduzir o butim, que seria compartilhado pelo senhor, pela Coroa e seus funcionários e pelos negociantes metropolitanos e ultrametropolitanos. As riquezas produzidas através desse singular rateio, que foi o mais odioso sistema de pilhagem da história humana, engendraram a circulação do capital mercantil. A irradiação da economia de plantação provocou uma generalização precoce da escravidão mercantil, com o branco rejeitando o trabalho mecânico pela existência da pessoa escravizada.

Só será possível entender um sistema do porte do escravismo moderno considerando a articulação das colônias ultramar como forma de unidades produtoras voltadas para o mercado externo. O tipo de produção de monocultura implantada em larga escala exigia altos contingentes de trabalhadores submetidos a uma labuta penosa, sem lucro e motivação individual. A ideologia que se incutia sobre o trabalho nos trópicos é que deveria ser uma punição, uma pena para senhores e pessoas escravizadas. A Igreja e os proprietários pregavam um discurso de trabalho árduo como atividade disciplinadora, redentora e civilizadora. Existiam manuais para instruir os senhores de como submeter a massa escrava e torná-la em trabalhadores obedientes, inclusive, com formas de tortura. Pretendia-se um sistema com trabalhadores desprendidos da sua

origem, liberdade e alheios à produção, essa era a forma de se garantir maiores lucros (SCHWARCZ E STARLING, 2015).

Sobre a mão de obra recrutada para o trabalho, temos o negro africano como principal agente e real alicerce da sociedade brasileira, chegando a constituir mais de 75% da população em locais como o Recôncavo, na Bahia. A mão de obra escravizada é conhecida pelo europeu desde a antiguidade, porém essa não era a principal força para a produção de bens e execução de serviços. Na África, a escravidão também era presente, porém se desenvolvia associadamente a sistemas de linhagem e de parentescos. Os africanos vendiam, compravam e até exportavam escravos. Na verdade, a escravidão na África era diferente da europeia e brasileira, significava mais uma reação cultural ao inimigo vencido, do que uma exploração econômica da pessoa. O destino da pessoa escravizada geralmente era a sua integração à família a quem prestava serviços. Além disso, não existia na África uma sociedade dividida em classes, uma conformação econômica que irá diferenciar bastante da escravidão luso-brasileira: o escravo era propriedade comunal e não particular. Foi a chegada dos portugueses à costa atlântica, em meados do século XV, que alteraria radicalmente esse comércio, tanto no que diz respeito à escala, quanto à crescente utilização da violência. Também se alterariam as guerras internas e as redes de relacionamento no interior dos estados africanos. A escravização das pessoas do continente africano se tornou um grandioso comércio e um verdadeiro holocausto de inícios da era moderna (SCHWARCZ E STARLING, 2015; CHIAVENATO, 2012).

Sobre isso, Chiavenato (2012) explicita que a escravidão nas Américas arruinou a África. Ao contrário do que a historiografia tradicional apresenta, na África não predominavam tribos “primitivas”, de cultura rudimentar. Vários povos apresentavam em certos aspectos culturas mais “evoluídas” (tomando o que se considera evoluído por uma visão eurocêntrica) do que europeias. Tinham, por exemplo, superioridade técnica no trato dos metais. Observando o uso das técnicas no que dizia respeito aos benefícios maiores ou menores para cada sociedade, os africanos levavam vantagem, pois praticavam o trabalho coletivo e viviam em sociedades baseadas na posse comum da terra. Já na Europa, predominando o feudalismo e os estados nacionais em guerra, utilizavam o metal para fabricação de armas, enquanto na África eram usados para a fabricação de utensílios e objetos de arte.

Com a escravidão, foram desestabilizadas sociedades inteiras, fazendo desaparecer vários povos, corrompendo outros e levando grande parte da população africana à estagnação no tempo. Foram sequestrados para as Américas de 8 milhões a 11 milhões de africanos e desses, 4,9 milhões foram destinados ao Brasil. Ainda na África os capturados eram obrigados a percorrer enormes distâncias. Ao chegarem aos portos, permaneciam em barracões, por dias ou meses, amontoados até que fosse preenchido o navio que os transportariam. Nesses alojamentos precários e insalubres, a mortalidade era alta. Mais tarde, partiam para os “túmbeiros”, que era como se chamavam os navios negreiros. Nesses navios a taxa de mortalidade dos cativos também era alta: para Schwarcz e Starling (2015) o percentual era em média 10%, Chiavenato (2012) e Gennari (2011) apontam uma média ainda maior, de 20%. Eram muitas as razões da morte, as principais eram os desarranjos gastrointestinais, em geral relacionados à má qualidade da comida e água distribuída a bordo. Ademais, as doenças contagiosas como varíola, sarampo, febre amarela e tifo, contribuíam para aumentar essas mortes. Há também o registro de suicídios: as pessoas precipitavam-se ao mar ou recusavam-se à alimentação (SCHWARCZ E STARLING, 2015).

Mesmo com uma alta perda da carga humana que transportavam, Gennari (2011) explica que essa mortalidade era compensada pela diferença entre o preço de compra na África e o de venda no Brasil. Era mais vantajoso, por exemplo, transportar 200 pessoas mesmo podendo perder 40 deles, do que levar somente uma centena e não perder nenhuma. Além disso, uma maior quantidade de carga humana carregada também interessava aos funcionários da Coroa que eram responsáveis por fazer a regulamentação do tráfico. Os impostos eram cobrados sobre o volume transportado, então quanto mais escravizados e escravizadas carregados e descarregados, eram também maiores as rendas para os cofres reais. A pessoa escravizada, sendo vendida a um alto preço, tornou-se moeda, substituindo o ouro e outras formas de pagamento que eram usados nas relações comerciais no velho mundo. O lucro líquido das companhias de navegação variava de 300% a 600% do total investido, além de abastecer a Europa de matéria-prima e garantir mercado para o consumo das manufaturas.

Gennari (2011) narra que chegando ao Brasil, para serem vendidos, homens e mulheres eram expostos nus para que seus compradores pudessem ver as suas condições físicas, além disso, eram muitas vezes obrigados a dançar alegremente para não demonstrar sinais de apatia, para isso era frequente que recebessem estimulantes, como

pimenta e gengibre. Caso conseguissem convencer que possuíam boa saúde o preço era elevado, caso contrário, eram punidos com socos, tapas e ameaças de açoites. Já nas propriedades dos senhores, eram marcados a ferro e fogo com a marca dos nomes de seus senhorios, isso facilitava o reconhecimento e reapropriação caso ocorressem fugas. Era comum que acontecesse a chamada “primeira hospedagem”, uma surra inicial com açoites para os recém-chegados com o objetivo de causar medo e desestimular rebeldias. Schwarcz e Starling (2015) relatam que existia uma preferência pelos recém-chegados que, por estarem pouco aculturados e menos habituados ao local, fugiam menos.

Na senzala existia uma baixa fecundidade e alta mortalidade infantil e dentre os motivos estão a subnutrição e o trabalho excessivo. Gennari (2011) explica que em geral a alimentação era resolvida da seguinte forma: não forneciam alimentação, porém permitiam que seus cativos tivessem um dia livre para produção própria, ou não permitiam dias livres e forneciam alguma comida, como farinha e carne seca. De toda forma, mesmo os que podiam ter sua produção, o seu trabalho era atrelado às conveniências do senhor, por isso, na senzala, a regra era a fome. Além desses motivos, a baixa fecundidade e mortalidade também eram decorrência da quase ausência deliberada de relações sexuais. Sobre isso, Schwarcz e Starling (2015) rechaçam a propalada ideia de promiscuidade sexual vigente entre escravizados e escravizadas.

Na verdade, se há poucos registros de casamento isso se dá por uma deficiência dos senhores que ignoravam essas uniões consensuais para poderem vender mais livremente os seus cativos e cativas. Schwarcz e Starling (2015) relatam que há registros que comprovam que nas moradias as crianças viviam com um ou ambos os pais, vivendo em unidades chefiadas por homens ou mulheres. Entretanto, os relacionamentos entre as pessoas cativas eram deslegitimados, por exemplo, nos registros os escravizados eram identificados não pelo nome de seus pais, mas pelo nome do senhor proprietário. Então, o Felix Maciel era o escravo de Belchior Maciel. Dessa forma, os laços de dependência se estendiam e não se esgotavam no momento que pudessem vir a receber a libertação. Isso criava vínculos de parentesco entre senhor e pessoa escravizada, o que significava lealdade e subserviência, como se a escravidão fosse um destino eterno e sem volta.

O sistema escravista, apesar de ter no escravizado a sua principal mercadoria, gerando renda, como propriedade não representava um bem a ser preservado. Segundo

Gennari (2011), existia uma maior rentabilidade ao elevar a velocidade do seu esgotamento físico. Quanto maior volume de trabalho podendo ser realizado em um período, mais vantajoso é estafá-lo para extrair, no menor tempo possível, o valor investido na compra. O autor explica que prolongar a vida útil da pessoa escravizada significaria aumentar os custos com seu sustento diário, correndo o risco de perder porcentagens do trabalho excedente, tendo em vista que as doenças e as mortes poderiam interromper a sua exploração. Com as condições extremamente precárias a que eram submetidos, trabalhando sob um regime extenuante, as negras e negros que eram empregados nos engenhos e canaviais tinham uma vida útil reduzida. Em torno de 7 a 8 anos. Conforme não conseguem mais executar toda a carga que lhes eram impostas passam a ser considerados fardos no orçamento e poderia vir a ser alforriados. Porém, ao alcançar a liberdade estariam sujeitos a duras tarefas de mendigar seus meios de subsistências e de enfrentar todo tipo de discriminação.

Mesmo as pessoas negras escravizadas debilitadas ou com algum tipo de deficiência e incapazes de trabalhar, também eram comercializadas. As famílias os exploravam na mendicância e dessa forma proporcionavam uma boa renda. Já as jovens negras, as sinhás as produziam para praticarem a prostituição ou as mantinham em prostíbulos. Mendicância ou meretrício eram formas de rendimento para as classes médias urbanas no Brasil até poucos anos anteriores à abolição. A escravidão é marcada pelo sadismo de senhores e sinhás. Há diversos relatos na história que revelam as violências hediondas cometidas contra as pessoas escravizadas. Desde o aprisionamento na África, o suplício na travessia para o Brasil dentro dos tumbeiros, até sua permanência nas senzalas, a massa escrava sofria todo tipo de atrocidade. Morriam de doenças, pestes, fome, surras; eram torturados arrancando-lhes partes do corpo; os aleijavam, cegavam. As crianças eram sequestradas e mortas para não atrapalhar o trabalho das mães, isso quando a gravidez vencia e os bebês nasciam. As mães eram afastadas dos seus filhos para amamentar os “sinhorzinhos”. Os senhores engravidavam negras para gerar crianças mais claras para vendê-las a um preço mais caro, pois estes eram preferidos para serviços domésticos. Além de todas essas violências físicas, a população negra sofreu a violência cultural de serem separados de suas famílias, obrigados a aprender outra língua para comunicação, proibidos de exercerem suas religiões e converterem-se ao catolicismo (CHIAVENATO, 2012).

Em terras brasileiras os homens correspondiam a 65% das pessoas que vinham, porém nem sempre chegavam em idade adulta, que era a faixa etária preferida para o trabalho no campo. As mulheres, apesar de possuírem menos força, executavam as mesmas tarefas que os homens nas plantações e ainda eram consideradas “especialistas” para algumas atividades. Sobre isso Davis (2016) discorre que as mulheres, como escravas, eram tratadas, assim como os homens, como unidades de trabalho lucrativas. O trabalho, a força e a produtividade se sobressaiam às questões referentes ao gênero, sofrendo a mesma opressão que os homens. Porém, as mulheres também eram vítimas de abusos sexuais e de diferentes torturas que só podiam ser infligidas a elas enquanto mulheres. Na verdade, a postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: enquanto fosse rentável explorá-las como homens, eram desprovidas de gênero; mas quando fosse oportuno serem punidas, reprimidas e abusadas com modos cabíveis somente às mulheres, eram reduzidas a suas condições de fêmeas.

Prado Júnior (2004) escreve que os portugueses eram indivíduos com impulso fisiológico e com instinto sexual bastante aguçado. Absurdamente, o autor descreve essa característica como uma contribuição positiva para a formação da nacionalidade brasileira, pois, segundo ele, foi graças a isso que foi possível unificar raças tão diferentes, tanto etnicamente, como de ocupação social, surgindo a mestiçagem que é um dos signos mais marcantes da população brasileira. Fica explícito que o autor desconhece ou simplesmente faz vista grossa ao fato dessa miscigenação ter ocorrido sob estupros e violências generalizadas ao corpo da mulher negra.

Nesse contexto de escravização e violência, os caminhos para a abolição começam a surgir quando o país passa a ser o centro do império português, havendo uma incipiente chegada de importantes instituições: o mercado capitalista e o Estado burocrático centralizado. O livre comércio e o fim do monopólio lusitano possibilita ao Brasil a vinda de comerciantes estrangeiros, principalmente o inglês. Com uma série de acordos que facilitaram a circulação dos produtos britânicos, rapidamente o capital inglês conquistou o comércio sem qualquer tipo de concorrência. Isso diminuiu as chances de se formar uma indústria nacional. As mudanças irão contribuir para a penetração dos capitais ingleses, mas também vai separando a colônia de Portugal, até chegar à independência. A independência irá mudar a organização política e comercial do país, com a abertura dos portos, porém as oligarquias irão aprofundar o seu poder

jurídico e continuarão com uma estrutura econômica estabelecida na exploração do trabalho escravo (CHIAVENATO, 2012).

O país passa a ficar cada vez mais dependente do capital inglês e uma das exigências inglesas era o fim do tráfico de escravos. As lideranças políticas brasileiras poderiam aceitar a interferência inglesa na economia, mas não podiam aceitar o fim do tráfico que alimentava o sistema escravocrata. Essas lideranças eram os latifundiários e senhores que dependiam das pessoas escravizadas. O então ministro do exterior, José Bonifácio, tentando superar o conflito, recomenda aos ingleses uma “abolição gradual”. As negociações para o fim do tráfico vão se estender até o auge da política de repressão inglesa materializada no *Bill Aberdeen* que foi uma lei aprovada em 1845 que concedia ao almirantado inglês o direito de aprisionar e julgar os comandantes de navios de tráfico de pessoas escravizadas (CHIAVENATO, 2012).

O novo império do Brasil pagou um alto preço: concedeu muitos privilégios, concebeu diversos empréstimos com condições altamente desvantajosas e abriu caminhos para a dominação econômica inglesa. Por sua vez, o imperialismo inglês controlou o comércio exterior e ampliou sua ingerência no país. Os principais produtos ingleses que entravam no Brasil eram as manufaturas de algodão e lã, linho, ferragens, cutelaria, manteiga, ferro, sabão e louça comum, enquanto que exportávamos para a Inglaterra principalmente café, algodão e couro. Era um desequilíbrio comercial muito grande em favor dos ingleses. Outra estratégia de consolidação do capital inglês no Brasil foi a implantação das ferrovias, essas possibilitarão mais fácil transporte do café e açúcar para os portos exportadores e servirão como meio de penetração dos produtos manufaturados ingleses. Para um país vasto como o Brasil, as ferrovias vão proporcionar lucros imediatos. A ação transformadora das ferrovias vão se manifestar também na implantação de usinas de açúcar, em substituição dos antigos engenhos e na condução das riquezas para novas zonas agrícolas. Aos poucos vai se sedimentando uma nova forma de relações de trabalho e produção que vai agir na estrutura social do trabalho do sistema escravocrata brasileiro e atuar no processo abolicionista (CHIAVENATO, 2012).

Ao se fazer a combinação da teoria com a história, entendendo as partes e o todo, a lógica entre a aparência e a essência, a reflexão sociológica sobre o abolicionismo vai desvendar interesses escusos mais fortes que o desejo de libertar e conferir direitos e dignidade a um povo. A escravidão deve ser analisada pelo viés da

economia e da política e por esse viés também devem ser analisados os caminhos que levaram à abolição. O que se coloca como causa é o combate aos obstáculos que se interpõem contra o avanço do “progresso”. Aí estará o componente “revolucionário” que se disfarçou sob a máscara das ideias humanitárias da abolição (FERNANDES, 2008).

Gennari (2011) apresenta de forma muito didática alguns aspectos fundamentais que devem ser estudados como principais causas da abolição, a saber: os interesses econômicos das grandes potências capitalistas da época, em especial a Inglaterra, que tem necessidade do trabalho livre e mão de obra assalariada para o consumo das suas manufaturas; as novas possibilidades de investimento, pois o sistema de escravidão já anunciava os contornos do desperdício; a política migratória dos países europeus para escapar dos grandes excedentes de desempregados, cuja insatisfação elevava as tensões sociais; a campanha abolicionista que passa a contar com o apoio de setores da elite, intelectualidade, classe média e parte das forças que antes eram destinadas à repressão das rebeliões escravas; por fim, o aumento das fugas e diversas insurgências das pessoas escravizadas.

O sistema escravista findou sob discursos exaltados, campanhas humanitárias e passeatas em defesa da libertação, porém o principal motivo foi que se tornou evidente, a partir de 1872, quando em São Paulo, por exemplo, a maioria dos trabalhadores era assalariada, e o trabalho escravo mostrou-se anacrônico. Para Chiavenato (2012) a abolição serviu mais para a legalização de uma situação política e econômica que já estava vigente do que como meio para emancipação da população negra. O autor relata que Joaquim Nabuco, um dos principais nomes defensores da abolição da escravatura, atribuía à escravidão a responsabilidade dos grandes problemas do país. Ele não foi uma voz que reivindicava a liberdade das pessoas escravizadas, mas sim um porta-voz das classes detentoras dos meios de produção da época que necessitavam superar o trabalho escravo para que a produção dos novos investimentos fosse consumida, acreditava-se que só com trabalho assalariado o consumo aumentaria.

Fernandes (2008) elucida que na crise da etapa final da produção escravista, junto com ela irrompe a negação do regime escravocrata que converteu o abolicionismo em uma “revolução do branco para branco”, ou seja, foi uma transformação dentro da ordem e ocorre dentro do nascente capitalismo industrial. Seria a “escravidão ou o capitalismo”, essa é uma verdade que não exclui o fato de que se chegara ali através da

escravidão mercantil. Entendendo o alcance que o processo de abolição poderia tomar em relação ao acesso à terra, para preservar as posições de poder, muitos fazendeiros paulistas trataram de organizar medidas para impedir esse acesso, distanciando ainda mais as possibilidades de mobilidade social e mantendo-os longe das posições de poder da nação. Em meados de 1880, teremos um novo fator que irá alterar os ritmos históricos do trabalho livre, a imigração.

As classes dominantes buscavam mudanças no sistema de trabalho, e utilizaram o abolicionismo como forma de instrumento para isso. Não estavam preocupados com o destino das pessoas escravizadas, pelo contrário, havia a preocupação com o novo modo de produção, mas nenhum plano para a incorporação dos negros e negras no sistema de trabalho livre. Mais que isso, pretendia-se um sistema que trouxesse para o Brasil “uma população melhor”, daí o incentivo para o processo de imigração. Existia entre os abolicionistas um “sentimento de classe”, defendendo, inclusive, indenização para os senhores que iriam perder a sua propriedade. A indenização não aconteceu simplesmente por falta de dinheiro. Rui Barbosa, outrora ministro da fazenda, para destruir os documentos que comprovariam a posse e para evitar os processos de indenização, mandou queimar os arquivos da escravidão. O fato é que todos os setores da elite, sendo a favor ou não da abolição, chegaram ao novo sistema econômico lucrando com o trabalho livre e usufruindo da fortuna gerada pelas pessoas escravizadas (CHIAVENATO, 2012).

Chiavenato (2012) explica que os ideólogos das classes privilegiadas perceberam que o fim da escravidão representaria um país com mais da metade dos seus cidadãos livres de cor preta. “A abolição libertou o homem branco dos escravos” (p. 214). O autor usa essa frase para explicitar que o país, na figura dos senhores e setores da elite, estavam livres da escravidão, mas era necessário livrar-se dos escravos. Começa um aceleração do processo de embranquecimento do país. Segundo Nascimento (2016), o embranquecimento se caracteriza como o processo de miscigenação, com a exploração sexual da mulher negra, erguido sobre o genocídio da população negra. “Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país” (p. 84). Isso resulta em uma campanha abolicionista mais preocupada em diminuir os contrastes da sociedade escravista para uma sociedade livre do que preocupada em humanizar, amparar e reparar as pessoas negras que sofreram o jugo da escravidão.

Um dos episódios que, para Chiavenato (2012), foi primordial para a “arianização” do Brasil foi a Guerra do Paraguai. A guerra dizimou em apenas seis anos (1864 - 1870) 1 milhão de negros. O Brasil tinha mais de 2,5 milhões de pessoas escravizadas e quando a guerra acabou não chegavam a 1,5 milhão. Obviamente, nem todos morreram na guerra, mas em decorrência da mobilização para o conflito, como as doenças que adquiriam no treinamento, péssimas condições de transporte; e do acirramento dos trabalhos e maus tratos dos que permaneceram nas lavouras. De forma programada ou não - mas consciente do uso do negro como bucha de canhão - a guerra contra o Paraguai ajudou nos processos da ideologia do branqueamento e nesse interim a população negra perdeu uma grande arma de luta por sua emancipação política: o potencial demográfico. A guerra também teve um papel importante na desestruturação da rigidez política que sustentava o Império, pois passou a existir um exército que influía no governo e foi decisivo na campanha abolicionista. Embora fosse uma exigência de agilização da economia foi somente após a guerra que passou a existir um movimento sistematizado de libertação da escravidão.

Com o movimento ganhando corpo, as pressões setoriais contrárias à escravatura se alinham aos acontecimentos internacionais que levam ao reconhecimento de que é necessário preparar a substituição do trabalho compulsório por outro que continue garantindo os lucros almejados. A resposta aos abolicionistas começa a surgir em forma de leis: em 1871 é aprovada a Lei do Ventre Livre que estabelecia que os filhos das mulheres escravas seriam livres e aos senhores ficava a obrigação de criá-los até os 8 anos, entregando-os à tutela do Estado e recebendo uma indenização, ou poderia optar por usufruir dos seus serviços até os 21 anos; posteriormente, em 1885, é assinada a Lei dos Sexagenários, que libertava as pessoas escravizadas que atingissem 60 anos, porém precisaria trabalhar mais 3 ou 5 anos para indenizar o seu dono e só depois obter a alforria. Na prática essas leis não representavam a liberdade de ninguém. A Lei do Ventre Livre era fraudada de várias formas, as crianças de escravas eram nascidas em senzalas e lá permaneciam recebendo tratamento como tal, também eram muitas vezes vendidas antes de se cumprir o tempo em que se cumpriria a obrigação de libertá-las, além disso, a mortalidade era altíssima, de cada 10 crianças, apenas uma sobrevivia. A Lei dos Sexagenários era outro cinismo, pois raramente uma pessoa escravizada chegava a essa idade e as que chegavam já tinham sofrido tantos maus tratos que já não seriam úteis para o senhor ou já não tinham condições de trabalhar para realizar o seu

próprio sustento. Na verdade, essa lei livrou os senhores de cuidar das pessoas velhas (CHIAVENATO, 2012; GENNARI, 2011).

A campanha abolicionista emocionou ricos e pobres, leigos e intelectuais, e por vezes parecia uma luta popular. Entretanto, embora abarcasse todas as classes, foi um debate político que não foi resultado de uma luta de classes e não encontrou canais políticos para modificar a sociedade. O movimento abolicionista trouxe consigo as condições necessárias para que as elites se reorganizassem e permanecessem nos centros do poder e do governo. A lei áurea foi aprovada com tranquilidade, o que refletia o momento: legalizou uma situação que já existia de fato. A abolição veio. O que fazer com a população negra a quem se negou a cidadania? Em verdade, a abolição não modificou a estrutura social, a nova ordem política manteve os mesmos privilégios. A lei libertou 736 mil escravos, o que representava 5,6% da população. Esses já não eram mais a força de trabalho dos principais centros e por isso não havia uma grande massa escrava lutando pela liberdade. Por fim, acabaram-se os escravos, mas sobraram os negros e as negras (CHIAVENATO, 2012; GENNARI, 2011).

Nascimento (2016) explica que os africanos e seus descendentes foram libertos sem nenhuma política de inclusão dessa população na sociedade. A abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, a Igreja. Os agora libertos que sobrevivessem a sua maneira, por sua conta. A classe dominante passou a acusar as pessoas negras pelos problemas do país. O autor explica que o “problema” causado pelo abolicionismo não foi identificar formas e criar providências econômicas que fossem capazes de assegurar a subsistência dessa parcela da população brasileira. Igualmente, não foi um aspecto político para avaliar como o cidadão recém-proclamado participaria dos negócios da nação que eles fundaram com o seu trabalho. Ou ainda, não significava a procura de meios para integra-los na construção da cultura nacional. As autoridades governamentais e a sociedade dominante estavam muito à vontade a relegar os negros e as negras ao seu novo estado econômico, político, social e cultural de uma escravidão em liberdade. Na verdade, o “problema” seria como salvar os brancos da ameaça do sangue negro, considerado explicitamente ou implicitamente inferior.

De acordo com Chiavenato (2012), a população negra foi estigmatizada como incorrigíveis malandros, perigosos para a moralidade pública. Vagavam sem rumo, em busca de fixar moradias, porém eram repudiados e, muitas vezes, vítimas das autoridades e revanchismos dos antigos proprietários que, segundo jornais da época,

mataram muitos negros. Dessa forma, as pessoas outrora escravizadas agora tomavam a sua nova posição na sociedade: ser negro. A negritude passou a ser uma marca, um sinal de inferioridade, que aumentou na medida do embranquecimento do país, desprezando as pessoas negras retintas e fazendo com que os mulatos aspirassem a branquidão. A alquimia social era a seguinte: “os mulatos seriam menos pobres que os negros: os mulatos mais claros estariam melhor que os escuros, e quando todos fossem brancos – o sonho de Macunaíma – nossos problemas seriam resolvidos” (p. 227). Sutilmente, o mulato tornou-se o amortecedor dos conflitos em que se pregava que eliminando “raças inferiores”, acabaria a miséria, consequência da preguiça e ociosidade.

Schwarcz e Starling (2015) explicam que a escravidão não foi somente um sistema econômico, mas uma estrutura social que moldou condutas, definiu posições sociais e fez de aspectos de raça e cor marcadores de diferenças essenciais na sociedade brasileira. A igualdade jurídica não foi suficiente para melhorar as condições de vida e tampouco eliminar os preconceitos disseminados durante mais de três séculos de escravidão. Para Souza (2012) a abolição poderia ter definido novos rumos na ordenação social, mas de fato a população negra passa das senzalas para os cortiços e favelas, habitações marcadas pelo higienismo e, posteriormente, por remoções, sendo permanentemente violentada física e simbolicamente, antes no trabalho escravo e depois na marginalidade social.

Chiavenato (2012) elucida que a economia brasileira é estruturada na escravidão e foi a grande ideologia do país. É necessário entender esse aspecto para compreender as relações que determinaram organicamente a sociedade. A partir dessas relações surgem as mais diversas formas de discriminação, e a principal delas, o racismo, que não está intrínseca exclusivamente à cor da pele, mas a toda herança da negritude. Para o autor, essas discriminações não irão acometer somente as vítimas, mas irão perpetrar todas as relações da sociedade e penetrar na historiografia brasileira por meio da ideologia. Uma ideologia que nasce do sistema escravocrata e compreende um largo e fundamental capítulo da história do povo brasileiro. Por isso, para Fernandes (2008), é indispensável refletir criticamente sobre esse sistema que irá gerar muitas implicações em todo processo de formação social do Brasil. Trata-se de um regime de trabalho que perdurou durante quase quatro séculos. Tendo em vista que do “descobrimento” aos nossos dias passaram-se pouco mais de 500 anos, temos um sistema que predominou na maior parte dessa constituição social e que, obviamente, deixou profundas marcas na

composição do seu povo. Um regime de trabalho que incorporou a dizimação de populações indígenas e africanas, que pôs fim a diversas culturas, religiões, línguas, visões de mundo e modos de vida.

A escravidão foi a instituição que primeiro cunhou as relações sociais no Brasil desde a ocupação e povoamento pelos portugueses em terras guaranis. A família, a economia, a política e a justiça foram fundadas no sistema escravocrata. Apesar disso, os intelectuais e formadores da história do nosso país, e a partir deles também a nossa população, trata a escravidão como algo datado e localizado, como se fossemos a continuidade de uma sociedade que não conheceu tal sistema. Souza (2019), fala que tais pensadores até relataram sobre a escravidão, porém dizer o nome não necessariamente implica em conhecer o conceito. O que aconteceu foi que, ao se falar da escravidão, se retirou os efeitos reais sobre toda uma população subjugada e violentada, isso mascara os problemas reais da sociedade e reproduz os privilégios escravistas que, ainda que em condições novas, ainda persistem. Schwarcz (2012) ao abordar sobre esse pretendido esquecimento da escravidão referencia o hino da República que em um de seus versos diz: “Nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país!”. E isso escrito em 1890, apenas um ano e meio após a abolição e já se supunha que essa fase da nossa história pudesse ser apagada.

Fernandes (2008) explica que é necessária a análise da escravatura sob uma perspectiva crítica no que se refere às ideias prevalentes dos principais intelectuais que se propuseram a pensar sobre essa forma de organização no país. Houve uma unilateralidade sobre os fatos históricos, advindos de uma concepção de relações cordiais ou abrandadas entre os senhores e as pessoas escravizadas, relações essas que teriam se desenvolvido da forma diferenciada que o português teria implantado especificamente no Brasil. Entretanto a força bruta e em sua forma mais selvagem e cruel esteve presente e coexistia com a instituição escravocrata legitimada pela tradição, pela igreja e pelo código legal. Os poderosos interesses de diversos grupos estavam em torno da organização colonial e esse sistema perverso.

Para explorar sobre os danos da escravidão para o nosso país nos basearemos, principalmente, no trabalho de Souza (2019) que traz em suas análises interpretações sobre as obras de Gilberto Freyre. Gilberto Freyre nasceu em 1900 e faleceu na mesma cidade em 1987. Ao longo da sua vida, escreveu sobre a formação do povo brasileiro e foi um dos responsáveis por realçar o papel do negro na formação histórica brasileira.

Porém, também desenvolveu a base para as ideias de democracia racial e paraíso da miscigenação que foram associados ao Brasil. Nesse ideário existiriam oportunidades igualitárias para todos, independente da raça. Em suas obras, Gilberto Freyre enaltece o congreamento das raças e descreve os primórdios da organização econômica e civil do Brasil. Teremos uma agricultura sustentada no trabalho e escravo e outro aspecto fundamental para as características do desenvolvimento da sociedade brasileira: a família patriarcal. A sociedade foi formada a partir do particularismo da família patriarcal, sendo o chefe da família e senhor das terras a autoridade máxima nos seus domínios. Esse patriarcalismo cresceu sem limites materiais e simbólicos. Reunia em si toda a sociedade: a sua família nuclear, as pessoas escravizadas e os elementos intermediários que eram os bastardos e dependentes. Em consequência disso, a tirania privada mais tarde passa a se manifestar na esfera pública no mandonismo dos proprietários rurais e posteriormente proprietários urbanos.

Não existiam barreiras às autoridades pessoais do senhor. Em uma sociedade que Gilberto Freyre retratava como culturalmente e racialmente híbrida não significava de modo algum igualdade, mas domínio e subordinação sistematizada. O isolamento e autonomia dos sistemas de casa-grande e senzala proporcionavam a ausência de controles externos e fortalecia o papel do patriarca nas relações sociais. Era comum o estupro das mulheres negras escravizadas. Os filhos dessa relação poderiam vir a ser aceitos como europeizados, desde que aceitassem a fé e os costumes do pai. As possibilidades iam de acordo com as vontades do patriarca, um filho poderia ter o reconhecimento privilegiado em detrimento dos outros filhos, ou simplesmente poderia ser vendido sem consideração alguma, era uma questão pessoalíssima. Era interessante para o patriarca aumentar sua influência por meio de uma família ampliada. Existia uma série de funções de confiança que poderiam ser distribuídas, como o controle do trabalho, recaptura de escravos, serviços militares, dentre outras. Através desse familismo patriarcal nasce a possibilidade de ascensão social pelos mestiços, em troca da assimilação dos valores e identificação com os opressores. Mais tarde, o mulato vai passar a ser visto como uma versão otimista das três raças (SOUZA, 2019; SCHWARCZ, 2012).

A questão do familismo toma complexidade na passagem do patriarcalismo rural para o urbano. Esse processo é prenunciado com a descoberta das minas, com a presença de expressivas cidades coloniais e é consolidado com a vinda da família real

portuguesa para o Brasil. Surge a necessidade de maior vigilância e controle das riquezas o que vai atuar sobre o familismo e mandonismo privado. Por exemplo, as dívidas dos patriarcas rurais que antes não eram cobradas, passam a serem pagas sob força policial. A renovação política na nova forma do Estado trouxe também mudanças ideológicas e morais importantes. Os valores europeus burgueses, como individualismo, e proteção legal dos indivíduos, foram ganhando concretude. Burocratas e servidores do rei e novas formas de controle estatal acompanham o verdadeiro Estado transplantado. Na prevalência dessas duas instituições, o Estado e mercado capitalista incipiente, o patriarca deixa de ser referência absoluta. Nesse sistema social a opressão tende a sair das mãos dos senhores de escravos e passa a ser regida pelos portadores de valores europeus contra pobres, africanos e indígenas. A urbanização traz uma mudança lenta, porém fundamental no poder patriarcal. O poder abstrai-se da figura do patriarca e assume forma impessoal, principalmente, através do Estado (SOUZA, 2019).

No entanto, nenhuma dessas mudanças apresentou maior importância e impacto que a entrada no nosso país do elemento burguês democrático por excelência: o conhecimento e a valorização do talento individual. A máquina veio desvalorizar o trabalho muscular e desqualificado do escravo, dissolvendo a base da sociedade patriarcal e diminuindo a importância relativa do senhor e do escravo. Desvalorizando as duas marcas polares da sociedade escravocrata, o senhor e o escravo, há uma crescente valorização do elemento médio que antes era um deslocado, uma sem-lugar. Souza (2019) explica que a gênese social desse elemento foi àquela intimidade sexual e cultural entre as culturas e raças, sobretudo, a portuguesa e africana, que existia no sistema casa grande e senzala. Surge então a primeira forma de lugar social para as pessoas gestadas a partir da família ampliada do patriarca, a construção da categoria social do mulato.

O enorme número de mestiços e filhos ilegítimos que ocupavam um status de intermediários, e de certa forma era deslocado das posições polares de senhor e escravo, encontrava agora uma possibilidade de ascensão e mobilidade social. Sem outras fontes de riquezas a não ser a capacidade de aprender um novo ofício mecânico, esses indivíduos passaram a formar o elemento médio dessa sociedade em mudança. Essa oportunidade de mobilidade social tinha como suporte o mulato habilidoso, mais tarde, principalmente em São Paulo e no sul do país, os imigrantes passaram a ter ainda mais sucesso nessa representação da nova hierarquia social. Essas transformações

aconteceram pela ascensão social através de funções manuais, as quais não eram consideradas dignificantes pelo branco. Com o enriquecimento gradual de mulatos aprendizes e imigrantes, as rivalidade e preconceitos se acirraram e cresceram proporcionalmente (SOUZA, 2019).

Teremos a formação da classe média, decisiva para a construção do Brasil, cujos privilégios irão valorizar o capital cultural. A distinção social que se tornará mais importante será em relação aos de baixo. Assim, acontecerá um processo do mestiço sendo incorporado à sociedade em paralelo à proletarização e demonização do negro. Tanto o escravo quanto o pária das cidades eram as pessoas que todos buscavam se distinguir. Dessa forma, a antes “raça condenada” passa a ser a “classe condenada”, sua função social continua semelhante: “serve às classes incluídas como mecanismo de distinção em duas frentes: uma simbólica, para provocar o prazer da ‘superioridade’ e do mando; outra material e pragmática, no sentido de criar uma classe sem futuro que pode, portanto, ser explorada a preço vil” (SOUZA, 2019. p. 70). O que vai existir de fato é a possibilidade de ascensão acompanhada da contradição entre elementos do sistema, um segregador, que exclui classes sociais inteiras, e um inclusivo, mas que funciona individualmente.

Souza (2019) explana que o Brasil de início e metade do século XIX tem uma ascensão de mestiços que nos leva a ter mulatos como figuras importantes na literatura, política, exército, ministros e embaixadores. Esse padrão de ascensão seletiva irá se alterar ao fim do século XIX com a chegada de milhares de europeus ao Brasil. Ser branco representa o esforço de modernização do país, por isso é preciso embranquecer, o que significava compartilhar dos valores dominantes da cultura europeizada e ser suporte dela. A partir daqui podemos ver explicitamente a relação de classe social e raça no nosso país. Guimarães (1999) traz essa relevância do aspecto racial quando coloca que como branco no Brasil dispomos dos mestiços e mulatos claros que podem exibir os símbolos eurocêntricos de formação cristã e domínio das letras. Esses novos valores serão o fundamento da identidade de grupos e classes sociais, bem como a base da separação e estigmatização dos grupos não participantes desses valores.

A sociedade brasileira passa a operar sob um princípio unificador das diferenças sociais, o qual todas as outras diferenças deveriam ser secundarizadas: a busca pela modernização e da “ordem e progresso”, as palavras estampadas na bandeira. A nova hierarquia social irá legitimar as formas como um grupo deveria ser olhado como

superiores e outros como inferiores e merecedores das posições subalternizadas, no caso, a distinção dos europeizados em relação aos de influência africana e ameríndia. A dicotomia entre doutores e analfabetos, competentes e incompetentes, dentre outros, vai ser a simbologia das hierarquias das cidades que se desenvolvem. Souza (2019) explica que a posse, real ou suposta, dos valores individualistas europeus irão legitimar a dominação social de um grupo sobre outros, justificando privilégios, calando a consciência da injustiça e permitindo a pré-história da naturalização das desigualdades tais quais percebemos e vivenciamos hoje.

Se analisarmos as informações disponibilizadas através das instituições que geram dados sociais no Brasil, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde, poderemos ver que as maiores vítimas de homicídios, feminicídio, violência obstétrica, mortalidade infantil, morte de pessoas LGBTQIA+, assassinatos de jovens, suicídios, taxas de desempregos, dentre outros índices, são de pessoas negras. Esses dados não podem ser ignorados e revelam que temos um problema estrutural de raça. A raça precisa ser encarada como fator primordial nas discussões que tratem sobre direitos humanos e acesso ao bem-estar comum e à vida digna. O racismo tem sido determinante nas experiências de ocupação de espaço social e persistente para ocorrer a reprodução da subalternização da população negra no nosso país.

As explicações para a persistência do racismo nas estruturas sociais geram debates sobre a herança da escravidão. É um tema importante tendo em vista que é necessário colocar as questões sobre escravidão e racismo em um prisma econômico e político. Almeida (2018) explana que há duas explicações para a relação escravidão e racismo. A primeira advém do entendimento que o racismo é consequência das marcas do colonialismo escravocrata. Nessa perspectiva, as sociedades contemporâneas, mesmo com o fim do regime de trabalho escravo, não teriam superado os padrões mentais e institucionais da escravatura que são racistas, autoritários e violentos. O racismo, portanto, se manifesta como um resquício da escravidão e isso impede a modernização da economia e o surgimento de regimes democráticos. A outra forma de compreender o racismo, não negando os impactos da escravidão na formação social brasileira, “dirá que as formas contemporâneas do racismo são produtos do capitalismo avançado e da racionalidade moderna e não resquícios de um passado que não passa” (p. 143).

Para essa corrente não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão, então o racismo não é resto da escravidão. Em verdade, racismo e escravidão são elementos constituintes da modernidade e do capitalismo não podendo abordar um sem o outro. Assim o racismo é uma manifestação do capitalismo que foi desenvolvido à custa do regime escravocrata. A desigualdade racial é um dos componentes das relações mercantis e das relações de classe. O desenvolvimento da economia pode representar momentos de adaptação dos parâmetros raciais para uma nova acumulação de capital, em resumo, para renovar o capitalismo, é preciso muitas vezes renovar o racismo, substituindo, por exemplo, o racismo oficial pela segregação racial sob o manto da democracia. O crescimento econômico representa o aumento da produção e do lucro, não necessariamente o aumento do salário. O racismo, dessa forma, pode servir como um dispositivo de controle social naturalizando os baixos salários de trabalhadores e trabalhadoras de grupos minoritários. Além disso, poderá auxiliar como dissuasão de trabalhadores brancos que podem sentir-se desencorajados a não reivindicarem melhores salários em situação em que podem perder seus cargos, sendo substituídos por trabalhadores “mais baratos”, como pessoas negras ou imigrantes, que são suscetíveis ao desemprego e por isso permanecem disponíveis no mercado como uma “reserva de mão de obra” (ALMEIDA, 2018).

A partir desse contexto, Almeida (2018) levanta a discussão sobre de qual perspectiva os problemas da desigualdade devem ser encarados: raça ou classe? Na busca por justiça social, a desigualdade deve ser combatida pela lógica da raça ou da classe? Para o autor, a divisão de classes e a divisão de grupos dentro das classes, assim como os antagonismos sociais que expressam as sociabilidades capitalistas, tem no racismo um veículo significativo. Desse modo, o racismo não pode ser dissolvido dentro da concepção de classes já que essa classe se materializa de forma objetiva nas relações sociais. São pessoas reais que compõe essa classe e se constituem como classe e como grupo minoritário nas estruturas do capitalismo. São as pessoas negras – e em especial as mulheres negras – quem mais sofre com as discrepâncias e injustiças desse sistema e é o enquadramento dessa situação que revela o movimento real da divisão de classes e dos mecanismos do capitalismo.

Souza (2019) faz o resgate histórico brasileiro sobre a formação da classe que ele chama provocativamente de “ralé brasileira”, expressão usada para denunciar seu abandono. O dado essencial no pós-abolição foi o abandono das pessoas libertas à

própria sorte e a concomitante imigração massiva de estrangeiros para o país. A população negra foi jogada em uma ordem competitiva a qual não foi preparada e não tinha conhecimento para participar. O estrangeiro aparece nesse cenário como a esperança nacional de progresso. Os imigrantes e os segmentos mais cultos de origem nacional são os mais favorecidos a ocuparem os novos cargos. Logo abaixo, uma plebe nacional composta por pessoas brancas vindas dos espaços rurais para as cidades eram incluídos no mercado. Somente abaixo desses estaria a “ralé brasileira”, segmento composto por recém-libertos, as pessoas pretas e mestiças de toda ordem, direcionados para uma nova condição que também representava degradação. Temos aí uma constituição de uma configuração de classes brasileira.

Nascimento (2016) cita, para exemplificar sobre a realidade racial no país, a forma como eram os anúncios de emprego, onde existia a explícita advertência: “não se aceitam pessoas de cor”. A partir de 1951 a discriminação racial passou a ser proibida através da lei Afonso Arinos, porém trata-se de uma lei que é pouco cumprida. O racismo só recebeu contornos diferentes, passando a exigir, por exemplo, “pessoa de boa aparência”. O eufemismo significa, na verdade, pessoa branca. Apesar da lei, a discriminação torna-se mais difusa, mas não deixa de ser ativa. Efetivamente, a população negra, mesmo estando em maioria numérica, permanece como minoria econômica, cultural e de negócios políticos. Existem inclusive as divisões de territorialidades onde podemos encontrar pessoas negras e pessoas brancas: bairros, restaurantes, locais de entretenimento, dentre outros. Acesso à educação de qualidade, saúde, representação política, todos são aspectos que desvelam a realidade discriminatória racial do nosso país.

Para Almeida (2018) não existe consciência de classe sem consciência do problema racial. Historicamente o racismo foi e continua sendo um fator divisor de classes e também de divisão no interior das classes. Negar a raça como categoria analítica serve apenas para mascarar as consequências do racismo, tornando incapaz o entendimento e o questionamento dos sistemas de opressão em sua totalidade. Na realidade, a luta de classes/luta de raças não esgota uma a outra, ou tampouco uma esgota a outra.

Em países que tiveram um passado escravocrata tão marcante como o nosso e que possui, através da lógica do capitalismo, constantes renovações da manifestação do racismo, iremos ter como principal excluída a população negra. Hierarquias entre

brancos e negros foram formadas, mas por meio do discurso da democracia racial, foram também naturalizadas e não pensamos sobre elas. A história e cultura afro-brasileira foram preteridas pela historiografia oficial e substituídas por narrativas eurocentradas que não refletem a real história do nosso povo. Até os dias de hoje, somos colonizados por concepções racistas que inferiorizam e retiram a confiança e autoestima de toda uma população. No entanto, as resistências identitárias que formaram o Brasil continuam se manifestando, lutando e buscando formas de superar as injustiças e desigualdades sociais. Uma das questões que o presente trabalho irá trazer é como somar a essa luta por meio da educação. Para isso, é importante pensar sobre as formas de resistências da população negra, que sempre estiveram presentes desde o sistema de escravidão, e como a educação e, nesse enquadramento, o projeto Abaetê Criolo, hoje desponta como um campo de resistência educacional.

3.2 EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE RESISTÊNCIAS: ANTECEDENTES E DESDOBRAMENTOS DA LEI 10639/03

Quando estudamos sobre a abolição da escravidão, os tradicionais meios de ensino nos apresentam sobre a lei áurea e a atuação de abolicionistas, em geral brancos, que atuaram nesse processo de libertação negra. Entretanto, e os negros e as negras? Como atuaram para o fim da escravidão? Em verdade, não há momento na escravidão brasileira em que suas vítimas não tenham apresentado algum tipo de luta e resistência. Diferente do que foi difundido na história, as pessoas escravizadas não se comportavam como coisas, “tendo sempre agenciado seu lugar e condição, lutado para conseguir suas horas de lazer, manter sua família, recriar seus costumes em terras estranhas, cultuar seus deuses e práticas, preservar seus filhos e cuidar deles” (SCHWARCZ E STARLING, 2015. p. 96). A resistência se dava a partir de gradações que iam desde pequenas desobediências diárias até insurreições e formação de quilombos.

Após serem arrancadas do seu meio social, encontram muitas dificuldades para organizarem uma resposta coletiva contra a escravidão. Schwarcz e Starling (2015) dizem, porém, que já nos tumbeiros começa a mistura entre várias Áfricas, onde os escravizados e as escravizadas trocavam doenças, mas também culturas, amizades, cultos, crenças, segredos e práticas de todo tipo. Na travessia, os companheiros de

viagem e amizade chamavam a si próprios de “malungos”. Os traficantes tinham desconfiança e medo, mantendo frequentemente os malungueiros acorrentados com o receio de eclodir rebeliões dentro dos navios. Para impedir a unidade, as elites desenvolvem o que podemos chamar de “sistema de terror” o qual se apoia não só na violência física materializada, mas também psicológica praticada nas constantes ameaças em aumentar o rigor em qualquer situação de rebeldia.

Souza (2012) explica que as outras estratégias para evitar revoltas era o inculcamento de sentimentos de inferioridade entre os negros e negras, ocasionando uma compreensão ruim de si mesmos e sobre sua cultura. Arrancá-los de suas terras seria um ato de benevolência que os levaria à civilização. São atribuídas más qualidades a eles e invocadas justificativas para legitimar o peso do trabalho a que eram submetidos. Gennari (2011) aponta que a classe dominante cria um ambiente que promove a destruição e desqualificação da cultura e valores africanos. Isso é bastante eficaz e a prova está no isolamento social da massa escrava que passou por três séculos com os vários setores da sociedade sendo coniventes com a escravidão e sem interesse em abolir o sistema escravista, pois de toda forma, todos viviam à custa do trabalho escravo.

Muitos foram os obstáculos enfrentados pelos negros e negras que dificultaram a união para uma ofensiva maior contra a escravidão. Era constante a renovação do contingente humano, a falta de vínculos com os que se encontravam no plantel, muitas vezes, a língua diferente complicava a comunicação, a dispersão geográfica, dentre outros fatores. Gennari (2011, p. 30) coloca que:

De um lado, é preciso reconhecer que a grande maioria dos escravos não foge, não participa de levantes, nem atenta contra a vida de seus feitores ou senhores. À exceção da geração que chega à abolição, a maior parte dos cativos vive a escravidão até a morte. Isso não significa que aceitam pura e simplesmente esse amargo destino, mas tão somente que esses homens e mulheres se comportam como todos os seres humanos em circunstâncias extremamente desfavoráveis, ou seja, tendem a se adaptar para tentar sobreviver.

Ademais, existiam formas individuais de resistir à escravidão, Schwarcz e Starling (2015) contam sobre os diversos casos de suicídios e abortos cometidos, formas individuais de rebeliões de quem se negava a continuar naquela realidade, sendo isso também um enfrentamento na medida em que tira do branco o seu capital humano. Outro meio era resistir ao trabalho: relaxamento das tarefas, sabotagem, subserviência

fingida e incúria. A fuga individual também foi amplamente utilizada, apesar dos perigos que oferecia. O banzo foi uma forma bastante relatada pelos historiadores que caracteriza uma saudade profunda da terra natal que levava a uma depressão fatal, se recusando a trabalhar e comer e assim definhava até a morte.

De forma coletiva, as práticas religiosas realizadas nas senzalas são uma manifestação da rebeldia escrava. Diante das proibições feitas pela Igreja católica para realizar seus ritos religiosos, os africanos e as africanas precisaram ser habilidosos para misturar suas práticas ao catolicismo e aos cultos populares, ocultando suas crenças sob o manto católico. Praticavam uma religião derivada do animismo africano em que se cultuam os Orixás, aqui no Brasil foram vinculados aos santos católicos como forma de disfarce e proteção. Além desses aspectos, em África, ao que tudo indica cada nação cultuava seu Orixá, com a junção de pessoas de regiões diferentes com seus próprios ritos e idiomas, houve um caldeamento da cultura onde essas práticas religiosas passaram por uma refundação tornando-se uma religião popular e influente no Brasil. Mesmo diante das condições adversas, os povos escravizados recriaram os cultos, seja através dos cantos e músicas, dos batuques, das danças, dos alimentos e dos vestuários, e assim aconteceu um processo de adaptação que fez com que esses povos mantivessem o elo com sua espiritualidade e cultura (SCHWARCZ e STARLING, 2015).

Os passos que eram utilizados na África passam a ganhar características de uma arte marcial, a capoeira. São criados e adaptados os golpes para que pudessem combater no corpo a corpo com os capitães do mato, que eram encarregados por recapturar e reconduzir as pessoas escravizadas ao trabalho forçado. Com a luta disfarçada de dança, os corpos negros resistiam e funcionavam como arma contra os seus inimigos na hora do embate físico e espiritual. Por isso, as manifestações culturais de matriz africana eram muito reprimidas (GENNARI, 2011; SOUZA, 2012).

Há que se destacar que foi por aqui, no Brasil, que os escravizados e as escravizadas reagiram mais, mataram mais os seus senhores e feitores, se revoltaram mais e se aquilombaram mais. Os quilombos surgiram para sustentar a possibilidade das fugas, eram os esconderijos nos quais se formavam núcleos de pessoas escravizadas fugidas que procuravam locais de difícil acesso para construir padrões africanos de organização social. Os quilombos eram tão temidos pelos brancos que qualquer reunião de africanos fugidos já era considerados alvo de ataques. A população quilombola subsistia devido aos recursos retirados da mata, à roça que plantavam, aos criatórios de

galinhas, ou mesmo através de roubos. Todos iniciaram alguma forma de convivência amistosa com moradores das cidades mais próximas e até relações de cumplicidade com as pessoas escravizadas ou libertas das comunidades vizinhas. Os quilombos se converteram em um símbolo da luta negra por inclusão social e uma referência de uma nova interpretação da história do Brasil na qual não legava às pessoas escravizadas somente um papel de vítimas passivas (GENNARI, 2011; SCHWARCZ E STARLING, 2015). Fernandes (2008) nos fala sobre como a história foi contada de uma perspectiva branca e senhorial, deixando a pessoa escravizada sempre na penumbra e não como um agente humano e econômico. Essa perspectiva muitas vezes lembra somente de condenar a escravidão, descrevendo os processos econômicos de forma abstrata, perfilhando a ideia do trabalho escravo como um fato natural e necessário. Porém, como foi exposto, diferente do discurso oficial e tradicional, onde houve escravidão, também houve resistência.

Nesse contexto, Davis (2016) nos ensina que a luta negra também perpassa pelo constante desejo ao direito de aprender. Além da luta pela terra e pelo poder político, os séculos de privações de escolas, faziam com que os negros e as negras tivessem o anseio à educação. Durante a escravização, pela ideologia dominante, a população negra seria incapaz de desenvolver progressos de intelectualidade e eram proibidos de aprender. Na verdade, os senhores os negavam esse direito por medo, pois de acordo com a normatização da época, ensinar a leitura e escrita aos escravizados e escravizadas incutia insatisfação em suas mentes e os levavam a cometerem insurreições e rebeliões. Com efeito, o povo negro queria aprender e a ambição por conhecimento era inevitavelmente associada à luta coletiva pela liberdade dos seus. Passados os anos de escravização, e depois de muitas disputas por acesso à educação, a população afro-brasileira tem permanecido como estranha dentro dos espaços educacionais. Devido a uma cultura e educação eurocêntrica dos programas de ensino e por diversos outros fatores, inclusive a carência de poder, o negro e a negra tem sido mantidos sub-representados no que diz respeito à abordagem nas escolas da sua história, arte, literatura, enfim, dos conhecimentos em geral.

Muitos estudos acerca da educação popular retratam os embates no tocante a relações de classe, entretanto esse é apenas um pólo dos conflitos existentes no campo educacional. É necessária uma especial atenção às relações raciais, visto que vivemos em uma sociedade estruturada igualmente por um viés de raça. A escola é um espaço de

conflitos e construções sociais que envolve aspectos socioculturais, políticos, econômicos e raciais de diversidade ímpar e por isso é necessário que as intervenções práticas pedagógicas de interesse para o currículo escolar trabalhe contemplando os grupos oprimidos (LIMA, 2008; GOMES, 2008).

Para Gomes (2008), como prática pedagógica entende-se a atividade realizada pelos profissionais da educação em relação ao processo ensino-aprendizagem. A educação acontece também nos contextos formativos dos movimentos sociais e esses podem ser compreendidos como ações coletivas contestadoras que objetivam transformação ou preservação da ordem estabelecida no âmbito das relações sociais. O movimento negro, no conjunto dessas ações coletivas, cumpre o papel político de explicar a contradição racial na sociedade. É também uma organização social para a luta da população negra, procurando a articulação da democracia e cidadania através da formação de indivíduos conscientes e que busquem justiça social. Para Jaccoud (2002), os avanços em benefício da população negra são resultados de conquistas do movimento negro que vem a ser o movimento social mais antigo do Brasil atuando desde o escravismo, pois a discriminação racial foi atrelada internamente ao sistema desde o início. A exploração específica inerente aos mecanismos de exclusão próprios do racismo continua a prejudicar essa população. Romper com essa lógica inerte, “reverter o estigma, recuperar a autoestima, afirmar a igualdade dos direitos, agir para que a lei garanta as mesmas oportunidades a todos têm sido algumas das principais bandeiras do movimento negro” (p. 15).

Segundo Lima (2008), a discussão que se traz é para contribuir no campo educacional com aspectos pouco trabalhados, principalmente sobre a trajetória político-pedagógica de organizações do movimento negro e como ela se relaciona com a noção de cultura e identidade. É importante considerar que as propostas pedagógicas do movimento negro, desde a retomada dos movimentos populares com a redemocratização do país, são estratégias de continuidade de luta e resistência do povo negro que remonta aos quilombos, aos terreiros, aos grupos, às associações, até às organizações atuais. Assim, o movimento negro traz não somente reivindicações, mas problematizações teóricas para a educação brasileira. Algumas das contribuições do movimento para educação estão: na denúncia de que a escola reproduz o racismo existente na sociedade; aponta que existe a participação negra no pensamento educacional brasileiro, vinculando-se ao processo de resistência negra; denúncia da

centralidade da cultura; referência à existência de identidades e diferenças, discutindo o caráter homogeneizante da escola. As iniciativas de desenvolvimento de projetos educativos que discutam as desigualdades sociais em uma perspectiva antirracista são apontadas como uma das políticas públicas indispensáveis para os setores marginalizados, em especial, para a população negra.

Nesse contexto, o movimento negro reivindica seus direitos no campo da educação escolar. Um dos resultados dessa luta foi a edição da lei nº 10.639 de janeiro de 2003, que altera a lei nº 9.394/1996, incluindo no currículo oficial das escolas o ensino de história e cultura afro-brasileira. Posteriormente, em 2008, a Lei 10.639 foi modificada pela lei 11.645 que também incluiu no currículo escolar o ensino da história e cultura Indígena. Essa lei é fruto das lutas do movimento negro brasileiro para tirar a população negra da escuridão a que foi submetida no que diz respeito à importância para a formação da nossa sociedade e dar o reconhecimento e devido valor a essa população. Para Gomes (2008), a ausência de políticas específicas no Brasil representa duas tendências correntes na cultura brasileira: a presença de uma visão universalista que pretende disfarçar o conflito racial, por meio do folclore da existência da democracia racial; o panorama eurocêntrico racista da nossa sociedade que se estabelece pela eliminação das representações educacionais afro-brasileiras e indígenas. Tudo isso concorre para o silenciamento sobre essas temáticas na educação oficial nos tornando ignorantes das nossas próprias histórias e reforçando preconceitos que vitimizam as pessoas pertencentes a esses grupos.

Dessa forma, o movimento negro reivindica que a criança negra na escola tenha uma educação que possibilite a afirmação da sua identidade, sem esquecer que esta se constrói com outras que não são negras, porém são também brasileiras. O propósito é que a educação proporcione a reflexão da pessoa negra consigo mesma, para que possa rechaçar a negatividade imposta pelos padrões sociais, desenvolvendo o orgulho de si, fortalecendo a sua autoestima para enfim, se representar conscientemente como pessoa negra. Para isso, é preciso que a prática pedagógica seja contínua, um trabalho realizado durante todo o período letivo. O problema do racismo nas instituições de ensino, entretanto, só obterá resolução se as escolas passarem por reformulações curriculares para atender a demanda antirracista. Algumas das mudanças que precisariam ser implantadas seria a introdução da história da África nos currículos, a redefinição da historiografia da população negra brasileira, e um trabalho sistemático de preparo com

educadores, funcionários, pais e alunos para lidarem com as diferenças. Para a realização de uma prática pedagógica transformadora no sistema educacional é indispensável o envolvimento de um contexto amplo de ações incluindo, não só a luta do movimento negro, mas as atuações do Governo, comunidade escolar, pesquisadores e sociedade como um todo (GOMES, 2008).

A atuação organizada do movimento negro tem gerado debates sobre a situação da educação da juventude negra do Brasil. São muitos os estudos que revelam as discrepâncias entre a trajetória de estudantes brancos e negros. Isso tem levado o Estado a reconhecer a importância de uma abordagem multicultural da educação e incluir na escola as temáticas de relações sociais. Para se pensar uma educação em uma perspectiva multicultural, é preciso entender a escola como local que estabelece relação com a história e cultura negra, ao mesmo tempo em que evidencia a distância do universo escolar com essa história e cultura. Para Souza (2008), esse distanciamento é oriundo do eurocentrismo da sociedade que contraia as características da formação social brasileira que é eminentemente de origem africana e ameríndia. Essa centralidade cultural e política que estão imbricadas nas instituições de ensino disseminam estereótipos e ideologias que apagam outros sistemas simbólicos que também expressam formas próprias em torno do ato de educar, contribuindo para que a escola cristalice ideias e práticas racistas e discriminatórias.

Para Cunha Júnior (2008), as expectativas geradas pelo discurso de uma escola cidadã e igualitária, não se consolida na prática de forma a possibilitar a eliminação de posturas racistas dentro da escola. O imobilismo em relação ao racismo no universo escolar é proveniente, principalmente, da falta de coragem de um ato crítico coletivo. Essa temática é quase intocável e nesse ínterim o alunado negro continua caminhando para reprovações, evasões e/ou invisibilidades na escola. A justificativa que mais se aponta para esse panorama é o passado escravocrata do país que tornou a população negra pobre e por isso possuem um baixo desempenho. Para o autor, essa e outras justificativas são somente mais um aspecto do racismo incorporado às instituições de ensino e encobre justamente o que não se quer ver, que o sistema educacional é um dos responsáveis pela marginalização de estudantes negros e negras. A posição atual da população negra, logicamente, possui uma história que está marcada pela escravização, porém as condições geradas dentro da expansão econômica capitalista são reguladas por

processos próprios classistas e racistas, não se podendo culpar única e exclusivamente o passado escravista.

A persistência em culpar o escravismo é uma forma de não fazer frente à situação real, que é a existência do racismo na sociedade e, por conseguinte, na escola. A educação é um direito garantido pela constituição, possui a função de produzir socialização e cidadania, além de ser um elemento crucial para participação integral em uma economia capitalista. Economia esta que tem poder sobre a educação e a torna um artefato de ações de controles de inclusão diferenciada. Para Cunha Júnior (2008), o fracasso escolar produzido contra a população negra é um mecanismo de ação de diferenciação das oportunidades. Por outro lado, a própria situação da educação popular, o descaso com a universalização do ensino e a precarização das condições de docência, faz parte dos sistemas de controle de inclusão diferenciada, ou seja, “a situação da educação é um ato racista”. E é racista por prejudicar a população negra sistemática e diferenciadamente dos outros grupos sociais. Não cabe, portanto, culpar somente o escravismo pela manutenção das desigualdades injustas atuais e, certamente, futuras.

A escola mantém processos excludentes, com valores eurocêntricos que transmitem concepções de recalque, muitas vezes limitada a um currículo técnico que disciplina a mente e o corpo do seu alunado. Uma escola pautada em uma pedagogia de embranquecimento que destrói a identidade cultural afro-brasileira. Para Souza (2008) a educação formal tem desagregado e dificultado o sentimento de identificação por possuir um sentido de exclusão que não consegue estabelecer uma relação entre o que é ensinado e suas próprias experiências. Muitos alunos/as negros/as não se identificam como tal porque a negritude está constantemente sendo relacionada com aspectos negativos. Isso diminui a autoestima e autoconfiança à medida que essas caracterizações vão sendo geradas na sociedade e na escola.

Esse não é um cenário que é possível mudar somente por meios de leis e decretos, tampouco uma educação voltada para a diversidade se trata apenas de assegurar à população negra acesso à escola. É necessário reconhecer e respeitar o outro como diferente. Nesse processo, pensar na relação do eu com o outro e afirmar a permanência do outro na escola, com todos seus valores civilizatórios. Concebendo a escola como espaço sociocultural em que as diferenças estão presentes, é passado o tempo de romper com a perspectiva eurocentrada. Cabem aos agentes da educação um posicionamento crítico e político para abarcar as diversidades da realidade da escola. A

partir disso poderemos ter uma geração de crianças e adolescentes que desfrutam de todas as oportunidades do saber, que compreendem e se posicionam diante dos sistemas de símbolos, que conhecem suas tradições, suas ancestralidades e sendo portadores e elaboradores da civilização. Por isso devemos falar sobre o racismo na escola, o silenciamento dessas questões mantém a discriminação e a desigualdade social. Entretanto, não basta apenas falar. Deve-se partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias antidiscriminatórias e de superação do racismo (SOUZA, 2008).

A discussão sobre uma educação antirracista abre caminhos para que no processo escolar se entenda, conheça, respeite e integre os valores culturais e históricos da população negra. Segundo Trindade (1994), a escola deve ser sensibilizada sobre a diversidade cultural, pois possui a vantagem de ser uma instituição que reúne a presença de muitas diferenças, marcada por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Isso precisa ser encarado não somente como um desafio, mas deve ser vista com todo seu fascínio e riqueza de possibilidades que podem ser desenvolvidas no que diz respeito às relações humanas. Nesse sentido, Munanga (2005) acredita que a educação é capaz de oferecer ferramentas que levarão ao questionamento e desconstrução dos mitos de superioridades e inferioridades que existem entre os grupos humanos, introjetados por uma cultura racista na qual foram socializados. É evidente que a lei por si só não erradicam essas idealizações das pessoas, porém a lei nº 10.639/03 carrega a viabilidade de mexer com o dinamismo da escola, fazendo com que os agentes da educação repensem suas práticas. Para Gusmão (2013), a lei nos obriga a pensar quem é o cidadão brasileiro e qual sua participação em uma sociedade de inclusão, isso põe em movimento mecanismos e ações que permitirão aos diversos grupos, não somente os negros, a fugir dos estereótipos e homogeneizações as quais são submetidos e assim, no conjunto de suas particularidades, construirão uma sociedade mais justa.

As políticas universais tem sido, em termos gerais, as que detêm forte poder para combater as desigualdades raciais no país. Isso porque, a pobreza no Brasil tem cor, por conseguinte políticas de enfrentamento à fome, miséria e as políticas de qualidade nos campos de educação, saúde, previdência, habitação, dentre outras, beneficiarão a população negra. No entanto, as políticas universais não são suficientes para superar a discriminação racial. No âmbito educacional, a universalização do ensino fundamental não foi capaz de oportunizar condições iguais para pessoas brancas e negras. O enfrentamento de fenômenos específicos que alimentam as desigualdades e a

discriminação racial precisa ser realizado através de políticas específicas. Eles demandam a admissão de políticas valorizativas que são:

políticas públicas que visem a ações que têm como objetivo afirmar os princípios da igualdade e da cidadania, reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto o seu papel histórico como a sua contribuição contemporânea à construção nacional. Incluem-se aqui, entre outras, políticas no campo da educação, da comunicação, da cultura e da justiça (JACCOUD, 2002; p.43).

Nessa perspectiva, em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/2008, instituindo a obrigatoriedade no currículo oficial das escolas, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de história e cultura afro-brasileira. Deve contemplar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica, política e cultural, pertinente à História e atualidade do Brasil. Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Essa lei também determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

A lei 10.639/03 surge pela necessidade da divulgação e valorização do legado africano presente no país desde o século XVI, para ampliar o ínfimo conhecimento que possuímos dessa cultura e lançando um novo olhar para a história africana e afro-brasileira e a sua participação na formação da sociedade brasileira. A inclusão dessas questões nos conteúdos escolares proporciona uma mudança positiva para a comunidade escolar, possibilitando meios de identificação racial ao alunado negro e propiciando que os demais alunos aprendam a conviver e respeitar com as diversidades raciais (PEREIRA e SILVA, 2012). A referida lei foi resultado dos esforços do movimento negro na luta antirracista que foi preciso esperar os anos 1980 para começar a receber as primeiras respostas do poder público em relação ao enfrentamento do racismo. Segundo Jaccoud (2002), a primeira medida concreta ocorreu no estado de São Paulo com a criação, em 1984, do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, tendo como objetivo implementar políticas que facilitassem a inserção qualificada da população negra. A partir dessa experiência, multiplicaram-se pelo país coordenadorias e assessorias afro-brasileiras que realizaram outras ações.

Na década de 1990, o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da lei 10.639, o projeto foi arquivado em 1995. Posteriormente, em 1999, com o esforço de alguns políticos e respondendo às pressões do movimento negro, a referida lei recebe um grande impulso com a aprovação do projeto de lei nº 259 estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Tivemos também a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o propósito de afirmar-se como uma referência para o Ensino Fundamental e Médio de todo país com o objetivo de garantir aos estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos para exercerem uma cidadania plena. Os PCN possuem a proposição de temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural) que visam integrar todas as áreas do conhecimento, promovendo o respeito à diversidade. No tocante às relações raciais, temos o tema da Pluralidade Cultural que trata, especificamente, da diversidade e tolerância étnica e cultural. Assim, de acordo com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares, a escola deve respeitar os diferentes grupos e culturas que constituem a sociedade brasileira e, igualmente, deve combater o preconceito e a discriminação contra esses grupos (PEREIRA e SILVA, 2012).

Vários movimentos ocorrem no país no decorrer da década de 1990 a favor da identidade e o poder público federal passa desenvolver iniciativas no âmbito das questões raciais. Uma das alavancas nesse processo é creditada à célebre Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 20 de novembro de 1995, que reuniu cerca de dez mil negros e negras indo a Brasília com um documento reivindicatório para ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento versava sobre a situação da população negra no país e reivindicava programas de ações para a superação do racismo no país. A partir dos anos 2000 a causa negra adquire mais força e os debates se intensificam dentro do governo federal. Com a preparação da participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU em Durban, na África do Sul, em 2001, a temática racial ficou mais evidente na agenda nacional. No processo de preparação para a conferência foram produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), diagnósticos inéditos da situação da população negra referenciando a magnitude, agora em números oficiais, das desigualdades raciais

no Brasil. Diante do cenário e de algumas conquistas resultantes dessas lutas, finalmente, em 2003, é promulgada lei 10.639/03 (JACCOUD, 2002; PEREIRA e SILVA, 2012).

É preciso entender que, no contexto de luta que resultou na lei 10.639/03, essa conquista deriva dos impasses vividos por grupos diversos que são vistos como “outros”, como “diferentes”. Resulta de conflitos da ordem social moderna, que é injusta e desigual, que engendram lutas e conquistas que são, muitas vezes, manifestadas em formas de leis. Apesar de serem conquistas, não são isentas de contradições, limites e barreiras para ocorrer uma plena efetivação das propostas. É uma lei que introduz a história e cultura africana e afro-brasileira no universo escolar e que, modificada pela lei 11.645/08, insere também a história e cultura indígena. O que tem sido argumentado por parte dos agentes da educação é que se trata de uma lei de reparação, de negros para negros e, por isso muitos se recusam a desenvolver em seus trabalhos essas temáticas com a alegação de que o alunado não é somente composto por pessoas negras e mestiças, que são todas iguais, enfim, toda essa narrativa da democracia racial, acreditada ainda por muitos. O que está subjacente a essas alegações é o racismo brasileiro e o campo ideológico (GUSMÃO, 2013).

Munanga (2005) nos ensina que o preconceito entre as culturas humanas transformam-se em armas ideológicas de legitimação e justificação da dominação de uns sobre os outros. Como educadores devemos saber que apesar da lógica da razão, que são os conteúdos de sala de aula, ser indispensável para a formação do alunado para inserção integral na nossa sociedade, ela não modifica sozinha as representações negativas sobre a população negra. Daí a necessidade da execução de outros saberes pedagógicos e a aplicação de todos os esforços para uma prática educacional transformadora. A referida lei, ainda que tenha sido uma conquista do povo negro, é uma questão que diz respeito a todos. O que está em pauta é a educação da sociedade do amanhã. É preciso refletir sobre qual sociedade queremos para o futuro. A lei 10.639/03, para Gusmão (2013), é mais que simplesmente uma ação no universo escolar, na verdade, sua perspectiva é a de direitos humanos e qual o papel da educação nesse processo. Os agentes sociais precisam compreender que devemos caminhar juntos para formar uma nação com justiça social e livre. Nesse sentido, a lei é um marco para a educação que representa um trabalho a favor de todos os brasileiros e brasileiras, quer sejam pessoas pretas, mestiças, indígenas, brancas ou amarelas.

Portanto, a lei 10.639/03 deve ser utilizada no dia a dia por todos os agentes educacionais, pois a inclusão da temática na escola só ocorrerá com o comprometimento de toda a comunidade escolar. A identidade dos afro-brasileiros não pode ser generalizada e tampouco vista como uma imposição. É latente a existência de uma educação plural e antirracista, cujo currículo estabeleça o ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente negados. A escola, ao conseguir abarcar de forma efetiva as questões propostas pela lei, constituir-se-á o *ethos* sufocado pelo silenciamento. Apesar de compreender que a escola não é o único espaço a ser disputado na luta antirracista de enfrentamento das desigualdades, a concebemos como lugar de privilégio na sociedade brasileira para transformar a imobilidade social da população negra (SOUZA, 2008). Nesse cenário é que surge a idealização e concretização do grupo Abaeté Criolo na busca por possibilitar a efetivação da lei 10.639/03 na EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza. Na tentativa de melhor apresentar as ações do projeto e fornecer uma visualização para os leitores e as leitoras do que foram as atividades realizadas, bem como, expor um resumo cronológico dos trabalhos do grupo dedicaremos uma sessão exclusiva a seguir.

3.2.1 Abaeté Criolo

A professora coordenadora, juntamente com duas alunas, Emanuelle Lima e Amanda Cecília Soares, sistematizou as ideias, desenvolvendo o planejamento, objetivos e estratégias para a realização das ações do grupo que se configurou como um projeto da área de linguagens e códigos, desenvolvido pela disciplina de educação física. O Abaeté Criolo inicia suas atividades como grupo em agosto de 2015 com o objetivo geral de possibilitar a efetivação da lei 10.639/03 na EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza, e com os objetivos específicos de desenvolver manifestações artísticas com raízes na cultura negra, desenvolver pesquisa e estudo com temáticas antirracistas e de respeito à diversidade cultural, e realizar formações e apresentações artísticas para além dos muros da escola, exaltando e propagando a cultura negra. Inicialmente, eram integrantes do grupo 12 jovens do ensino médio, sendo 2 homens e 10 mulheres. Até o ano de 2018 estiveram engajados, aproximadamente, 25 alunos e alunas.

Figura 1 - Ensaio do grupo



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 2 – Reunião de Planejamento



Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades aconteciam em encontros quinzenais após o término das aulas, de 18h:20min às 20h, e aos sábados de manhã, de 9h às 12h. Esses horários, noturnos e aos sábados, eram os mais adequados por participarem tanto alunos/as do turno da manhã, quanto da tarde. Os encontros quinzenais eram com a finalidade da realização do grupo de estudo, geralmente, em formas de rodas de conversa. Utilizando-se como fontes artigos, vídeos e livros relacionados com a temática da cultura afro-brasileira, esses encontros também funcionavam para o planejamento das manifestações artísticas

desenvolvidas pelo grupo (Figura 2), a saber, escolha do tema (mulheres, racismo, homoafetividades, etc) da música, figurino, dentre outras demandas para a produção artística. Os encontros aos sábados eram direcionados para os ensaios das danças. É importante destacar que a principal arte do Abaeté Criolo era a dança, porém, eram produzidas também outras expressões artísticas, como esquetes teatrais, pinturas e poesias (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Exposição na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4 – Confecção de Cartazes



Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades incluíam ainda pesquisas *in loco*, como visitação a museus e a espetáculos de danças populares. Posteriormente, a partir de 2017, o grupo começou a ser convidado, não só para as apresentações artísticas, mas também para ministrar formações e/ou palestras em outras escolas com a temática da lei 10.639/03. Esses eventos eram realizados pela professora e por alunas participantes, Melissa Santos (Figura 5) e Emanuele Lima (Figura 6).

Figura 5 – Formação sobre Feminismo Negro **Figura 6 – Formação sobre a Lei 10.639/03**



Fonte: Elaborado pela autora.



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a execução das ações do grupo, a parte “burocrática” era feita pela professora coordenadora, no que dizia respeito às formalizações junto à escola e aos pais, mães ou responsáveis. Em relação às formalizações, a professora organizava junto à gestão escolar as autorizações para a utilização dos espaços para reuniões e ensaios. Já quanto aos pais, mães ou responsáveis, eram eventualmente realizadas reuniões para conhecimento e acompanhamento dos mesmos nas atividades. Em relação às formações, os temas eram decididos por todos, professora e participantes, a partir do contexto escolar, por exemplo, no mês de março a escola trabalha a temática da mulher, então os debates do grupo eram direcionados para esses estudos, focando na situação da mulher negra. O planejamento era pensado já vislumbrando o período que a escola, ou o contexto social, iria vivenciar. Ou ainda, dependendo das apresentações do grupo, por exemplo, na ocasião da produção da dança de afoxé, as formações foram voltadas para a temática das religiões de matrizes africanas.

As formações podiam ser em formato de roda de conversa ou de palestras onde algumas alunas também ministravam. Eram determinados os temas e cada uma se responsabilizava em estudar sobre o assunto e depois apresentar em forma de aula para os demais. Isso era uma forma de aprendizado para que no futuro estivessem aptas a realizar formações em outros ambientes que não só o dos/as participantes do Abaeté Criolo. De fato, isso posteriormente aconteceu, como já foi mencionado. A operacionalização do grupo era totalmente realizada pelas alunas e alunos participantes, o processo de montagem de coreografias, escolhas e confecção de figurinos, controle dos ensaios e organização de cenários, era tudo pensado e operacionalizado pelas/os estudantes. Certamente, esse tenha sido o motivo da permanência do grupo durante 4 anos consecutivos: o protagonismo das/os alunas/os.

Traçando uma breve cronologia, o primeiro trabalho artístico realizado pelo Abaeté Criolo foi o afoxé para Anastácia e Oxum, no segundo semestre de 2015, com apresentações em três escolas e no teatro SESC Iracema. No primeiro semestre de 2016, os professores realizaram greve geral na educação e muitas escolas do estado foram ocupadas pelos alunos e alunas, o grupo participou politicamente e artisticamente nas ocupações, realizando debates e oficinas nas escolas e comunidades.

Figura 7 – Grupo de estudos

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8 – Oficina na comunidade

Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo semestre de 2016, foram realizadas duas produções, a dança “Corre, Corre Erê” da cantora Karol Conká e a esquete da poesia “Gritaram-me Negra” de Victoria Santa Cruz. No primeiro semestre de 2017, foi elaborada a exposição da “Beleza Negra Polivalente”, onde reunia fotografias de alunos e alunas negras da escola, bem como foi produzida a dança “Ponta de Lança” do cantor Rincon Sapiência. Ainda no primeiro semestre de 2017, houve a participação na XII Bienal do Livro do Ceará com a apresentação da esquete “Gritaram-me Negra” (Figura 9).

Figura 9 – Participação na XII Bienal Internacional do Livro

Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo semestre de 2017, o grupo participou do Festival EART (Expandindo a Arte e Revelando Talentos) no Theatro José de Alencar, apresentando a coreografia “Afronte”, com uma mixagem de músicas africanas e brasileiras (Figura 10).

Figura 10 – Participação no Festival EART



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizando o semestre, foi produzida a dança “Zumbi”, composição de Jorge Bem e interpretação da cantora Ellen Oléria. No primeiro semestre de 2018, foi produzida a dança “Território Conquistado” da cantora Larissa Luz. A partir do segundo semestre de 2018, o grupo iniciou um intervalo das produções artísticas e continua com as atividades de formações nas escolas. O intervalo foi preciso devido a necessidade de a professora coordenadora dedicar-se à finalização do seu curso de mestrado e, igualmente, por parte das alunas que desenvolviam um maior papel de liderança ingressarem no mercado de trabalho, tornando-se inviável, por hora, a continuação das produções.

O grupo Abaetê Criolo rendeu experiências exitosas. Os alunos e alunas tiveram a oportunidade de atuar e contribuir com a representatividade negra em ambientes extraescolares, pois os trabalhos relatados acima foram exibidos não somente na EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza, mas em diversas outras escolas que, do mesmo modo, possuem a preocupação em dar visibilidade à cultura negra, além das apresentações nos teatros SESC Iracema, José de Alencar e no Cuca Jangurussu. Nos anos de 2015, 2016 e 2017 o projeto foi apresentado na Feira de Ciências e Cultura da SEFOR (Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza) e recebeu a premiação de

segundo e primeiros lugares, respectivamente, tendo a oportunidade de comparecer também os três anos ao Ceará Científico (Feira de Ciências da Secretaria de Educação do Ceará), estando entre os melhores trabalhos das escolas do estado e podendo mostrar para todos os envolvidos na feira a importância de se trabalhar a cultura afro-brasileira nas escolas (Figura 11).

Figura 11 – Feira de Ciências da Secretaria de Educação do Ceará



Fonte: Elaborado pela autora.

O Abaeté Criolo nos proporcionou uma verdadeira aprendizagem, não somente ao grupo das alunas e alunos, mas também, à coordenadora. O grupo foi aos poucos se transformando, e passaram da condição de participação somente, para sujeitos da construção do projeto. Eram eles os verdadeiros agentes que protagonizavam o processo de planejamento e operacionalização das ações realizadas. Freire (2011, p. 28), diz que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”, aqui podemos dizer que essa afirmação se fez verdadeira e se comprova nas experiências que podemos juntos vivenciar.

A concretização do grupo nos proporcionou conhecer as questões relativas a afro-brasilidades através, não só dos momentos de formação, mas da prática nas danças, e no aprofundamento teórico dos aspectos técnicos, históricos e sociais de cada manifestação artística dançante trabalhada. As ações provocaram impacto positivo para a superação do preconceito sobre o continente africano e a negritude brasileira, valorizando a diversidade étnico-racial que existe na escola. Para mais que os aspectos

pedagógicos, o Abaeté Criolo está relacionado à luta das mulheres para o fortalecimento de suas identidades raciais, formando um corpo político feminista negro dentro da escola. É um trabalho pedagógico e de militância que participou de um processo de reconhecimento, valorização e construção de uma identidade tão grandiosa e, ao mesmo tempo, tão negada aos alunos e alunas, a identidade negra. É essa experiência de participação no processo de construção de identidade que iremos tratar na próxima sessão através da análise de discurso crítica de alunas participantes do grupo.

4 IDENTIDADE E AUTOAFIRMAÇÃO RACIAL

O tigre não precisa proclamar e gritar sua tigridade, pois ele domina a selva de que é rei. São os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas.
Kabengele Munanga (2012, p. 14)

Esta sessão busca discorrer, mediante as entrevistas realizadas, sobre a categoria identidade e, especificamente, identidade negra através dos discursos das interlocutoras dessa pesquisa. Segundo Silva (2014), os discursos são resultados das diferentes experiências e perspectivas de mundo das pessoas, dos seus contextos sociais, das diversas relações constituídas e do lugar em que estão posicionadas. É considerando essa condição que serão analisados os relatos de duas participantes do grupo Abaeté Criolo, Luiza e Ângela, procurando estabelecer relação com a construção de suas identidades enquanto mulheres negras e a contribuição do grupo no processo de autoidentificação. Além delas, serão também apresentados os relatos de Samara e Paula, com o fim de mostrar mudanças discursivas das alunas que não participaram e nem tiveram contato com as ações do projeto, tampouco tiveram acesso a um ensino na perspectiva da lei 10.639/03. Para acessar esse tema é importante valermos do arcabouço teórico sobre o contexto multicultural nas escolas, o impacto do mito da democracia racial na possibilidade de autodefinição e identificação racial das pessoas negras e sobre os enfrentamentos das opressões contra essa população.

As questões do multiculturalismo na escola se tornaram, nos últimos anos, discussões importantes nos estudos educacionais, mesmo que tratadas de forma marginais, como em temas transversais, elas se tornaram demandas legítimas para se tomar conhecimento. Para Candau (2010), o multiculturalismo em educação envolve um posicionamento a favor da luta contra a opressão e a discriminação de grupos historicamente submetidos por grupos privilegiados. Exige, além de estudos e pesquisas, ações políticas comprometidas. A autora entende que é preciso que se reinvente a educação escolar para acompanhar os contextos sociopolíticos e culturais atuais para que possa atender as inquietudes e problemáticas das juventudes. Sabendo que existe uma relação intrínseca entre educação e cultura, não é possível haver uma pedagogia desvinculada das questões culturais da sociedade. Para Gimeno Sacristán (2001), a diversidade tem sido abordada de duas formas na modernidade: assimila-se tudo o que é diferente a padrões únicos ou segrega-se em categorias fora da

“normalidade” dominante. Para Perez Gomez (1994) a escola deve extrapolar essa abordagem e conceber um espaço em que ocorra o que ele chama de “cruzamento de culturas” onde será gerada uma mediação reflexiva das diversas influências plurais entre os alunos.

Uma dinâmica escolar produzida nessa perspectiva supõe a superação das tendências homogeneizadora e padronizadora impregnadas nas práticas pedagógicas. Moreira e Câmara (2010) colocam que a escola apresenta dificuldades para lidar com a pluralidade e as diferenças, pois a homogeneização é um estado mais confortável, porém é preciso abrir espaços para as diferenças e assumir os desafios para os cruzamentos de culturas. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do outro, essa eliminação se dá também no plano das representatividades e do imaginário social, portanto o debate multicultural nos coloca diante da nossa própria formação histórica, sobre o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, o que valorizamos e integramos na cultura hegemônica. Nesse sentido, o grupo Abaetê Criolo se propõe a romper com essa zona de conforto para confrontar as homogeneizações impostas e dar voz aos grupos negados dentro do âmbito escolar, as pessoas negras.

Munanga (2012) explica que para estudarmos sobre identidade negra, devemos entender que esta perpassa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica e pela posição social dos negros e negras em um universo racista. É preciso também supor a existência de outras identidades, além da nacional, o que nos leva ao contexto de uma sociedade multicultural, ou seja, ao multiculturalismo. Para o autor o ponto de partida do multiculturalismo é a existência, em uma mesma sociedade, de mais de uma cultura, e igualmente a existência, supostamente, de uma única cultura nacional que se sobrepõe às outras. O que se reivindica no multiculturalismo é que todas as culturas tenham suas histórias e manifestações reconhecidas, respeitadas e integradas à história nacional e ao sistema educacional nacional. “O multiculturalismo é justamente essa corrente de pensamento, filosofia, visão do mundo ou ideologia que defende o reconhecimento público da existência das diferenças no seio de uma nação” (p. 7).

Discutir a identidade negra só tem sentido nesse contexto plural, ou seja, multicultural. Nesse ínterim, antes de construir um discurso sobre identidade negra, é preciso entender o que é identidade. Silva (2000) irá empreender-se a construir e veicular uma teoria sobre produção da identidade e da diferença. De modo geral, a

diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas e são tomadas como fatos da vida social diante das quais se devem tomar posição. O posicionamento socialmente aceito e recomendado seria o de respeito e tolerância, porém, o autor discorre sobre como as questões da identidade e diferença não se esgotam com essa posição liberal e ainda coloca sobre como essa perspectiva não abarca uma pedagogia crítica e questionadora, por isso apoia a necessidade de uma teoria sobre produção da identidade e da diferença. Procurando entender a identidade e diferença, surge a pergunta: em que consiste nossa identidade? Silva (2000) propõe uma primeira aproximação afirmando que identidade é aquilo que é e a diferença é aquilo que não é. A identidade seria uma positividade: “sou brasileiro”, “sou negro”. Nesse caso, teria como referência a si própria sendo autocontida, autossuficiente. Na mesma perspectiva, a diferença seria independente, em oposição à identidade é aquilo que o outro é: “ele é japonês”, “ela é branca”. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. Moreira e Câmara (2010), nessa linha de pensamento, colocam que a identidade expressa aquilo que somos, porém concebemos o que somos em relação aos outros e aos que diferem de nós. A identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos. Dessa forma, fica compreensível que a identidade e diferença possuem uma relação de dependência.

Além de possuírem essa interdependência a identidade e diferença precisam ser ativamente produzidas, elas são resultados de atos de criação linguística. Isso significa que elas não são naturais, não são essências, são criações sociais e culturais geradas a partir de atos de linguagem (SILVA, 2000). Apesar de isso parecer óbvio, temos a tendência de considerá-las como fatos da vida e esquecemos que a identidade e a diferença devem ser nomeadas e somente pelo ato da fala que constituímos a identidade e diferença como tais. Não são seres da natureza, porém culturais e resultados dos sistemas simbólicos e discursivos que a compõem.

Hall (2000), observando que os estudos sobre o conceito de identidade intensificaram-se, faz uma importante indagação: quem precisa da identidade? A resposta está na centralidade para a política e para a agência. Para a política há a importância do significante identidade para os movimentos políticos e da relação primordial com uma política de localização, além disso, existem as evidentes dificuldades e instabilidades que afetam as formas atuais da política de identidade. A agência expressa a identificação na qual é preciso pensar o sujeito numa nova posição, tendo capacidade de ação política. Na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e

práticas discursivas, a questão da identificação aparece. A abordagem discursiva concebe a identificação como uma construção, um processo nunca terminado e opera por meio da diferença, envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas.

A partir dessas considerações, o conceito principal desenvolvido pelo autor é o de identidade que não possui uma noção essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. As identidades não são jamais unificadas e atuam através da exclusão, são construídas por meio da diferença e não fora dela. Nessa linha de pensamento Hall (2000) corrobora com Silva (2000), quando afirma que apenas por meio da relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta, é que o significado positivo de um termo – e assim o de identidade – será construído. Assim, a unidade da identidade é constituída no interior dessa relação de exclusão e podem funcionar como pontos de identificação por sua capacidade para excluir e transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Esse poder de constituir uma identidade social baseada no ato de exclusão irá gerar uma forte hierarquia entre os pólos resultantes.

Ao ser questionada sobre o que significava ser uma pessoa negra, teremos a seguinte fala de Luiza, uma das entrevistadas que participou do projeto Abaetê Criolo:

Pesado... (a pergunta). Caramba (pausa). Isso é pesado (...) É... é uma dificuldade, né, porque a gente, a gente sabe muito bem a desigualdade e tal, quando a gente se reconhece como uma pessoa negra, principalmente no Brasil a gente sabe por tudo que a gente vai passar, toda a luta que a gente tem que... assim né, a gente tem que lutar muito mais do que as outras pessoas, a gente tem que fazer muito mais do que as outras pessoas, a gente sabe que... qual a posição que a gente tá, que é lá embaixo. É isso. (Luiza)

Silva (2000) explana que a identidade e a diferença é uma relação social e, portanto estão sujeitos a vetores de força. “Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (p. 81). Nessa disputa se verifica uma busca maior que envolve outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. Afirmar uma identidade e evidenciar uma diferença manifesta o anseio dos grupos sociais de obter acesso privilegiado aos bens sociais. Em consequência, a identidade e a diferença estão em conexão com relações de poder. A fala de Luiza indica que a mesma demonstra ser sabedora do contexto social em que está inserida, porém identifica que é um lugar que não escolheu estar, mas que foi posicionada nele de forma não favorável. Sobre isso

Munanga (2005) explica que as diferenças unem e desunem, são fontes de conflitos e manipulação sócio-econômica, favorecendo a formação de fenômenos de etnocentrismo que são o ponto de partida para surgimento de estereótipos e preconceitos. Para Silva (2000), se há diferenciação - identidade e diferença – então também há poder. Quando se divide entre “nós” e “eles” está ocorrendo uma classificação, e dividir e classificar é também hierarquizar. O trecho “*a gente sabe que... qual a posição que a gente tá, que é lá embaixo*”, desvela essa classificação e hierarquização que se estabeleceu entre os grupos sociais. A forma de classificação mais importante é a que se organiza em torno de oposições binárias, em pólos. Em oposições binárias, um dos pólos é privilegiado recebendo valor positivo, enquanto o outro receberá valor negativo (masculino/feminino; branco/negro; heterossexual/homossexual).

Ao se fixar uma identidade como norma se estabelece uma forma privilegiada de hierarquização, e a normalização é o meio mais sutil que o poder irá se manifestar no campo da identidade e diferença. Oliveira (2017), explica que a norma irá medir o que está de acordo com a regra e o que a distingue, ou seja, será o parâmetro para designar o normal do anormal e o normal do patológico. “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação as quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000. p. 83). Ao passo que a identidade normal é vista como natural e desejável, as características positivas irão recair sobre ela e as outras serão avaliadas de forma negativa. A forma da normatização é tão grande que ela não é sequer considerada como identidade, mas como simplesmente a identidade. As identidades não normalizadas, e, portanto, medidas como inferiores, é que precisarão desenvolver politicamente meios para supressão dessas avaliações hierarquizantes.

Luiza demonstra conhecer esse contexto muito bem quando explana “*a gente tem que fazer muito mais do que as outras pessoas*”. A interlocutora entende que fazendo parte de uma população que historicamente sofre diversas formas de opressão, será preciso desenvolver mecanismos para superar o confinamento social de subalternidade a qual, enquanto pessoa negra, é submetida. Percebemos que a entrevistada não utiliza uma linguagem individualizada, mas utiliza a expressão “*a gente*” para exprimir seus pensamentos, assumindo uma identidade coletiva, no caso, a identidade negra. Nesse sentido, essa fala nos leva a refletir sobre os processos constitutivos da identidade negra. Sobre isso, Munanga (2012) levanta o

questionamento “como se processa essa identidade no que diz respeito à identidade negra?” O autor entende a identidade, em termos gerais, como um processo que passa pelo trabalho discursivo e não algo fixo estático e acabado, para ele a identidade negra precisa ser pensada dentro da concepção da identidade racial. Para elaborar uma teoria a respeito da identidade racial, recorremos a Guimarães (2003) que explica que a raça tem pelo menos dois sentidos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia.

A biologia e antropologia física criaram a ideia da raça humana, ou espécie humana, que poderia ser dividida em subespécies. Essa divisão estaria baseada na diferenciação de valores morais, capacidades psíquicas e intelectuais. O racismo não se desenvolveria se não fosse essa ideia de divisão dos seres humanos de acordo com suas qualidades. Hall (2003) interpreta o racismo como sistemas de poder socioeconômico, de exploração e exclusão que se organiza em torno da categoria discursiva raça. Por ser prática discursiva, o racismo terá sua própria lógica, na qual irá tentar forjar justificativas para as diferenças sociais, legitimando a exclusão racial em termos de distinções biológicas, ou seja, de natureza. Esse entendimento hierarquizou as sociedades e populações humanas.

Após as atrocidades da Segunda Guerra, os cientistas passaram a se esforçar para desautorizar a ideia de raça como categoria biológica. Cientificamente, as raças são construções sociais e devem ser estudadas por esse viés, tratando das identidades sociais. Guimarães (2003), em consonância com os autores citados, posiciona raças como efeitos de discurso, fazem parte de discursos sobre origens. As sociedades concebem discursos sobre suas origens e transmissão de suas essências para as gerações. Para a sociologia, as raças são “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc” (p.96).

Para Oliveira (2017), a categoria raça é compreendida como um construto social gerado a partir das relações entre negros/as e brancos/as em que as características físicas, como cor da pele e tipo de cabelo, irão intervir ou mesmo definir o destino e o lugar social dos sujeitos na sociedade, sendo, portanto, fator estruturante da sociedade brasileira, gerando impacto nas estruturas de classe do país e atingindo também as formas de organização educacional e as relações de poder existentes. Por não se tratar de uma categoria natural, mas sim social, a raça pode passar por mudança e negociação.

Entretanto, o trecho da fala de Luiza “*a gente sabe que... qual a posição que a gente tá, que é lá embaixo*” emite a crença de identidades essencializadoras, que implica a existência de identidades estáticas, o que contraria Silva (2000) e Munanga (2012) que informam que as identidades não são naturais, não são essências, são criações sociais e culturais geradas a partir de atos de linguagem, e que, portanto, podem ser transformadas. Nossa interlocutora vai ao encontro do pensamento de Oliveira (2017) que afirma que, apesar das identidades serem culturais, resultados de sistemas simbólicos e discursivos e, por isso, podem passar por mudança e negociação, no Brasil, o grupo racial branco permanece ocupando espaço de referência e a branquidade é assumida como natural e raramente é problematizada. Daí surge a concepção que o trecho demonstra de incapacidade de mover-se e a permanência nesse local social.

Essas ideias corroboram com as posições de Silva (2000) ao expor que a raça é uma categoria que é aplicada a pessoas não brancas. As pessoas brancas são dispostas como centro, como norma, e dessa forma o poder é tratado como uma extensão da sua brancura. De fato, no Brasil, Guimarães (2003) explica que as raças foram durante muito tempo uma categoria de posição social. As pessoas escravizadas foram chamadas de africanas e negras, duas identidades criadas na sociedade escravocrata em que a pessoa negra tinha seu espaço, e esse espaço era o de escravidão. A raça foi um dispositivo importante que dava sentido à vida social, pois alocava as pessoas em posições sociais. Na verdade, como demonstra o relato da nossa interlocutora, esse dispositivo continua a designar essas posições.

Ainda sobre ser uma pessoa negra, Luiza realiza uma pequena pausa em sua resposta e, como que a refletir sobre o que disse, passa a apontar aspectos positivos sobre a negritude:

Ser negro é difícil, no Brasil principalmente, mas também não tem só suas desvantagens porque a gente sabe que é uma cultura maravilhosa e também sabemos que ela foi a que mais fez parte aqui para o crescimento do país, mesmo eles não admitindo, mas também não é só coisa ruim, também tem muitas coisas boas e que a gente não vê... porque não é falado sobre isso também. (Luiza)

Encontramos a utilização da expressão “*mesmo eles não admitindo*”, o pronome “eles” referencia que Luiza reconhece que existe um antagonismo entre o seu grupo social, população negra, e outro grupo que não admite as bem feitorias realizadas por aquele. Verifica-se a referência à diferença, ao outro, ao que eu não sou, portanto “eles”.

Isso também vai ao encontro das explicações de Silva (2000) quando elucida sobre os vetores de força que existem nas relações de poder que geram divisões entre “nós” e “eles”. Nessa classificação inevitavelmente, teremos hierarquizações que irão privilegiar a identidade que é tida como norma.

Oliveira (2017) alude que após o regime escravista e toda a desumanização sofrida pela população negra que demarcou o lugar do negro na sociedade, a negação do pertencimento racial negro passa a ser um elemento de afirmação social, pois ser negro era está à margem, associado ao feio, ao ruim e ao sujo. Romper com essa imagem inferior foi e continua sendo uma tarefa política que demanda contestação para criar possibilidades para emancipação do sujeito negro. Por esse contexto, definir-se como negro e não branco é uma atitude transgressora que põe em xeque a branquitude normativa e normalizadora. Quando nossa interlocutora utiliza a expressão “*a gente*”, repetindo em vários momentos, aponta a apreensão da identidade de negritude, dessa forma, ao identificar-se com o grupo não normalizado, segundo o que a autora coloca, Luiza está transgredindo a branquitude normativa e normalizadora.

Oliveira (2017) entende que assumir-se negro é um posicionamento de não conformidade com as regras postas e uma fuga dos padrões sociais de normalidade. Do mesmo modo, interpreta que ser negro é um posicionamento político onde se assume a identidade racial negra. Para ela a identidade racial é o sentimento de pertencimento a um grupo racial decorrente das construções sociais, culturais e políticas. Está vinculada à história de vida e a consciência desenvolvida diante da realidade social, racista ou não, de uma determinada cultura. A autora segue afirmando que assumir-se negro no Brasil é um processo difícil e, por vezes, doloroso, tendo em vista que os padrões estabelecidos e vistos como positivos não são relacionados à identidade negra. Se nos remetermos ao início do primeiro relato de Luiza quando responde “*Pesado*” “*Caramba*”, podemos verificar esse processo. As expressões utilizadas manifestam uma sensação de incômodo, de peso, de algo doloroso que está intrínseco e que é difícil de ser pensado e remexido para ser externalizado. Esse comportamento reflete uma identidade que já foi submetida a processos dolorosos de relações sociais devido ao seu pertencimento racial.

Avançando no debate, Munanga (2005) explica que, do ponto de vista da antropologia, todas as identidades são construídas, por isso é preciso entender, como, a partir de que e porque vão se desenvolver essas construções. A construção social da identidade irá ser caracterizada em um contexto de relações de força, Castells (2006)

distingue três formas de identidades de origens diferentes, a saber: a identidade legitimadora, que é produzida pelas instituições dominantes para estender e racionalizar sua dominação sobre as demais; a identidade de resistência, elaborada pelos atores sociais quando em posição desvalorizada ou estigmatizada pela lógica dominante; a identidade-projeto, quando os atores sociais, amparados pelo material cultural à disposição, constroem uma identidade que redefine sua posição social e propõe transformar o conjunto da estrutura social. Uma identidade que iniciou como resistência pode vir a ser uma identidade-projeto e mais tarde se tornar dominante na evolução da história. Ou seja, o autor quer mostrar que, no viés da teoria sócio-antropológica, nenhuma pode ser uma essência, ou ter um valor em si fora do contexto histórico.

Remetendo-nos à fala de Luiza quando diz “*a gente tem que lutar muito mais do que as outras pessoas, a gente tem que fazer muito mais*”, a entrevistada mostra abertamente que entende que a população a qual faz parte é submetida a critérios seletivos e opressivos. Encontramos nessa fala também uma representação de forma ativa. Silva (2014) explica que a ativação acontece quando os atores sociais são representados como forças ativas em uma atividade, e a passivação quando são representados como submetendo-se a uma atividade. Outro conceito importante é o de agência que se traduz na capacidade de as pessoas agirem em seu mundo, está relacionado ao poder de tais pessoas agirem com propósito e reflexivamente em interrelações umas com as outras. Luiza, dessa forma, se apresenta como agenciadora, tendo que agir mais que as outras pessoas, porém essa agência se desponta, não como uma identidade projeto, mas como uma identidade de resistência, pois quando diz “*a gente sabe muito bem a desigualdade e tal, quando a gente se reconhece como uma pessoa negra, principalmente no Brasil a gente sabe por tudo que a gente vai passar*” manifesta uma condição não favorecida, de oposição ao poder estabelecido, de que sabe que é necessário “fazer mais”, dada a desigualdade, porém não deveria ser assim e não expressa que o “fazer mais” será desencadeador de transformação, mas de necessidade de viver dignamente em um país como o Brasil.

Para nosso propósito o que interessa é a identidade do ponto de vista da comunidade negra e como ocorrem esses processos de construção a partir do seu movimento social e entidades políticas para se constituir como uma identidade projeto. Munanga (2012) apresenta fatores que serão constitutivos dessa identidade. O primeiro deles é a história. Uma história que infelizmente mal a conhecemos e que foi contada

por outros atores de forma negativa e depreciativa. O que é necessário é buscar o fio condutor para consciência histórica para gerar um sentimento de coesão que estabelece uma segurança mais sólida para cada povo, transmitindo para as gerações futuras. Essa relação de segurança com a história foi um dos aspectos destruídos pela escravidão e colonização, uma estratégia para dizimar a memória coletiva dos povos escravizados. Conhecer a história e formar uma memória positiva da população negra irá romper com a visão depreciativa de negros e negras e irá oferecer subsídios para a construção de uma identidade negra que não é concebida somente como objeto da história, mas como protagonista na formação da sociedade brasileira.

Outro fator constitutivo apresentado por Munanga (2012) é a cultura. A cultura brasileira e sua identidade nacional teve o aporte da população negra. Essas contribuições precisam ser resgatadas e valorizadas de uma maneira positiva e não com o peso de ter acarretado os problemas do país, como foram atribuídos pelos setores dominantes brasileiros. Pelo contrário, é preciso que exista a responsabilização da branquitude da escravização e tentativa de total dizimação do povo negro desse país. Através do trecho *“mesmo eles não admitindo, mas também não é só coisa ruim, também tem muitas coisas boas e que a gente não vê... porque não é falado sobre isso também”*, Luiza reconhece esses parâmetros apresentados pelo autor sobre uma história mal contada e como conhecer uma memória positiva de seu povo contribui para identificar *“muitas coisas boas”*.

A língua também é considerada um fator constitutivo da identidade. No contexto da identidade negra, esse foi um fator que se perdeu em decorrência da escravização. Entretanto, uma linguagem africana resistiu e pode ser encontrada nos terreiros de religião de matrizes africanas. Essa linguagem é importante para o plano da religiosidade negra. Por fim, o último fator constitutivo apresentado pelo por Munanga (2012) é o fator psicológico. Nesse caso é preciso descobrir se existe um temperamento negro diferente do temperamento branco. Se tal diferença for detectada é necessário entender que é um aspecto que deve ser explicado a partir do encadeamento histórico da população negra dentro das estruturas sociopolíticas assimétricas existentes e não com base em fatores biológicos. São esses fatores constitutivos da identidade que o projeto Abaetê Criolo buscou empregar para contribuir na formação de um corpo político de identidade negra dentro da escola.

Guimarães (2003) explana que em algum momento da história brasileira, certamente devido aos avanços dos libertos e seus descendentes, a classificação que passou a ser dominante foi a cor e não a raça. E falar sobre identidade negra, significa que essa identidade perpassa, em seu processo de construção, pela cor da pele. A ideia de cor está na base do que chamamos de nação brasileira. Deixamos de ser um Estado português para formar um Estado brasileiro que integrou um grande número de pretos libertos, homens livres de cor, e a cor passou a ter crescente importância desde então. Para explicar esse fenômeno, o autor remete aos estudos de Donald Pierson, nos anos 1930 sobre relações raciais. A conclusão desses estudos é a de que o Brasil seria uma sociedade multirracial de classes, na qual a raça não seria um princípio classificatório, mas sim a cor. E a cor não pesa sobre a igualdade de oportunidades, pois a sociedade seria uma sociedade de classes, na qual os pretos, brancos, índios e mestiços poderiam transitar pelos diferentes grupos sociais. Essa forma de pensar estava irradiada para todo o povo, ou seja, não eram somente os ideólogos, as pessoas comuns pensavam assim.

A chamada “escola paulista de sociologia” também cunhou o entendimento da sociedade multirracial de classes, que transformou-se na noção de democracia racial, cujas origens estão nas ideias de Gilberto Freyre, nas quais a cultura luso-brasileira teria desenvolvido uma democracia social. Essa democracia social seria um modo diferente de colonizar que, com a miscigenação, as culturas inferiores teriam se integrado e isso garantiu a mobilidade social no mundo branco. Freyre falava de “equilíbrio de opostos” e não negava os conflitos que fizeram parte da formação nacional, porém, enfatizava a mestiçagem como uma grande sorte. Essas ideias foram traduzidas como democracia racial, nela as raças não existem, e a cor é algo natural, mas não importante. O que prevalece é um Brasil como Estado, como nação, e uma nação mestiça que oferece oportunidades igualitárias para o seu povo (GUIMARÃES, 2003; SCHWARCZ, 2012).

Schwarcz (2012) para explicar sobre as ideias da democracia racial, utiliza uma metáfora usada por Carl von Martius, na qual advoga a que o Brasil se definia por sua mistura de gentes e cores. A metáfora mostra um rio poderoso, correspondente à herança portuguesa, que absorvia as demais e pequenas confluências das raças. Assim seria uma representação da miscigenação, de como a população branca e civilizada acolheu as outras menores e inferiores. Lá permanecia em harmonia, em convivência pacífica, particularidade permitida somente ao Brasil. Todavia, convivência não significa igualdade, e ficava explícito a hierarquização dos rios/raças. A partir dessas

concepções, o mestiço tornou-se o ícone de nossa identidade, isso se mostrava pelo samba, capoeira, comida e futebol. Mas a valorização desses aspectos era uma retórica que não tinha materialidade para a população negra que continuava sendo discriminada nas esferas do direito, justiça, trabalho e lazer. Os estudos de Florestan nos anos 1960 rompem radicalmente com essa interpretação social de democracia. Florestan irá apresentar a democracia racial como um mito, com isso ele quer dizer que essa democracia seria um discurso de dominação política e simbólica, não expressando algo que de fato existisse, usado apenas para desmobilizar a comunidade negra. A sua outra face seria o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros e negras. Em verdade o mito da democracia racial negou ao negro a possibilidade de autodefinição e subtraiu os meios de identificação racial.

O mito da democracia racial está presente ainda atualmente entre a sociedade brasileira e, como pertencente a essa sociedade, entre a própria população negra. Podemos verificar esse fato na análise da entrevista de uma das alunas novatas na escola no ano de 2019 e que não participou das atividades do projeto Abaeté Criolo, tampouco teve contato com as ações educacionais na perspectiva da lei 10.639/03. Ao ser perguntada sobre a significação do que é ser uma pessoa negra, obtivemos da entrevistada, aqui denominada de Samara, somente a resposta: “Não sei explicar”. E ao ser perguntada sobre a autoidentificação, ela respondeu que não sabia o que significava. Então a entrevistadora perguntou, para que ficasse um melhor entendimento, como ela se identificava caso precisasse responder a algum questionário, observemos a resposta:

Eu me identifico parda, eu acho, às vezes eu boto negra, não sei, porque... É porque às vezes eu fico em dúvida, às vezes tem parda e negra, aí eu não vou botar branca, eu não sou, eu não me identifico branca, aí eu boto pardo, às vezes não tem amarelo, às vezes só tem pardo, negro e branco, aí eu pego e boto pardo. Minha família é misturada, brasileira mesmo, então coloco parda. (Samara)

Samara tem a percepção que não é branca, entretanto, mesmo sendo uma pessoa negra, apresentando todos os fenótipos dessa população, hesita em se autoidentificar como negra, inclusive apresentando as implicações do mito da democracia racial. Ao dizer “*Minha família é misturada, brasileira mesmo*” encontramos as ideias da mestiçagem brasileira, onde a cor não seria fator importante, já que somos todos misturados e essa seria uma característica das famílias brasileiras. Essa fala corrobora com o delineamento teórico sobre a identidade normalizada, fazendo com que as outras

não sejam desejadas e avaliadas de forma negativa. Samara demonstra não observar atributos positivos na negritude e por isso não pretende encaixar-se nela.

Quem irá combater o mito da democracia racial serão os movimentos sociais negros que irão reintroduzir a ideia de raça e reivindicar a origem africana para identificar a população negra. Guimarães (2003) aponta que, paralelamente e independentemente, na sociologia, através dos estudos produzidos pelo IBGE, é demonstrado pelos dados econômicos e sociais as imensas desigualdades entre população branca e negra. Esses dados não poderiam ser justificados por herança do passado escravista, ou por pertencimento de brancos e negros em classes distintas, mas sim, inequivocamente, por resultado das diferenças das oportunidades de vida e pela forma de tratamento dispensada a esses grupos raciais. A estatística oficial fez com que o discurso do movimentos sociais negros, que dividia a população em branca e negra, fosse legitimado. Madeira (2017) expõe que a abordagem das relações raciais a partir do ideário da democracia racial camuflou uma realidade de tensões e de racismo fincada no âmago da nossa sociedade. A questão racial, que tem participação fundamental na formação histórica do capitalismo e do racismo e está na origem das desigualdades sociais brasileiras, não aparece como esse papel estruturante, dificultando ou atrasando a busca de possibilidades para transformações na estrutura social. Essa perspectiva de oportunidades igualitárias para pessoas de todas as cores isentou o branco das responsabilidades dos problemas sociais com não-brancos.

Almeida (2018) elucida que o racismo não é apenas um ato discriminatório, mas se trata de “um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. O racismo pode levar à segregação racial” (p. 27). O racismo é, portanto, estrutural. Como processo histórico e político influencia a organização da sociedade e cria condições para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam sistematicamente discriminados. Dessa forma, Madeira (2017) defende que a questão racial não pode ser limitada a um fenômeno de classe com as desigualdades raciais estando vinculadas apenas a fatores econômicos. Em verdade, a exploração de classe e a opressão racial se articulam para a exploração da população negra, sendo a raça critério seletivo para acesso a direitos indispensáveis, como educação e trabalho.

Conhecendo a história de formação social, econômica, política e cultural do país, sobre o que representou o sistema escravocrata, a abolição que não modificou as estruturas sociais e o contínuo processo discriminatório racial que define posições sociais e faz da raça marcadores de diferenças na sociedade brasileira, é mister que negros e negras se apoderem de suas identidades enquanto população para que transformem coletivamente o conjunto da estrutura social. Sobre esse apoderamento de suas identidades, aparece mais uma pergunta das nossas entrevistas que era o questionamento sobre a importância da autoidentificação. A resposta de Luiza foi bastante longa, o que já denota uma relevância desse ponto para a mesma. Apesar de alguns cortes, a transcrição ficou extensa, mas considerou-se significativo manter os trechos a seguir. Manteve-se também, porque é prazeroso conhecer um pouco da trajetória dessa história que se confunde com a de várias outras mulheres negras.

Eu demorei foi muito pra me autodefinir negra (...) eu cresci com a família da minha mãe em que a maioria é branca (...) eu sempre ouvia que eu era parda, morena e tal, na verdade na minha infância tinha uma tia minha que me chamava de negra, e sempre que ela falava que eu era negra eu falava “Não, sou morena, não sou negra não”, mas ela falava, tipo, negra no sentido carinhoso, mesmo assim eu não gostava, eu falava que eu era morena. (...) Aí quando eu notei que meu cabelo era, sim, de negro, que minha pele, que meu nariz, que minha boca e que tudo meu era de negro, aí eu consegui me identificar como negra, também foi na parte em que eu comecei a conviver mais com meu pai, porque a família do meu pai toda é negra, eu vi que... Eu vi uma imagem negra, eu vi que não era ruim, eu não convivía só com brancos, não sentia a única, excluída (...) eu consegui ver que eu era negra sim, que não era só eu, e que era uma coisa boa, não uma coisa ruim como eu achava que era, eu não gostava, foi aí que eu comecei a me identificar mais também, porque tinha espelhos, comecei a ver pessoas negras que eu admirava, tipo Will Smith, Taís Araújo... A Taís Araújo... quando eu fui querer fazer o meu *bigshop* foi porque eu olhei uma revista e tinha a foto do cabelo dela todo cacheado, aí eu falei “Eu vou cortar meu cabelo”. (...) E eu estava alisando por uns três anos já. Alisei quando eu fiz treze, eu menstruei com doze, aí quando eu fiz treze... A minha prima, ela sempre me dá força, assim, a gente não é... Engraçado que a gente não é muito unida, assim, a gente não tem muita intimidade, mas ela sempre me dá força, assim, em questão de aparência, cabelo, essas coisas, eu sempre passava as férias na casa dela (...) ela dizia que eu sufocava o meu cabelo, aí, tipo, eu saía do banho, ele molhado eu amarrava, era uma coisa assim, aí ela chegou pra mim e falou “O que tu vai querer fazer no teu cabelo, tu quer alisar mesmo ou só uma inteligente?”, aí eu nem sabia, nem sabia que crescia a raiz, só fui alisar, eu falei “Quero alisar, eu quero ficar pra sempre, né”, aí ela me levou em um salão de confiança lá dela, a mulher chegou pra mim e perguntou “Tu tem quantos anos?”, aí eu “Treze”, “Tu já menstrua né, então pode”, aí, tipo, ela alisou, tacou alisante no meu cabelo e foi, eu passei o dia, eu lembro que eu cheguei lá era umas oito horas, eu saí sete horas da noite, eu almocei lá a primeira vez que eu fui alisar meu cabelo, eu almocei lá, jantei lá, porque foi pesado pra alisar esse cabelo, mas eu saí com o cabelo lindíssimo, minha filha, a própria índia. Aí depois, passou esses três anos, e ela via que eu também não estava satisfeita com o meu cabelo, o liso né, porque cresceu a

raiz, aí eu fiquei “O que, cresceu a raiz, como assim?”, jurando que o meu cabelo ia ficar daquele jeito pra sempre. (...) aí eu “Não, vou parar de alisar”; nisso foi no tempo em que eu vi a revista da Taís. (...) E foi isso, mas no comecinho foi horrível porque eu me achava feia; eu lembro que a gente foi pra igreja, igreja maior chique, assim, tinha umas poltronas e tal assim, aí eu lá na frente, eu fui sentar atrás porque achava que meu cabelo estava impedindo alguém de ver, e foi nisso que eu comecei a sentar atrás nas coisas, quando eu estudava no Poli eu só sentava atrás porque eu jurava que meu cabelo atrapalhava, no Otávio (escola) também ainda fazia isso, aí quando eu cheguei no Otávio tinha outra menina que o cabelo dela era bem cacheado, mas um cacheado bem mais aberto, só que ela deixava bem volumoso, aí eles sempre falavam do cabelo dela, que estava atrapalhando, não sei que, “Ah, vira pra cá, não sei que, pra lá, vai pra trás, não sei que”, aí comecei a sentar na frente pra, tipo, unir forças com ela e ninguém mais falar nada, aí pronto. (Luiza)

Nesse momento do relato, Luiza tocou em um ponto importante para a nossa discussão, que foi sobre unir forças entre os seus. A partir dessa fala foi feita a pergunta sobre de que forma ela considerava importante para a coletividade a autoafirmação racial das pessoas negras.

Sim, demais porque, assim, a gente ainda vê que tem muitas pessoas que não se identificam como negro, pessoas que são bem mais escuras que eu e falam que são moreno jambo, moreno bombom... Eu tenho um amigo que é lá do Rio de Janeiro, aí ele fica falando “Eu sou moreno jambo”, um cara preto, assim, bem retinto, como que é moreno? eu “Como assim?”, aí eu fico falando “Cara, tu é negro, assume” e tal, e fico fortalecendo pra ele, e também tenho muitas amigas que eu falo isso, porque, assim, não adianta só eu me identificar como negra, também tenho que passar isso para as outras pessoas. (Luiza)

Berth (2018) diz que as pessoas negras, ao longo da história, seguiram em um estado de alienação no que diz respeito às suas autoimagens. Uma agressão decorrente da obra do colonizador que distorceu e influenciou negativamente a visão delas mesmas. Em consequência da resistência dos colonizados, a violência assumiu novos contornos, chegando, muitas vezes, a não parecer violência, mas “superioridade”. O resultado dessa violência atravessou gerações causando, ainda hoje, uma negação da negritude, até chegarmos nesse momento histórico em que encontramos pessoas negras que estão estudando, refletindo e realizando um verdadeiro resgate de suas raízes culturais, emocionais, afetivas, etc. Isso pode ser observado em todo o relato de Luiza, onde temos uma inicial negação de sua identidade racial, depois um percurso de reconhecimento e resgate de si mesma dentro de uma coletividade e, por fim, o desenvolvimento de estratégia para proporcionar apoio aos que ainda não passaram por esse processo. A fase de negação é evidenciada na oração “*sou morena, não sou negra*” e quando a interlocutora representa-se de forma passiva por meio dos processos

materiais “*eu sempre ouvia*” e “*uma tia minha me chamava*”. Luiza assume uma condição de receptora da atividade, o que dificultava sua capacidade de agenciamento. No momento em que se colocava de forma ativa “*sou morena, não sou negra*” era para negar o seu pertencimento racial. Observa-se que há um reflexo de outros discursos na construção da sua identidade, havendo impactos que moldaram seus comportamentos e as ações durante esse período de sua vida.

É válido destacar que, ao se autorepresentar, por meio de processo mental “*eu não gostava, eu falava que eu era morena*”, revela sentimento de insatisfação da sua condição racial. Essa fase ainda persiste durante parte de sua adolescência quando decide alisar o cabelo na busca, consciente ou inconsciente, por uma estética caucasiana que é cunhada como aceitável. Berth (2018), sobre isso, elucida que essa deturpação das características fenotípicas poderá inicialmente trazer uma sensação de bem-estar, nos trechos “*foi pesado pra alisar esse cabelo*” “*eu passei o dia*” “*mas eu saí com o cabelo lindíssimo*”, revela que, mesmo com todo o inconveniente para realizar essa mudança, Luiza estava muito feliz com o resultado, inclusive achando que iria “*ficar daquele jeito pra sempre*”. O adjetivo “*lindíssimo*” ainda reflete qual era a percepção de belo para a interlocutora. Sendo o cabelo um importante elemento estético para autoafirmação e cultivação de amor a própria imagem, a cobrança estética recai fortemente sobre os ombros das mulheres negras desde a infância por constantemente seus cabelos serem alvos de chacotas, rejeições e manifestações racistas. Tudo isso abala a percepção da identidade e gera conflitos de autoestima, que não pode aqui ser considerada apenas como um aspecto relacionado à beleza, mas a uma qualidade do seu modo de ser, de pensar, expressando confiança em suas ações e opiniões.

Por isso, se justifica a busca de muitas mulheres negras tentarem se encaixar em um padrão que é visto como agradável e se submeterem a uma identidade legitimadora, a saber, o padrão branco. O transtorno, entretanto, se manifesta posteriormente ao vislumbrar que esse cabelo não é seu naturalmente e que exigirá uma série de cuidados para sua manutenção, incluindo táticas para que as outras pessoas esqueçam esse detalhe, gerando uma frustração que acaba por alimentar o auto-ódio, mesmo que de forma involuntária. Isso se confirma na oração “*não estava satisfeita com o meu cabelo, o liso né, porque cresceu a raiz*”.

Adiante, constata-se o início da sua agenciamento verificada, principalmente, no processo material “*eu vou cortar meu cabelo*”. Essa parece ter sido a primeira

providência de mudança comportamental após o reconhecimento da identidade negra. Reconhecimento que é incontestável pelo trecho “*eu notei que meu cabelo era, sim, de negro, que minha pele, que meu nariz, que minha boca e que tudo meu era de negro, aí eu consegui me identificar como negra*”. É de suma importância dizer que esse reconhecimento não foi um processo que aconteceu isoladamente, mas, sobretudo devido as influências, a representatividade e o sentimento de coletividade. Essas referências foram cruciais para a autoidentificação de Luiza. Podemos verificar isso em vários trechos como “*eu não convivia só com brancos, não sentia a única, excluída*” “*tinha espelhos, comecei a ver pessoas negras que eu admirava*”. Até mesmo o impulso final para a decisão de ressignificar sua estética, assumindo os cabelos naturais, foi inspirada por uma representação de uma célebre figura pública negra: “*A Taís Araújo... quando eu fui querer fazer o meu bigshop, foi porque eu olhei uma revista e tinha a foto do cabelo dela todo cacheado*”.

Os acontecimentos que se sucederam após essa decisão não foram fáceis de serem enfrentados, pois os preconceitos raciais e os estereótipos que ridicularizam os atributos de pessoas negras estão solidificados no senso comum, e isso afeta intimamente a confiança de quem passa por essas situações, validamos esses aspectos com os processos mentais e materiais, respectivamente, nos trechos “*no começo foi horrível porque eu me achava feia*” e “*eu comecei a sentar atrás nas coisas*”. Entretanto, essa ação de “*sentar atrás nas coisas*” muda quando Luiza percebe que precisa apoiar uma pessoa que está passando por situações que ela, como mulher negra de cabelo crespo, é totalmente capaz de compreender. Daí temos mais uma forma de agenciamento muito significativa relacionada com a construção de uma identidade coletiva que precisa se mobilizar para, simultaneamente, defender-se e combater as diversas formas de opressão: “*comecei a sentar na frente pra, tipo, unir forças com ela e ninguém mais falar nada*”. Manunga (2012, p. 12) ensina que “a negritude deve ser vista como confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas”, Luiza demonstra, portanto, que a negritude é uma identificação que já se faz presente em sua vida.

Constatamos que Luiza passou a desenvolver estratégias para fornecer suporte para outras pessoas negras que ainda não tinham a percepção de sua identidade racial. É possível detectar que a interlocutora considera importante a construção de uma identidade coletiva entre as pessoas negras, o que verificamos nos trechos “*Cara, tu é*

negro, assume! fico fortalecendo pra ele” e “não adianta só eu me identificar como negra, também tenho que passar isso para as outras pessoas”, isso denota que possui o entendimento do significado de empoderamento como um instrumento político para romper com as estruturas opressoras. Podemos afirmar que Luiza, com essas atitudes, tem redefinido sua posição de identidade de resistência para uma identidade projeto.

Segundo Munanga (2012) a negritude embora tenha sua origem na cor da pele, a identidade negra não nasce somente da diferenciação de pigmentação entre brancos e negros, tampouco se refere somente à cultura das pessoas que possuem pele negra, tendo em vista que são todos culturalmente diferentes. Como já foi apontado, para a formação das identidades existem diversos fatores constitutivos. No caso da identidade negra o que vai ser vital, o que esses grupos humanos terão fundamentalmente em comum, ao contrário do que se pode pensar, não será a cor da pele, mas o fato de terem sido na história “vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas” (p. 12).

Woods (1987) vai apresentar na biografia que escreve sobre Steve Biko, um líder negro sul-africano que lutou contra o *apartheid*, o significado de consciência negra. Para Biko a conscientização é um processo no qual indivíduos que vivem em situação de opressão social e política são tornados conscientes dela. O imperativo aqui não será somente a tomada dessa consciência, mas da capacidade de avaliar e aumentar sua influência sobre eles mesmos e o ambiente. Ou seja, não é suficiente ter conhecimento sobre a sua condição de opressão, mas o comprometimento de sair dessa situação, se apoderando dos fatores e perigos que possam estar envolvidos nesse empreendimento, operando e tendo a crença que a luta deve ser realizada a despeito das dificuldades. Dessa forma, a conscientização se efetiva no propósito de engajar pessoas em um processo emancipatório que poderá libertá-las da situação de opressão. Nisso está o sentido da consciência negra.

Para que ocorra emancipação da população negra dos aspectos negativos que o racismo impõe é necessário entender os processos de empoderamento e saber de que poder estamos falando quando utilizamos esse termo que significa, grosso modo, “dar poder”. Berth (2018) explica que quando assumimos que estamos conferindo poder, estamos, em verdade, conduzindo de forma articulada os indivíduos e grupos em processos de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento

de sua história e, sobretudo, da sua condição social e política, sendo capaz de perceber o que se passa ao seu redor. Além disso, seria criar possibilidades para que, munido de informação e percepções críticas da realidade, possam desenvolver ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vivem em prol da coletividade.

Berth (2018) expõe que é necessário ter o entendimento que o empoderamento coletivo perpassa pelo empoderamento individual, porém para grupos oprimidos essa relação consigo mesmo é altamente afetada pela pressão negativa da sociedade, que se dá tanto pela falta de reforço positivo da sua imagem, quanto pelas incessantes estratégias dos grupos dominantes que inculcam sentimentos de inferioridade e subordinação. À vista disso, compreender a autoavaliação e detectar o que o sistema conseguiu adulterar de si mesmo é, também, um ato político. Ao passo que o empoderamento depende da ação individual, também é coletivo, pois “uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento”(p.42). Empoderamos a nós mesmos e damos suporte aos indivíduos em seus processos, entendendo que a conclusão só será propícia se houver a interação do individual e coletivo.

Ainda sobre o que significado pessoal sobre ser uma pessoa negra, dentro do processo de empoderamento, analisemos a fala de Ângela, a nossa segunda interlocutora que participou do projeto Abaetê Criolo:

Ser uma pessoa negra hoje em dia... Não, pra mim, ser uma pessoa negra pra mim é muito bom, eu acho que é o meu diferencial que também está na minha identidade, é o meu diferencial, é o meu...(pausa) Ser uma pessoa negra no Brasil é ser batalhadora, é passar por dificuldades, é ser resistente, porque carrega muita resistência só em ser negro no Brasil, e é assim.
(Ângela)

Ângela não coloca em sua fala o incômodo inicial demonstrado por Luiza, apesar de também citar sobre as dificuldades e as batalhas que precisam ser encaradas, trata com mais leveza, demonstrando inclusive orgulho sobre sua negritude “*é muito bom*” “*é o meu diferencial*”. O uso do adjetivo “*diferencial*” revela que Ângela considera que sua identidade se destaca entre outra posicionada como padrão e que essa qualidade, de alguma forma, a torna importante dentro do seu contexto social. Isso denota um movimento para o empoderamento, pois, para Berth (2018), o empoderamento é um instrumento de emancipação política e social em que ocorre um

processo de simbiose entre o indivíduo e o coletivo, no qual as minorias sociais são capazes de desenvolver estratégias para romper com a posição de subalternidade, por meio da supressão das estruturas opressoras. A locução adverbial “*hoje em dia*” pode estar expressando que esse sentido de importância é um sentimento que não existia antes, mas que está presente atualmente em sua vida, indicando um caminho para a passagem da identidade de resistência para uma identidade projeto. A utilização dos pronomes “*mim*” “*meu*” “*minha*” e do processo mental “*eu acho que é o meu diferencial*”, manifestam, respectivamente, uma representação ativa de si e um sentimento de satisfação por sua “diferença”. Apesar de colocar sua fala em uma dimensão individual, o processo relacional “*é*” faz uma associação entre “*ser uma pessoa negra*” e “*ser batalhadora*” “*passar por dificuldades*” “*ser resistente*”, o que demonstra que Ângela se posiciona dentro da coletividade negra que está sujeita a precisar transpor desafios semelhantes. Mesmo apontando e entendendo a situação difícil, sua fala não demonstrou peso, ou sensação de inadequação, como se encontrasse força através da resistência e do orgulho de sua identidade, tornando o processo válido.

A fala de Ângela se mostrou favorável em relação à identidade negra e também sobre sua autoidentificação. Demonstrando ser sabedora das condições históricas e individuais que a atingiam por ser negra, mas com um posicionamento de dignidade e amor-próprio. Ao responder a pergunta sobre essa autoidentificação, temos como resposta:

Hoje significa muito mais do que há dois anos atrás, por exemplo, quando eu me olhava no espelho e eu não me via como negra, e eu não gostava do meu nariz, e eu não gostava da minha boca, não gostava, principalmente, do meu cabelo. Hoje em dia eu, depois do projeto (Abaeté Criolo) principalmente, a autodefinição... hoje eu me olho no espelho e eu gosto do que eu vejo, eu me identifico como negra e depois que eu me identifiquei como negra que eu vi mais beleza em mim, eu acho que a autodefinição, a autodescoberta né, foi o ponto principal no que eu sou hoje, foi assim... É libertador, é bom. (...) Depois que eu entrei no Abaeté Criolo, que eu tive experiência com outras meninas que passaram pela mesma coisa que eu passei, e que eu já me autodefinia, que eu já gostava do que eu via, que eu me considerava como negra, eu via que elas precisavam desse apoio, que elas precisavam de um apoio moral, que elas precisavam de uma referência... e estar em contato com quem ainda não se identifica, com quem ainda não se reconhece, ajuda, elas precisam disso, é coletivo, a gente precisa disso, a gente precisa se unir, a gente precisa... o que eu quero de bom pra mim eu quero para as outras pessoas, e a partir do momento que eu vi que eu estava melhor, depois que eu me autodefini, senti necessidade também de mostrar isso para as pessoas, de elas também se autodefinirem. (...) Em relação a tudo, acho que socialmente também, quando a gente se reprime, quando a gente é reprimido fica... É totalmente diferente, antes eu não... Não... Acho que eu não tinha nenhum... Poder não, é uma... Como se diz... Na sociedade, eu nunca fazia nada, era

como se eu não vivesse, hoje em dia eu estou mais empoderada, eu estou colocando os meus direitos. (Ângela)

Todo o relato vai ao encontro do discurso de Luiza, mas existem alguns pontos que merecem, igualmente, ser destacados. “*eu não me via como negra, e eu não gostava do meu nariz, e eu não gostava da minha boca, não gostava, principalmente, do meu cabelo*”. Segundo Berth (2018), o cabelo é apenas o primeiro elemento que implica, sobretudo para as mulheres negras, possuir o orgulho necessário para iniciar um processo nos âmbitos do empoderamento. Porém, é necessária também a aceitação de outros traços fenotípicos do rosto, corpo, além da cor da pele. Isso porque, esses traços trazem as informações das origens africanas que também são constantemente alvo de depreciação. Então, quando Ângela, após um processo de “*autodescoberta*” que envolve ter tido a “*experiência com outras meninas que passaram pela mesma coisa*”, se olha e afirma “*eu gosto do que vejo, eu me identifico como negra*” devemos sim considerar essa reafirmação da beleza como uma atitude de resistência. Os processos mentais “*eu não gosto*” redirecionado para “*eu gosto*” carregam sentimentos que saíram da sensação de repúdio para valorização de características próprias da população negra.

É importante ressaltar a contribuição do projeto Abaetê Criolo nesse processo, pois a interlocutora o coloca como um marco que desencadeou essas mudanças de perspectivas. Ângela conclui, a partir da sua experiência no grupo, que assim como ela teve um apoio, outras meninas também irão precisar desse suporte. Isso nos remete aos ensinamentos de hooks (2015) que diz que, em sua vida, não conheceu mulheres negras que não estivessem juntas, ajudando, protegendo e amando-se mutuamente. Esse comportamento gera o fortalecimento da identidade coletiva negra. A interlocutora apresenta uma agência e se coloca como alguém que pode fornecer o apoio para a coletividade. Os processos mentais “*o que eu quero de bom pra mim, eu quero para as outras pessoas*” sugerem marcas de reflexividade que, segundo Silva (2014) está relacionada à capacidade de reflexão sobre suas práticas e seu contexto social, desenvolvendo um reposicionamento, pois a reflexão pode levar à mudança. O desejo de querer o bem para outras pessoas estimulam comportamentos de ação no mundo social. O trecho “*é coletivo, a gente precisa disso, a gente precisa se unir*” traz uma importante marca de construção de identidade projeto.

Podemos mostrar pela análise dessa sessão, tanto de Luiza quanto de Ângela, que a estética é uma questão crucial para o percurso de autoidentificação, sobretudo

para mulheres negras. Porém, o prosseguimento na formação da identidade negra não se esgota nesse aspecto, podendo vir a iniciar um processo de empoderamento coletivo e de superação dos estigmas infligidos por uma sociedade racista. Quando Ângela realiza a fala que, para a pesquisadora, é a mais marcante entre todas as sessões das entrevistas “*Na sociedade, eu nunca fazia nada, era como se eu não vivesse, hoje em dia eu estou mais empoderada, eu estou colocando os meus direitos*” manifesta, principalmente através do processo material “*estou colocando*”, que aprendeu o sentido de empoderamento, não porque simplesmente disse que estava mais empoderada, mas por sua tomada de consciência crítica que passou do nível inicial de se tornar consciente de sua situação de opressão e avança para “colocar” os seus direitos que, por todo o contexto explicitado, entendemos que a expressão utilizada significa dizer que ela está na luta de, coletivamente, cobrar o que lhe é de direito, de se posicionar no mundo. “*É libertador*”.

Na contramão das falas de Luiza e Ângela sobre os processos de identificação racial, vejamos o discurso da outra entrevistada novata na escola e não participante do projeto, denominada aqui por Paula. Sobre a questão negra respondeu: “assim, porque eu nunca parei muito pra pensar sobre isso.” Em relação à importância da autoidentificação, igualmente, Paula não soube responder, e ao ser perguntada sobre se ela se identificava como negra, obtivemos a seguinte resposta:

Eu estava até falando isso com uma colega minha, eu me considero porque antes as pessoas, antigamente as pessoas que tinham antecedentes negros já eram consideradas negras, e eu acho que por eu ser... Pelos meus traços, pelos meus antecedentes, que é meu avô, minha tia, meu pai, eu sou considerada, sim, uma pessoa negra, eu me considero uma pessoa negra, não só pela questão da cor, mas por questão da... Como é que eu posso lhe falar... Da cultura, alguma coisa assim. (Paula)

Paula relata que por seus traços e pela sua família ela se considera uma pessoa negra, inclusive revela que conversa com outras pessoas sobre isso, entretanto, não exprime características de orgulho, resistência e coletividade como as que foram apresentados por Luiza e Ângela. A partir desse relato, e o de Samara apresentado anteriormente, percebemos a importância da existência de projetos dentro da perspectiva da lei 10.639/03 para a formação da identidade e sentimento de pertencimento racial para o alunado. Sem o contato com as demarcações dessa temática na vida escolar dessas jovens, verificamos que esse processo torna-se mais moroso,

podendo ser até inalcançável. Por isso, constatamos mais uma vez a relevância do desenvolvimento de projetos com semelhantes concepções do grupo Abaeté Criolo.

Em meio à discussão sobre identidade, autoidentificação e o combate das estruturas opressoras da população negra, é preciso pensar o peculiar lugar da mulher no seio da sociedade, ela está, como aponta Berth (2018), em um posicionamento de encruzilhada das opressões, existindo uma invisibilidade causada pela articulação dos grupos subalternizados na pirâmide social. O homem negro sofre o racismo, a mulher branca sofre o machismo, a mulher negra irá sofrer das duas formas, estando a mulher negra em lugar algum ou no não lugar. A autora apresenta as definições de Grada Kilomba e bell hooks que dizem, respectivamente, a mulher negra ocupa o lugar de “o outro do outro”, e as mulheres negras são as *sister outsider* que se traduz como “irmãs de fora”. Dada a importância da temática, dedicaremos uma sessão para tratar sobre tais peculiaridades.

5 MULHERES NEGRAS: VULNERABILIDADES E O LUGAR DE DESTAQUE PARA A LUTA ANTIRRACISTA

*Na sociedade, eu nunca fazia nada, era como se eu não vivesse, hoje em dia eu estou mais empoderada, eu estou colocando os meus direitos.
(Fala de Ângela, em entrevista para essa pesquisa)*

Neste capítulo iremos analisar o discurso das interlocutoras em relação ao gênero atravessado pela raça, ou seja, a significação de ser uma mulher negra. O arcabouço teórico para acessar essa temática será delineado em torno do feminismo, feminismo negro, o fenômeno do silenciamento que incide sobre as mulheres negras e os conceitos de interseccionalidade. Iniciamos nossas reflexões sobre as mulheres negras discorrendo sobre feminismo. A teoria política feminista é uma corrente plural e diversificada que investiga a organização social tendo como ponto de partida a desigualdade de gênero. Segundo Miguel e Biroli (2014), o feminismo não se dispõe sobre questões localizadas. Há o entendimento de que as relações de gênero atravessam toda a sociedade, tendo seus efeitos não restritos somente às mulheres, pois o gênero é um dos eixos que estruturam as experiências no mundo social. Na luta pelos direitos das mulheres, como o acesso à educação, controle reprodutivo, divórcio, trabalho, sufrágio, o feminismo pressionou os limites da ordem estabelecida e as formas de pensar o mundo. A exigência central foi a cidadania igual para mulheres e homens, porém isso implicava não só na isonomia legal, mas sobretudo a reivindicação das condições reais para a existência dessa igualdade e o questionamento das hierarquias sociais e do funcionamento das instituições.

Para hooks (2000), posto de forma bem simples, o feminismo é um movimento que pretende extinguir o sexismo, a exploração e a opressão sexista. A autora se apraz dessa definição porque não coloca o homem como o inimigo, pois ao denunciar o sexismo aponta diretamente o cerne da questão. Ou seja, apresenta que as ações e pensamentos sexistas são o problema, sejam eles disseminados por quem for - homem, mulher, criança, idoso ou idosa. hooks (2000) desenvolve sua ideia apontando que o entendimento de milhares de pessoas sobre o movimento feminista como anti-homem trouxe a noção distorcida de que os espaços feministas seriam ambientes em que o pensamento patriarcal e sexista estaria ausente. Mesmo as mulheres ativistas envolvidas no movimento escolheram pensar dessa forma. Entretanto, conforme o feminismo progrediu, as mulheres constataram que não apenas os homens mantinham pensamentos

sexistas e o sentimento anti-homem não sustentou mais a consciência do movimento. O foco alterou-se para o esforço de criar justiça de gênero, mas as mulheres permaneciam com diferenças marcantes e as “visões utópicas de uma sororidade baseada unicamente na consciência da realidade de que todas as mulheres estavam, de alguma maneira, vitimadas pela dominação masculina começaram a ser rompidas por discussões de classe e raça” (p. 3). O feminismo perde muito da sua força ao abstrair da realidade o caráter multirracial das mulheres. O antirracismo é uma luta que não deveria estar fora do movimento das mulheres, ao contrario faz parte intrinsecamente aos princípios libertadores feministas.

Nesse sentido, o feminismo negro avançou na compreensão dos mecanismos de reprodução das desigualdades, pois exigia que a igualdade de gênero não fosse correspondente ao silenciamento de mulheres que compartilham com homens que estão na base da pirâmide social, as desvantagens decorrentes das suas posições de classe e raça. Gonzalez (2011) lembra que a lei de 13 de maio de 1888, a Lei Áurea, declarou abolida a escravização e nada mais. Para as mulheres e homens negros a luta por liberdade começou bem antes dessa formalidade jurídica e permanece nos dias de hoje. A autora reconhece que o feminismo tem desempenhado papel importante nas lutas e conquistas das mulheres negras na medida em que estimulou a busca de uma nova forma de ser mulher. Ao centralizar as análises no conceito do patriarcalismo encaminhou as lutas como movimento. Quando demonstrou, por exemplo, o caráter político do mundo privado, fomentou o debate de temas até então não alcançados, como a questão da sexualidade, violência, direitos reprodutivos dentre outras questões. Foi devido à produção teórica e ações do feminismo como movimento que o mundo não foi mais o mesmo. Ainda assim, a discussão não atingiu outros âmbitos de opressão, tão intensa e sofrida pela mulher negra: a de caráter racial.

Quando se fala de identidade feminina, o debate sobre identidade e diferença ressurgiu de uma nova forma. A mulher é o sujeito do feminismo, porém a categoria mulher foi criada em meio a relações sociais sublinhadas pelo patriarcado e pelo machismo. Ainda hoje, mesmo com o avanço no debate feminista, há um ideal de feminilidade que comporta as mulheres em papéis tradicionais a elas atribuídos. Para superar essa problemática passou-se a distinguir o sexo de gênero, onde o primeiro termo diz respeito ao sexo biológico e o segundo, à construção social. É o que dar significado à expressão de Simone de Beauvoir “ninguém nasce mulher, torna-se

mulher”, a filósofa mostra que a atribuição de valores e comportamentos específicos às mulheres não são de caráter biológico, mas resultado de pressões, constrangimentos e expectativas sociais. Dessa forma, o gênero não é uma identidade, mas uma posição social atribuída por estruturas sociais (MIGUEL e BIROLI, 2014).

Segundo Miguel e Biroli (2014), “o deslocamento do sexo para o gênero acrescenta ambiguidade ao sujeito do feminismo – a mulher em nome de quem se fala é, ela mesma, produto das relações de dominação que se deseja abolir” (p.81). Algumas autoras feministas pós-estruturalistas, como Judith Butler, afastam as tentativas de fixação de uma identidade feminina, considerando-as redutoras e repressivas, pois a hipótese de um sistema binário de gêneros encerrar-se-ia no gênero refletindo sexo e seria por ele restrito. O fato, porém, é que vivemos um sistema binário dos gêneros que foi construído historicamente e que é reproduzido nas práticas hegemônicas nas quais cada gênero está associado ao sexo biológico. Assim, o feminismo não se estabelece contra hipóteses, mas contra o modelo existente da relação gênero/sexo.

Em meio a esse debate, surge a expressão “essencialismo estratégico”. Os grupos subalternizados, como são as mulheres, tendem a ser reduzidos a uma essência que é simplificadora e estereotipada, isso nega a pluralidade e diversidade das experiências das mulheres e naturaliza os efeitos da dominação. É justamente essa simplificação que o feminismo combate, e coloca como problemática a aplicação da categoria “mulheres”. Porém, o que se propõe com o essencialismo estratégico é o uso estratégico de categorias que se manifestam de forma essencializadora, mas que se tornam necessárias para a produção da identificação, sem a qual a mobilização política não se realizaria. O que se recomenda é uma constante vigilância para não se passar do essencialismo estratégico para um essencialismo acrítico. Ressalvados os cuidados, o essencialismo estratégico tem o mérito de promover fundamental reflexão para uma ação política na qual se construa uma unidade na diferença (MIGUEL e BIROLI, 2014).

Há outro deslocamento que é a substituição da noção de identidade, que é bastante abrangente, pela perspectiva social. A perspectiva social é como os integrantes de um grupo possuem um ponto de vista de processos sociais devido a sua posição neles. No caso das mulheres, existem vivências específicas ao “ser mulher” que em uma sociedade formada sob o jugo do patriarcalismo só podem ser experienciadas por outras mulheres, e que homens, por mais apoiadores do feminismo que sejam, tipicamente não irão sentir. Essas vivências não formam uma identidade, mas fazem parte de uma

perspectiva do mundo social que somente as mulheres terão condição de expressar. Isto posto, são essas experiências compartilhadas e produzidas devido a dominação masculina que devem ser consideradas e integradas aos espaços de tomada de decisão para que aconteça a superação dessa dominação. Na fala das nossas interlocutoras podemos encontrar exemplos dessas experiências, a pergunta pedia que as entrevistadas falassem sobre ser uma mulher negra. Apesar de ser uma pergunta mais específica, obtivemos uma resposta que indica também vivências compartilhadas por todas as mulheres. Vejamos a resposta de Luiza:

Bom, ser uma mulher negra é crescer sabendo que muitas pessoas não botam fé em você, principalmente por ser mulher, e saber que muitas pessoas acham que... Ver o seu futuro achando que você tem que casar, se juntar com alguém logo pra ter algo na sua vida, e ter um filho pra ter algo na sua vida, mas a gente sabe que não é bem assim né, então eu escuto muito, tipo, um dia desses eu estava no trabalho aí um amigo meu falou assim “Eu te vejo com trinta anos bem sucedida, independente e solteira”, aí eu fiquei, tipo, “Por que solteira?”, mas ele não falou, aí eu entendi, porque muita gente vê uma mulher independente, uma mulher que sabe o que quer, que sabe o lugar que ela pode ir, que acha que homem nenhum vai querer uma mulher dessas, mas não é... A minha prioridade não é isso, minha prioridade é... não é casar, não é ter filho, minha prioridade é crescer cada vez mais, evoluir cada vez mais, e saber que eu posso servir de inspiração para outras mulheres negras, e não só em questões, tipo, arranjar alguém e ser feliz até a vida toda, mas, sim, trabalhar, conseguir o que eu quero, dá o melhor pra minha mãe, e me formar, e ter meu emprego, ter minha casa, ter tudo meu e não dos outros achando que é meu. (Luiza)

No trecho “*muitas pessoas acham que (...) tem que casar, se juntar com alguém logo pra ter algo na sua vida, e ter um filho*”, Luiza mostra que está cercada do discurso tradicional familiar que comporta as mulheres em papéis tradicionais e é esperado delas que se cumpra essa função. Isso, no caso de uma mulher negra, pode estar mais proeminente, tendo em vista que não se espera que ela própria vá conseguir desenvolver um sustento que a proporcione “*algo na vida*”, sendo preciso estar junta a um homem para que isso aconteça. Porém, no momento em que ela passa a desempenhar uma conduta de independência o discurso é redefinido e as pessoas agora acreditam que ela poderá, sim, realizar conquistas, porém não dentro de um relacionamento conjugal. Isso é visto na fala do colega “*Eu te vejo com trinta anos, bem sucedida, independente e solteira*”. Na verdade, esse é um discurso igualmente tradicional que impõe à mulher um ideal de feminilidade, que é casar, ter filhos, cuidar da casa, ao momento que ela escapa desse ideal cai no discurso estereotipado de que uma mulher bem sucedida profissionalmente não poderá também manter um relacionamento amoroso. Luiza

entende a situação da mulher dentro de uma sociedade machista. Quando diz “*ele não falou, aí eu entendi (...) homem nenhum vai querer uma mulher dessas*”, demonstra perceber que para assumir uma atitude de independência terá que superar exigências sociais relativas ao seu gênero. Porém, se impõe como uma mulher autônoma que não está disposta a se submeter às forças sociais que a constroem. A sua fala “*A minha prioridade não é isso (...) é crescer cada vez mais, evoluir cada vez mais*”, manifesta um discurso de emancipação, o que implica em capacidade de agência, pois pretende maneiras de atuação que visem resistência e mudanças na sua vida. Os processos verbais no infinitivo “crescer, evoluir, trabalhar, conseguir, ter” caracterizam um propósito da falante de futuro e são também processos materiais que a coloca como protagonista de suas próprias conquistas.

A fala de Luiza mostra uma questão inerente a todas as mulheres sobre o que se espera das mulheres em relação ao casamento e filhos, essas vivências que se alinham às ideias de essencialismo estratégico e de perspectiva social. O recurso a essas ideias podem indicar caminhos, mas não resolve a tensão entre a tentativa de alcançar uma identidade das mulheres e a admissão da pluralidade de vivências femininas em uma sociedade marcada por diversas outras disposições além do gênero. As feministas negras e/ou de classe trabalhadora denunciam o racismo dentro do movimento feminista e a invisibilidade em relação às condições das mulheres não privilegiadas (MIGUEL e BIROLI, 2014). hooks (2015) aponta que as mulheres brancas que dominam o discurso feminista atual raramente se questionam se as suas perspectivas da realidade se aplicam ao coletivo de mulheres como um todo ou se suas perspectivas refletem preconceitos de raça e classe. Para ilustrar o contexto, recorre ao livro *The Feminine Mystique*, de Betty Friedan, publicado em 1963 e considerado uma obra que abriu caminho para o feminismo contemporâneo. Friedan aponta que a mulher não pode continuar a ignorar sua voz íntima que diz que quer algo mais que o marido, os filhos e a casa. Esse “mais” seria profissões que libertassem as mulheres do trabalho doméstico, contudo, a discussão sobre quem iria cuidar desses afazeres caso essas mulheres tivessem acesso aos mesmos empregos que os homens não foi feita. Não se discutiu sobre a necessidade das mulheres sem homem, sem lar, ou seja, foi ignorada a existência de todas as mulheres não brancas e brancas pobres. Na ocasião da publicação do livro de Friedan, mais de um terço das mulheres dos EUA estavam na força do trabalho e não tinham

nem tempo livre e nem dinheiro para moldar-se aos padrões das mulheres referidas em a mística feminina.

A recusa feminista no passado de lidar com as demandas referentes à hierarquia racial suprimiu a conexão do movimento entre raça e classe. A estrutura de classe na sociedade norte-americana foi formada pela estratégia da supremacia branca. A luta de classes está indissoluvelmente ligada à luta de combate ao racismo. hooks (2015) explica que a classe abrange mais que as relações com os meios de produção. Classe envolve também os nossos pressupostos básicos de vida, as nossas experiências, que são determinadas pela classe, a forma como fomos ensinados a nos comportar, nosso conceito de futuro, o modo como percebemos os problemas e os resolvemos, como sentimos, agimos, pensamos. Esses são padrões que as mulheres de classe média resistem em reconhecer.

A luta contra o racismo é bem menos conciliável com o sistema. Mulheres brancas privilegiadas pouco compreendem a supremacia branca como estratégia, o impacto psicológico inerente à classe, e as suas condições políticas no contexto de um Estado racista, sexista e capitalista. Pode-se alegar que as mulheres são oprimidas pela tirania sexista e que esse seria um vínculo comum entre todas, mesmo as mulheres de diferentes classe e raça estariam sujeitas ao sofrimento da opressão patriarcal (FRITZ, 1979). No entanto, hooks (2015) sustenta que esse “vínculo comum entre todas as mulheres” não é forjado pelo sexismo, pois a raça e classe estabelece largas diferenças no status social, na qualidade e estilo de vida das mulheres que irão prevalecer sobre as experiências compartilhadas. Existem parâmetros históricos e políticos que devem ser observados para que possam ser desenvolvidas prioridades políticas e fornecer mais atenção às diferentes opressões. Por tudo isso, as mulheres negras precisam de um espaço próprio para expressar suas demandas, suas pautas e que possam combater veementemente a discriminação e opressões cruzadas que se dão também na perspectiva de raça e classe e ao mesmo tempo possam incorporar suas reivindicações na plataforma do feminismo geral.

Segundo Ribeiro (2018), o feminismo negro é mais que uma luta identitária, pois para ela a branquitude e a feminilidade também são identidades. Assim, pensar em feminismo negro seria pensar em projetos políticos de emancipação e democráticos. O feminismo negro ganha força a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, devido a Natinal Black Feminist, uma fundação criada em 1973 nos Estados

Unidos. Nesse período, feministas negras passam a escrever sobre o tema e é criada uma literatura negra. No Brasil, em 1985, a participação das mulheres negras no III Encontro Feminista Latino-Americano estabelece a relação dessas com o movimento feminista e emerge uma expressão coletiva com o objetivo de adquirir visibilidade política no feminismo. Surgem organizações importantes, como Geledés, Fala Preta e Criola, além de vários coletivos com uma vasta produção intelectual. Porém, é preciso entender que muito antes disso as mulheres negras já desafiavam o “sujeito mulher” estabelecido pelo feminismo.

Para Davis (2016), a luta atual das mulheres negras e de todas as mulheres em busca de emancipação perpassa pela experiência histórica da escravização. O espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras possui um legado, é um padrão estabelecido pela escravidão. Todos os aspectos da vida das mulheres escravizadas eram ofuscados pelo trabalho compulsório. Eram vistas como unidades de trabalho e desprovidas de gêneros, somente ocasionalmente poderiam ser esposa, mãe e dona de casa. Eram exploradas tais quais os homens, mas quando podiam ser punidas de formas cabíveis somente às mulheres, eram reduzidas à condição de fêmeas. Como mulheres no sistema escravista eram vulneráveis a todas as formas de coerção sexual, serviam como reprodutoras e eram violentadas com mutilações e estupros. O estupro era uma expressão da dominação masculina econômica e de controle do proprietário e do feitor sobre os seus corpos, tinha o objetivo oculto de acabar com o desejo das escravas de resistirem e, nesse ínterim, desmoralizava seus companheiros. As mulheres negras decerto que foram afetadas pelas vivências durante a escravidão, “algumas, sem dúvidas, ficaram abaladas e destruídas, embora a maioria tenha sobrevivido e, nesse processo, adquirido características consideradas tabus pela ideologia da feminilidade do século XIX” (p.24).

Com a industrialização, e à medida que a ideologia da feminilidade se populariza, as mulheres brancas passam a ser separadas do mundo do trabalho produtivo. A inferioridade das mulheres foi instituída com mais força como clivagem entre a economia doméstica e a economia pública ocasionada pelo capitalismo industrial. Então, a mulher se torna sinônimo de mãe e dona de casa, porém essa realidade não se fazia presente para as mulheres negras. Os arranjos da economia do sistema escravista contradiziam os papéis sexuais hierárquicos assimilados por essa nova ideologia. A vida doméstica tinha grande importância para a vida social da mulher

escravizada, pois era ali o espaço que vivenciavam experiências como seres humanos e, assim como seus companheiros, eram trabalhadoras e não eram diminuídas por suas funções domésticas como as mulheres brancas. Na verdade, mesmo sofrendo a opressão por ser mulher dos seus algozes, o trabalho doméstico era significativo para toda comunidade escrava, portanto o trabalho das mulheres ocupava lugar central e era essencial para a sobrevivência da comunidade. Em suma, as mulheres sofriam igual opressão a seus companheiros enquanto unidades trabalhadoras e no interior da comunidade escrava eram socialmente iguais, bem como resistiam à escravidão com mesma intensidade que eles. Para Davis (2016), aí está a grande ironia do sistema escravista:

por meio da submissão das mulheres à exploração mais cruel possível, exploração esta que não fazia distinção de sexo, criavam-se as bases sobre as quais as mulheres negras não apenas afirmavam sua condição de igualdade em suas relações sociais, como também expressavam essa igualdade em atos de resistência (p. 35).

Segundo Davis (2016), as experiências acumuladas das mulheres negras durante a escravidão as encorajaram a desenvolver uma personalidade diferente das mulheres brancas. O trabalho sob o açoite, os afazeres para sua família, os estupros, a luta contra o sistema escravocrata, fizeram com que essas mulheres transmitissem para suas descendentes uma herança de trabalho duro, perseverança, resistência e insistência na igualdade sexual. Esse foi o legado da escravidão: os parâmetros para uma nova condição de mulher. Na fala de Ângela encontramos um trecho sobre ser uma mulher negra no Brasil em que externaliza esse personalidade de resistência:

Ser uma mulher negra no Brasil, ainda falo sobre resistência, é ser resistente, é ser forte, é ser batalhadora, é ser... Mais do que mulheres brancas, mais do que mulheres brancas, é ser guerreira. (Ângela)

Essa força, porém, também revela a diferença de condições de uma mulher branca e negra. Dentro da luta feminista, a suposta fragilidade da mulher era constantemente contraposta pelas mulheres negras. Quando em 1851, Sojourner Truth, uma ex-escrava, faz o seu famoso discurso com o mote “Não sou eu uma mulher?” na Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres, a sua presença simboliza a solidariedade das mulheres negras com a causa feminista. Os homens alegavam, àquela época, que as mulheres eram incompatíveis com o sufrágio, pois eram frágeis e sequer podiam pular de poças de lamas ou subir em carruagens sozinhas. Sojourner foi a única

capaz de responder a esses argumentos e, ao repetir a pergunta “não sou eu uma mulher?” por quatro vezes, mostrando seus braços fortes e dizendo que mesmo sendo uma mulher sempre trabalhou e nunca recebeu ajuda sequer para realizar tarefas tais quais os homens e até mais que aqueles que estavam ali, denunciou a situação das mulheres negras em relação ao racismo e ao sexismo. Ela lançou por terra não só a especulação do sexo frágil feminino, como também expôs o viés de classe e o racismo dentro do movimento feminista. Nem todas as mulheres tinham o privilégio de desfrutar do conforto da classe média e burguesia, e isso não anulava a sua condição de mulher. Como mulher negra, suas reivindicações por direitos iguais também eram legítimas, porém, como explica Ribeiro (2018), a situação das mulheres negras era radicalmente diferente das mulheres brancas, pois enquanto mulheres brancas lutavam pelo sufrágio, ou pelo direito ao trabalho, as mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas.

No contexto dos Estados Unidos, para hooks (2000), após a luta dos direitos civis protagonizada pela população negra, justamente no momento em que as pessoas negras poderiam vir a conquistar igualdade no mercado de trabalho, o pensamento do feminismo passou a ser reformista colocando o movimento em uma acomodação ao sistema vigente, enfatizando somente a equiparação de gênero, sem desafiá-lo de forma radical. Acontece uma diluição do feminismo como um estilo de vida quando deveria ser um projeto de ação político revolucionário para transformar o sistema levando ao fim do patriarcado e do sexismo. Com o cenário do movimento pelos direitos civis as feministas começam a questionar a realidade da liberdade enquanto mulheres, entretanto o que aconteceu foi que muitas mulheres, principalmente as brancas privilegiadas, deixaram de considerar as visões revolucionárias. Gonzalez (2011) aponta que o movimento passou por um esquecimento da questão racial e traz uma definição do feminismo fazendo uma analogia com o racismo:

O feminismo consiste na resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada. Bastaria substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros (ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo (p.13).

Como se explica este esquecimento por parte do feminismo? A autora elucida que a possível resposta está no que alguns cientistas sociais intitulam como racismo por

omissão, no qual possui raízes no pensamento eurocentrado e neo-colonialista da realidade. Gonzalez (2011) continua com sua explicação utilizando dois conceitos para exemplificar a situação: o conceito de infante e de sujeito-suposto-saber. O primeiro remete àquele que não é sujeito do seu próprio discurso, pois é falado pelos outros. No caso, a criança ao ser falada pelos adultos na terceira pessoa, é ignorada, colocada como ausente apesar da sua presença. A autora utiliza esse conceito para fazer um paralelo sobre o que acontece com as mulheres negras, ou seja, elas são “faladas”, infantilizadas por um sistema ideológico de dominação. A humanidade dessas mulheres é suprimida, pois lhes é negado o direito de ser sujeitas de seus discursos e de suas próprias histórias. Sobre isso, Adichie (2009) nos relata sobre os perigos de uma história única. A forma como uma história é contada, quem a conta, quando e quantas histórias serão contadas irão depender do poder. O poder está na habilidade de contar a história e fazê-la história definitiva de outras pessoas. Assim será o jeito mais simples de se destituir uma pessoa e coloca-la em segundo lugar.

hooks (2015) pondera que problemas e dilemas de donas de casa brancas da classe privilegiadas eram preocupações reais, porém não eram questões políticas urgentes da maioria das mulheres, que estavam antes de tudo preocupadas com a sobrevivência econômica e a discriminação racial. Existe um preceito dentro do pensamento feminista que assegura que todas as mulheres são oprimidas, sugerindo que compartilham da mesma sina e que fatores de raça, classe, religião, sexualidade não seriam suficientemente capazes de ocasionar uma diversidade de experiências que determinaria até onde o poder do sexismo seria uma força opressiva na vida de cada mulher. Porém, o sistema de dominação sexista, mesmo sendo institucionalizado, não determina de forma absoluta o destino de todas as mulheres. É levantada uma importante questão, afinal, o que é opressão? Para a autora, ser oprimida significa a ausência de opções, e esse é o principal ponto de encontro entre o oprimido e o opressor. Por mais inadequada que possa ser, muitas mulheres tem escolhas, e o que de fato mais se apresenta como elo entre a maioria das mulheres nos EUA é a exploração e discriminação. Muitas dessas mulheres não pertencem a movimentos organizados contra o sexismo porque o sexismo não tem em si significado de absoluta falta de opções. Gonzalez (2011) enfatiza que as mulheres racializadas pagam um preço muito caro por não serem brancas.

Se retomarmos a fala de Luiza sobre ser uma mulher negra poderemos encontrar um sentimento de desvalor que o racismo impõe sobre seus corpos e vidas, ao dizer “*ser uma mulher negra é crescer sabendo que muitas pessoas não botam fé em você*”, Luiza evidencia os significados socialmente construídos acerca da mulher negra. Significados de subalternidade, de se sentir desacreditada. Ribeiro (2018), ao escrever o texto intitulado *A máscara do silêncio*, expõe que, enquanto criança negra, sua experiência foi marcada por um incômodo de uma “incompreensão fundamental” e de uma “sensação de inadequação”. Essas sensações estão presentes na maioria das crianças negras, devido, justamente, à presença constante desses desprestígios impostos sobre suas vidas. Em outra parte da entrevista de Luiza, ao ser solicitada que falasse sobre a sua participação no grupo Abaetê Criolo, obtivamos o seguinte relato:

Pois é, quando eu conheci o Abaetê eu lembro que foi a Mayara (professora), ela que... Ela foi na minha sala “Tu vai participar agora do Abaetê” (...) eu estava com medo, estava morrendo de vergonha, não conhecia ninguém, aí ela “Tu vai agora”; é sério, eu estava no meio do intervalo, aí ela foi lá me buscar “Tu vai agora”, me puxou pelo braço “Tu vai agora”, aí eu cheguei lá, e tinha uma menina lá (...) Aí ela, tipo, “Tu quer estar aqui? Porque ela te trouxe à força”, aí eu “Não, não me trouxe à força, eu quero, só estou com vergonha” (...) Pois é, eu acho que foi muito importante pra mim o Abaetê porque, assim, eu estava no começo dessa construção toda dessa identidade negra e tal, e me ajudou demais nisso, porque eu sempre... (...) eu era a única menina com um *black* de negro, aí todo mundo ficava olhando, tipo, eu achava que ninguém gostava de mim; eu lembro que no primeiro dia de aula minha mãe falou assim “Eles vão...”, minha mãe é branca né, “Eles vão rir de tu com esse cabelo aí, vão fazer *bullying* contigo”, aí quando foi no começo (...) Eu lembro que eu estava sem internet, aí me colocaram no grupo da sala, aí quando eu fui olhar de madrugada as mensagens, eram só o pessoal me elogiando, tipo falando que meu cabelo era lindo e tal, e eu só falei esfregar na cara da minha mãe porque realmente eu fiquei com muito medo, porque eu já passei por isso na minha infância, e eu também não estava tão confiante, como eu sou hoje, da minha identidade, aí eu vi aquilo ali eu, pronto, é verdade, fiquei com muito medo, só que aí, assim que eu me juntei com o pessoal do Abaetê, eu vi que não era só eu de negra ali, que eu pensava... Porque eu já tinha alguns pensamentos assim, só que não era tão evoluído e também não tinha alguém pra trocar os conhecimentos negros, e quando eu entrei no Abaetê eu consegui achar pessoas assim, pessoas também que curtia as mesmas coisas que eu curtia da cultura e tal, aí foi, também juntou com a dança, que eu gosto, aí deu muito certo porque, é como eu disse, me ajudou muito nisso, nas questões negras e me autodeclarar também, e é isso. (Luiza)

Luiza através da fala “tu vai participar”, inicialmente, representa-se de forma passiva, pois é levada a participar, assumindo uma condição de receptora da atividade. A interlocutora demonstra que, mesmo antes de integrar-se ao grupo Abaetê Criolo, por meio da oração “*eu já tinha alguns pensamentos assim*”, apesar de já ter iniciado com o processo de formação de sua identidade racial, permanecia com “*medo*” e “*vergonha*”,

por isso foi preciso que outra pessoa a estimulasse a ingressar em um cenário até então desconhecido. Os processos mentais “*medo*” e “*vergonha*” aparecem em sua fala repetidas vezes. Isso é muito significativo, pois desvela a perversidade que o racismo impõe sobre a autoestima de pessoas negras, sobretudo, mulheres negras. A autoestima não se trata apenas de estética, mas refere-se à percepção que alguém tem de seu próprio valor, de acordo com essa percepção é que terá confiança em seus atos e julgamentos (MOYSÉS, 2001).

Em um país com uma supremacia de valores brancos, tendo a pessoa branca como modelo universal, a pessoa negra precisa desenvolver, na contramão do poder hegemônico, o reconhecimento da história dos negros e negras no Brasil para superar toda a desqualificação imposta a sua negritude. Nesse contexto, Luiza afirma, “*já tinha alguns pensamentos assim, só que não era tão evoluído*”. Pelo relato constatamos que o ingresso no grupo foi um marco que a ajudou a possuir mais conhecimento sobre os aspectos relacionados à sua identidade racial. A hegemonia da branquitude é tão terrível que age nas pessoas até mesmo de forma inconsciente e pode se manifestar em práticas que não pretendiam ser nocivas. Identificamos isso na atitude da mãe Luiza quando dizia “*Eles vão rir de tu com esse cabelo aí*”. Ao afirmar que iriam rir das suas características fenotípicas, ao invés de fornecer apoio e fortalecer a identidade, tornando-a mais firme para encarar as situações adversas vinda do racismo, se tornando o primeiro alicerce de segurança para a filha, agia exatamente de forma contrária. Estimulava a filha a esconder as características de sua negritude. Na verdade, esse comportamento controverso, para a mãe, é uma forma de proteção decorrente de seu conhecimento dos sistemas e padrões racistas da sociedade, isso se comprova na fala “*vão fazer bullying contigo*”. Essas atitudes, com certeza, dificultaram o processo de formação da identidade de Luiza.

Segundo Berth (2018), não é possível que uma pessoa negra entre em um processo de empoderamento sem se encontrar e se fortalecer na sua própria pele, porém dentro de uma estrutura social com padrões brancos, fica extremamente difícil para uma mulher negra desenvolver mecanismos de autoamor e autovalorização. Por isso, é necessário existir um trabalho contínuo para que sociedade erradique a naturalização de que a pessoa negra é inadequada, desprovida de harmonia e beleza física. A importância que Luiza atribui ao discurso da mãe é evidenciada quando relata “*realmente eu fiquei com muito medo, porque eu já passei por isso na minha infância*”. O discurso da mãe

atrelado às experiências anteriores causam grande apreensão na interlocutora. É possível perceber também a importância que confere ao julgamento da mãe quando mostra a necessidade de provar que aconteceu uma situação totalmente contrária, como é revelado na oração “*só faltei esfregar na cara da minha mãe*”.

Essa situação comprova a relevância que os discursos externos causam na identidade das pessoas. É interessante confessar aqui que a fala “*minha mãe é branca, né*” ocorreu em um momento de cumplicidade da interlocutora com a entrevistadora, pois Luiza a olha e diz essa frase como se dissesse “*minha mãe é branca, você entende que ela aja dessa forma*”. Essa cumplicidade revela a segurança de estar junto com pessoas que a compreendem, um proceder comum entre as participantes do Abaeté Criolo. O medo e a vergonha antes tão presentes e significativos no comportamento de Luiza se esvaem logo que ingressa na convivência com o grupo, fato que se revela no trecho “*fiquei com muito medo, só que aí, assim que eu me juntei com o pessoal do Abaeté, eu vi que não era só eu de negra ali*”. É importante destacar no relato de Luiza sobre o grupo Abaeté Criolo as orações “*não estava tão confiante como eu sou hoje da minha identidade*” e “*consegui achar pessoas assim, pessoas também que curtia as mesmas coisas*”. Seu discurso expõe que na relação com as pessoas, no encontro de uma identidade coletiva, passa a desenvolver uma consciência crítica e a partir daí pôde se conhecer melhor e dá prosseguimento na construção de sua identidade racial.

Sobre essa relação de aprendizagens entre pessoas negras entremeadas com suas vivências individuais, hooks (2015) escreve sobre sua própria experiência para exemplificar essas questões. A autora afirma que não foi a análise feminista dominante que norteou sua consciência feminista. Enquanto muitas mulheres brancas conseguiram resistir à dominação masculina apenas quando o movimento feminista as mostrou que podiam e deviam, a sua luta foi estimulada pelas circunstâncias sociais. Crescida em uma família negra de classe trabalhadora do sul dos Estados Unidos, dominada pelo pai, e tendo sofrido, assim como todas as mulheres da sua família, diversos graus de tirania patriarcal, a raiva a fez questionar sobre a dominação masculina e a permitiu resistir à socialização masculina. Frequentemente as feministas brancas falam como se as mulheres negras não conhecessem a opressão machista até elas externarem a visão feminista, acreditando que foram elas que mostraram às mulheres negras os caminhos da libertação. Elas não conseguem sequer imaginar que as mulheres negras, assim como outros grupos de mulheres que convivem diariamente em situações de opressão, não

pudessem adquirir consciência política e desenvolver estratégias de resistências contra o patriarcado a partir de suas próprias experiências.

As mulheres negras observaram o foco do feminismo voltado para tirania masculina como uma “nova” revelação e perceberam que isso pouco impactaria em suas vidas. Na verdade, o fato dessas mulheres precisarem ser “informadas” de que eram oprimidas era só mais uma evidência do quanto eram privilegiadas. Com efeito, quem é de fato oprimida sabe disso, mesmo que não estejam engajadas em resistências sistemáticas e organizadas ou que não consigam manifestar por escrito sua opressão. O fato das mulheres negras não estarem em grande número organizadas coletivamente em torno das questões do feminismo ou não terem acesso aos mecanismos de poder que pudessem compartilhar suas próprias análises com o grande público, não faz com que o ideário feminista esteja fora de suas vidas. hooks (2015) coloca que, em verdade, nem conheceu uma vida em que mulheres negras não estivessem juntas, ajudando, protegendo e amando-se mutualmente, pois essa era a única escolha, o contrário disso faria que sucumbissem às explorações e discriminações sempre tão presentes em suas existências.

Aludindo ao relato anterior de Luiza sobre ser uma mulher negra, podemos perceber essa realidade de apoio entre essas mulheres. No trecho “*me formar (...) dá o melhor pra minha mãe*” Luiza expõe um desejo que valida a afirmação de Davis (2016) que quando uma pessoa negra recebe instrução acadêmica inevitavelmente associa a uma luta de seu povo por liberdade, no caso, por melhores condições de vida. Dá o melhor pra sua mãe revela um senso de responsabilidade com os seus e de ser sabedora de todas as situações que sua mãe precisou passar para sustentá-la. Além disso, com o fragmento “*posso servir de inspiração para outras mulheres negras*”, estamos diante de uma indicação de identidade projeto que se quer coletiva, proporcionando suporte a outras pessoas no que diz respeito à mudança de sua condição social.

Nesse sentido de apreensão de consciência crítica, Gonzalez (2011) corrobora com hooks (2015) quando afirma que, no caso da população negra, a conscientização da opressão ocorre pela questão racial. A exploração de classe e a discriminação da raça são o elemento comum de homens e mulheres que compõem um grupo socialmente subordinado. Dentro das comunidades escravizadas se desenvolveram modos de resistências político-culturais que possibilitaram a continuidade da luta por libertação. As vivências nessas formas de resistência é que desencadeou a consciência da

discriminação sexista. Então, para Miguel e Biroli (2014), a relação do feminismo com o movimento negro será de complexidade. A ordem que combatem é sexista, racista e classista, porém gênero e raça determinam posições diferentes na sociedade. Entre raça e classe social há uma associação que não necessariamente existe em relação ao gênero, pois ainda que em posição subjugada, há mulheres em todos os extratos sociais, inclusive nos mais ricos e proporcionais aos homens. Além disso, o maior número de lideranças femininas são brancas e, no movimento negro, os líderes em geral são homens. Segundo Gonzalez (2011), as mulheres negras irão encontrar no interior do movimento negro os próprios companheiros de luta, nos âmbitos classistas e raciais, com comportamento patriarcalistas deixando as mulheres excluídas das tomadas de decisões. Em consequência, as mulheres negras buscaram dentro do movimento de mulheres e nas teorias e práticas feministas a tão almejada irmandade. Porém, as práticas efetivamente encontradas foram a de exclusão e de dominação racial, e a mulher negra permaneceu invisível e silenciada.

O silenciamento é um fenômeno associado ao apagamento da identidade, ou utilizado para fortalecer o poder com relação aos silenciados. Segundo Xavier (2014), a palavra não deve ser traduzida em seu significado literal. Não significa somente capacidade de expressão ou de utilizar a linguagem para demonstrar a percepção dos fatos, mas, sobretudo, é a compreensão daquilo que acontece quando as vozes são abafadas. Relaciona-se com a hegemonia de um grupo sobre outro. Berth (2018), explica que uma das barreiras estruturais para o processo de empoderamento de grupos oprimidos é o silenciamento compulsório sobre essas populações. É uma prática presente nos grupos opressores que impõem aos indivíduos oprimidos a atenuação da própria vivência para que o discurso contenha somente conteúdo que interesse ao público assimilar. O oprimido rapidamente percebe o que o grupo opressor está disposto ou é incapaz de assimilar, com o tempo vai tornando-se difícil a realização de um diálogo aberto sobre as estruturas opressivas da sociedade, em razão disso, deixa-se de falar sobre elas ou fala-se somente o que é permitido. A longo prazo, o silenciamento gerou um enorme atraso na produção de conhecimento e um conseqüente epistemicídio. Epistemicídio é um conceito utilizado por Carneiro (2005) que trata de um dispositivo que:

realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro,

rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca (p. 10).

Para Berth (2018) a violência epistêmica atinge os saberes e conhecimentos da população negra, existindo uma deliberada ação para dificultar o acesso e a produção do conhecimento pelos grupos oprimidos. O silenciamento não ocorre em nível individual, mas de forma institucionalizada, apresenta-se como condutas e ações que provocam o silenciar dos grupos subalternizados. hooks (2015) confirma essas práticas opressoras quando em sua narrativa expõe que ao participar de grupos feministas descobriu que as feministas brancas tratavam a ela e a outras participantes não brancas com condescendência e isso acontecia porque não as viam como iguais. Embora esperassem que as negras as relatassem sobre suas histórias, cabiam a elas decidir qual experiência era válida para o movimento. Ou seja, só eram ouvidas se a mensagem estivesse de acordo com o discurso dominante.

Para hooks (2015) muitas mulheres não brancas não participavam do movimento de mulheres por medo de se depararem com o racismo. Atualmente, as questões raciais tem gerado mais visibilidade nos estudos feministas, entretanto o impacto sobre o comportamento das feministas brancas não tem sido efetivo. Muitas estão escrevendo e publicando obras sobre combate ao racismo, mas as atitudes permanecem condescendentes e paternalistas em relação às mulheres negras. Isso porque o discurso continua sendo direcionado a um público branco e privilegiado e as mulheres negras, em vez de protagonizarem suas próprias histórias, tornaram-se “objetos” de estudo das brancas sendo necessárias muitas vezes somente para legitimarem o processo de produção, mas continuam, parafraseando um trecho da letra da música ‘Boa Esperança’ do rapper Emicida, sendo “tema da faculdade em que não pode por os pés”.

Raramente se escreve sobre a tentativa de mulheres brancas silenciarem as mulheres negras. hooks (2015) denuncia que isso geralmente acontece nas salas de conferências, salas de aula ou na privacidade de reuniões em salas de estar, onde uma mulher negra se ver refém da hostilidade do racismo de um grupo de brancas. Em muitas situações em que seus discursos atacavam as negras, ao receberem uma resposta, as mulheres brancas se colocam como vítimas e acusam as mulheres negras de agressivas. Os estereótipos racistas de que as mulheres negras são supermulheres fortes, são mitos existentes na mente das mulheres brancas que as fazem projetar uma falsa imagem de si mesmas como vítimas impotentes e passivas, ao mesmo tempo em que

desviam a atenção de seu poder e da disposição de dominar e controlar outros grupos e, sobretudo ignoram como podem cumprir um papel na manutenção e perpetuação das opressões. Esses aspectos não reconhecidos pelas mulheres brancas as impedem de transcender o racismo e limitam a compreensão sobre a condição geral das mulheres pertencentes a grupos minoritários.

Retomando a fala de Ângela que foi exposta acima para explicarmos sobre o legado de escravidão para as mulheres negras, analisando por outro viés, podemos encontrar evidências sobre os estereótipos de que hooks fala. Quando a entrevistada traz o processo relacional “*é*” estabelecendo a relação entre “*ser uma mulher negra*” e “*ser resistente*” “*ser forte*” “*ser batalhadora*” “*ser guerreira*”, essa é uma visão moldada pela identidade que se cria dela na sociedade. Tem-se o estereótipo formado de que mulheres negras são supermulheres fortes, mas muitas vezes não existe a problematização que, como Ribeiro (2018) explica, essas mulheres são fortes devido a omissão do estado, precisam se tornar forte para enfrentar uma realidade de violência e opressão. No caso de Ângela, essa problematização fica implícita ao seu posicionamento, na verdade, a sua fala mais nos remete ao significado de consciência negra, que é um processo no qual as pessoas que vivem em situação de opressão se tornam conscientes dela, e para além disso, desenvolvem a capacidade de avaliar e aumentar sua influencia sobre eles mesmos e o ambiente com a finalidade de sair dessa situação. Por isso, podemos dizer que existem características para a construção de uma identidade projeto.

Nesse contexto de diferenças entre os grupos de mulheres dentro do feminismo, Miguel e Biroli (2014) concordam que tentar entender as problemáticas das mulheres como comum a todas, suprimindo suas multiplicidades e desconsiderando os elementos de raça e classe, seria silenciar as experiências específicas que compõem a condição feminina. A categoria “mulher” não é uma essência abstrata, mas uma resultante comum das particularidades de diferentes mulheres. O esforço do feminismo negro é justamente descortinar o fato de que, em uma sociedade que é simultaneamente machista e racista, a mulher negra passa por opressões que não atingem de forma tão contundente as mulheres brancas ou homens negros. Daí surge o sentido de interseccionalidade que entende que essas opressões produzem padrões de subordinação e de violências físicas e simbólicas que devem ser compreendidas em suas singularidades.

Segundo Akotirene (2019), interseccionalidade é um conceito pensado por feministas negras cujas experiências e reivindicações não eram observadas dentro do movimento feminista, tampouco pelo movimento negro antirracista. O conceito busca dar instrumentalidade teórico-metodológica à indissociabilidade das estruturas do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. A interseccionalidade dá visibilidade ao cruzamento simultâneo das “avenidas identitárias” e expõe o fracasso do feminismo e do movimento negro em contemplar as demandas das mulheres negras, pois o primeiro reproduz o racismo, e o segundo é focado, a rigor, às experiências do homem negro. Para a autora é preciso entender que estamos sob uma matriz colonial moderna na qual as relações de poder são imbricadas em estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política. Dessa forma, é mister para os grupos oprimidos desenvolverem instrumentalidade conceitual de raça, classe e gênero, sensibilidade crítica dos efeitos identitários, e atenção para a matriz colonial moderna, evitando considerar apenas um eixo de opressão.

Collins (2017) nos explica que nos sistemas das relações de poder são produzidos lugares sociais diferenciados para indivíduos e grupos que estão dentro deles, nesse caso as mulheres negras carregam identidades desempoderadas que as posicionam em inequidades sociais bem diferentes das que são vivenciadas por homens ou mulheres brancas. A população negra esteve submetida, dentre outras práticas, à desumanização pela escravidão e permanece em lugar de subalternidade. Para as mulheres negras existe a peculiaridade de estarem em uma encruzilhada de opressões, pois sofre racismo como o homem negro e o machismo como a mulher branca, a sua condição social é inferior à de qualquer outro grupo e não foram socializadas para assumir papéis de exploração e opressão. hooks (2015) observa que as mulheres brancas e os homens negros tem as duas condições, podendo ser opressores ou oprimidos. Ambos os grupos lideram movimentos de libertação que favorecem seus interesses, mas também continuam oprimindo outros grupos. Berth (2018) afirma que na articulação dos grupos dentro da pirâmide social, a mulher negra fica em lugar algum ou no “não lugar”, ou, utilizando uma expressão norte-americana, são as *sister outsider* que traduzida literalmente significa “irmãs de fora”. Comprovamos essa percepção de não está situada em um lugar de privilégio e de vivenciar a interseccionalidade de opressões na fala de Ângela ao ser questionada sobre ser uma mulher negra:

Mais difícil ainda, ser uma mulher negra no Brasil tem mais dificuldade ainda, tem três vezes mais dificuldade do que ser um homem negro no Brasil, tem muita questão social envolvida e o preconceito é ainda maior, o racismo é ainda maior, e a gente vê dificuldade no trabalho, a gente vê dificuldade na sociedade, a gente vê dificuldade em tudo né. (Ângela)

O conceito de interseccionalidade surge na fala de Ângela, que firmemente mostra que sabe o lugar que ocupa, enquanto mulher negra, no seu contexto social e entende que não é uma situação favorável. Nos trechos “*mais dificuldade do que ser um homem negro (...) mais do que mulheres brancas*” revela o seu conhecimento das opressões que recaem sobre as mulheres negras. Descortina simultaneamente o machismo e o racismo da sociedade, expondo que as mulheres negras carregam identidades desempoderadas que as posicionam em inequidades sociais fazendo-as passar por opressões que não atingem de forma tão contundente as mulheres brancas ou homens negros, o que caracteriza o sentido da interseccionalidade. A fala geral, mas especialmente no trecho “*tem muita questão social envolvida (...) o racismo é ainda maior, (...) a gente vê dificuldade em tudo*” nos remete também à análise da interdiscursividade, que se refere a uma combinação de discursos que podem ser colaborativos ou disputados (BESSA, 2014). A interdiscursividade se manifesta porque vimos no capítulo anterior, que trata sobre identidade negra, que Ângela apresenta principalmente, aspectos positivos sobre ser uma pessoa negra, já aqui, aponta, sobretudo as dificuldades, aludindo, inclusive, ao racismo, expressão que não foi utilizada em mais nenhum momento durante todas as sessões de entrevistas. Percebemos então que quando a interlocutora passa a refletir sobre a questão do gênero, o seu discurso apresenta as implicações do cruzamento das opressões sofridas por mulheres negras. Porém, essa percepção do que ocorre no entorno social não é inerente a todas as mulheres negras, sobretudo mulheres negras jovens. Ao observarmos a resposta de Paula, aluna que ainda não teve oportunidade de acessar temáticas raciais na escola, sobre ser uma mulher negra, vemos que essa consciência crítica ainda não foi desenvolvida:

Uma mulher ser negra no Brasil, em relação a ser mulher já uma coisa, assim, até difícil né, que as pessoas... E ainda mais mulheres negras, como eu já vi muitas mulheres falando, que eu assisti a alguns depoimentos, algumas vezes eu assisti, e elas relatam que é muito difícil, muito difícil ser negra no Brasil inclusive, porque tem essa relação do preconceito, mas é só isso, eu não tenho muita profundidade nesse assunto. (...) Assim, agora, por eu ser jovem né, eu nunca passei por nenhuma situação (de racismo), assim, tipo, até agora eu não passei por nenhuma situação, mas tem mulheres mais experientes que já passaram, sim, por isso. (Paula)

Paula, apesar de ser uma mulher negra, relata que nunca passou por nenhuma situação de racismo, porém, segundo ela, isso ainda não aconteceu por ser jovem, implicitamente verificamos que ela sabe que vai passar por isso, somente ainda não teve tempo de vivenciar. Nisso abrangemos a perversidade do sistema racista e machista que faz com que nossas jovens já tenham certeza que irão experienciar essa situação, algo dado como certo. Quando Paula foi perguntada sobre ser uma pessoa negra, de forma geral, ela afirmou não saber muito sobre o assunto. No entanto, quando especificamos a pergunta sobre ser uma mulher negra, a interlocutora diz que não possui profundidade no assunto, porém ela só não sabe ainda de forma sistematizada, provavelmente porque ainda não teve estímulo para refletir melhor sobre o assunto, mas em seu discurso verificamos que a mesma possui a compreensão de que é mais difícil ser uma mulher negra. Certamente, Paula já passou sim por situações de racismo, somente não teve consciência crítica para identifica-la. Como Ribeiro (2019) coloca, há uma sensação de “incompreensão fundamental”, a falta de acesso às temáticas racistas faz com que, muitas vezes, as pessoas não qualifiquem situações de preconceito direto ou indireto. Sobre isso, também expomos aqui o relato de Samara que, assim como Paula, é a outra aluna entrevistada que ainda não obteve contato direto na escola com ações antirracistas como o projeto Abaeté Criolo. Analisemos a sua fala:

Não, pra mim eu acho que o fato de ser mulher eu acho que não afeta muito, porque na questão de homem é muito crítico, assim, muito... Racial, sei lá, as pessoas têm preconceito demais quando é homem, mas mulher eu acho que não é tanto. (...) É mais beneficiada, assim, das coisas, sei lá, tipo, uma mulher negra os homens acham lindo, isso chega a ser até meio... Como posso dizer... Assédio, mas não é, é porque eu acho que não é tão... Eu acho que não é tão... Como posso dizer... Eu acho que é diferente o homem negro e a mulher negra, é isso. (Samara)

Escutar esse relato foi um tanto aflitivo para a pesquisadora. Pensar que há muitas pessoas que, como ela, possam pensar que uma mulher negra “é mais beneficiada” porque “os homens acham lindo” é até angustiante. Esse discurso nos remete a uma frase muito interessante de Luiza Bairros citada por Ribeiro (2018, p. 141) em um texto intitulado “A mulata globeleza: um manifesto”. A frase diz: “Nós carregamos a marca”. Luiza bairros quer dizer que, não importa onde estejam as mulheres negras, a marca é a exotização de seus corpos e a subalternidade. A exotização da mulher negra traz a triste memória dos 354 anos de escravidão onde as consideradas “bonitas” eram escolhidas pelos senhores para estarem por perto, para, por exemplo,

trabalhar na Casa Grande. Essas eram as futuras vítimas de assédio, intimidação e estupro. Seus corpos eram explorados para além dos trabalhos exaustivos, mas também servia como depósito de abuso sexual, humilhação e constantes violências emocionais. Desde o período da escravidão, as mulheres negras são estereotipadas como sensuais, sedutoras, essas classificações, como podemos constatar na fala de Samara, foi romantizada como um aspecto positivo, sem entretanto passar por uma problematização de que essas mulheres estavam na condição de escravas e de violência. Ribeiro (2019) explica que o problema não está em serem consideradas sensuais, mas em serem confinadas a esse lugar, sendo negada a humanidade, multiplicidade e complexidade dessas mulheres.

Outro ponto na fala de Samara que não podemos deixar de analisar é o entendimento do preconceito contra os homens negros: “*na questão de homem é muito crítico, assim, muito... Racial, sei lá, as pessoas têm preconceito demais quando é homem*”. Conhecendo o contexto social da entrevistada, podemos aferir do seu discurso que ela implicitamente alude às situações vexatórias que passam os homens negros ao sofrerem com o racismo que faz com que pessoas comumente os tenham como indivíduos perigosos, manifestando medo em sua presença, ou mesmo em relação à violência policial de que são vítimas frequentes, de serem as pessoas que são mais encarceradas e mortas. Diante de tudo isso, o que resta para ela é pensar que a mulher negra seria “mais beneficiada” do que o homem negro. Vemos, portanto, a falta que discussões e debates acerca das temáticas de gênero e raça podem causar no posicionamento crítico sobre suas próprias vidas e percepções de si para mulheres negras.

No contexto de se saberem vulneráveis e de buscarem o combate contra o racismo e o sexismo, as feministas negras confrontam tanto o predomínio masculino no movimento negro, quanto a predominância das mulheres brancas e burguesas no feminismo. Desde sua fundação, o feminismo negro apresenta um novo enquadramento teórico para a compreensão dos problemas da dominação e trabalha considerando o marcador racial para superar as opressões articuladas advindas do gênero, classe e cisheteronormatividade, entendendo que não existe uma hierarquia de opressões. A teoria interseccional “impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos”

(AKOTIRENE, 2019. p. 43). A teoria interseccional nos leva a, inclusive, reconhecer que podemos ser oprimidas e corroborar com violências, estimulando o pensamento complexo, a criatividade e evitando a reprodução de essencialismos. Através da interseccionalidade articulamos as clivagens identitárias reposicionando-as pelos negros, mulheres, pessoas com deficiência, para posteriormente defender a identidade política contra a matriz colonialista que sobrevive impulsionada pelas engrenagens do racismo e patriarcalismo capitalista. Assim, do mesmo modo que o racismo deve ser encarado por um problema da branquitude, o capacitismo, por exemplo, deve ser visto como um problema das feministas negras que ignoram mulheres negras com a condição de possuírem deficiência. Portanto, na heterogeneidade de opressões, devemos afastar a hierarquização do sofrimento, e entender que há uma intercepção dessas estruturas.

A partir desse aprendizado, Collins (2017) e Akotirene (2019) enfatizam que devemos apreender a interseccionalidade não apenas como análises abstratas da liberdade, em verdade a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz que produz as opressões, as formas de iniciativas de justiça social que precisamos assumir para dar vida a políticas emancipatórias. Daí a importância da participação das mulheres negras nesse processo de resistências, por estarem em um grupo que padece de tantas violências opressoras, possuem uma experiência de vida que desafia de frente toda uma estrutura social classista, sexista e racista. Essa experiência possibilita que moldem suas consciências de forma a ter uma visão de mundo diferente dos que possuem algum tipo de privilégio. Berth (2018) e hooks (2015) possuem o mesmo posicionamento no que diz respeito ao lugar da mulher negra dentro do feminismo, para elas a presença das mulheres negras é essencial para a luta feminista, pois levanta questionamento sobre a homogeneidade do ser feminino universal. Ao reconhecerem suas importâncias dentro da luta, as mulheres negras poderão fazer uso de suas perspectivas e visões de mundo para criticar a hegemonia racista, classista e sexista e potencializar uma contra-hegemonia, contribuindo para uma reestruturação social a partir de grupos minoritários.

Collins (2017) assinala que é primordial que a discussão sobre os projetos de interseccionalidade abranjam a tarefa de compreender que as desigualdades sociais estão ligadas às agendas de justiça social, e as intersecções precisam ser encaradas não somente como ideias por elas mesmas, mas como ideias e ações. Sabendo que, no Brasil, desde a fundação da colônia, as manifestações de origem africana não tiveram o

seu devido reconhecimento, pelo menos, não em sua integridade de valores e dignidade de suas expressões, Nascimento (2016), aponta que o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle e reprodução nessa estrutura de discriminação. Em vista disso, é importante que a escola pense modelos mais plurais e democráticos para a educação e não se abstenha de desenvolver ações que possam romper com essa lógica de universalidade excludente que os espaços educacionais produzem.

Nessa perspectiva, comprovamos mais uma vez o quão relevante é abordar as temáticas das leis e projetos educacionais antirracistas no âmbito escolar, bem como é crucial nos dedicarmos a construir espaço de resistência e promoção da cultura e identidade negra na escola. Essas ações devem estar atreladas ao respeito pelos saberes dos educandos e educandas. Freire (2011), refletindo sobre a prática docente, afirma que ensinar exige o respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária, e exige também o reconhecimento da identidade cultural, propiciando condições para que os educandos e educandas assumam-se enquanto seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. O projeto Abaetê Criolo, buscou alcançar essas condições os e as participantes eram os agentes que verdadeiramente protagonizavam as ações. Ângela traz em sua fala em que discorre sobre o projeto a validação dessa perspectiva:

O Abaetê Criolo eu conheci depois da... Foi depois da ocupação? Antes da ocupação! (...) a Manu, não era minha amiga ainda, mas eu conheci através do colégio e da professora Thalita, que eu também não tinha... Não conhecia ainda, ela iniciou esse projeto no Polivalente e eu fiquei sabendo por amigos (...) Começou numa aula de dança também, teve a aula teórica, teve a aula de dança que a Manu liderava, e eu fui me aprofundando cada vez mais, e além da dança a gente tinha as aulas teóricas que eu aprendia demais, eu aprendi muito, eu acho que eu me reconheço hoje por causa do Abaetê Criolo, porque eu não tinha conhecimento do que eu era e eu não tinha conhecimento da imensidão que ainda eu tinha que aprender, e as meninas me ensinaram bastante e continuam ensinando; a gente teve experiências em escolas que foi algo magnífico, encantador, de apresentar para mulheres e meninas negras, alunos negros, em várias escolas, e é isso, eu acho que o Abaetê Criolo ainda tem muita coisa pra viver, ainda tem muita coisa pra evoluir, eu acho, é isso. (Ângela)

O relato de Ângela sobre o grupo Abaetê Criolo destaca o protagonismo das alunas. Percebemos que a professora é citada uma única vez, somente para a indicação de que tinha iniciado o projeto, em outros momentos, quando pronuncia sobre as ações e aprendizagens, a interlocutora expressa a agenciação do grupo, como testemunhamos nas falas “*teve a aula de dança que a Manu liderava*” “*as meninas me ensinaram*

bastante e continuam ensinando”. Aqui ressaltamos a relevância da reunião de grupos minoritários para finalidades políticas, objetivando mudanças na sociedade. A identificação com uma identidade coletiva é mister não somente para definir diferenças, mas especialmente para o fazer político, pois as particularidades desses grupos irão ajudar a traçar diagnósticos e exigir soluções para problemáticas específicas que afetam determinados grupos. Daí a necessidade da formação “quilombos” para desenvolver resistências negras, aqui tendo uma significação não literal, mas como um sinônimo de formação de coletividade de pessoas negras protagonizando as lutas antirracistas em todos os níveis da sociedade. O Abaetê Criolo, nesse contexto, se apresenta como uma ação feminista negra com o propósito de ser um corpo político dentro da escola que reclama a efetivação da lei 10.639/03 para atuar no fortalecimento da identidade racial da juventude escolar. Ângela ao posicionar “*eu acho que eu me reconheço hoje por causa do Abaetê Criolo*”, compreendemos que o grupo tem conseguido contribuir no desenvolvimento dessas identidades e, mais que isso, quando a interlocutora coloca “*eu não tinha conhecimento da imensidão que ainda eu tinha que aprender*” percebemos que o grupo foi uma referência no que diz respeito à construção de uma identidade projeto, pois a “imensidão” que Ângela acredita ainda precisar apropriar-se, denota à luta coletiva por transformação social, ou seja, expressa que a mesma se apoderou do verdadeiro significado de consciência negra.

6 CONCLUSÃO

A escola é um local que reproduz o racismo que existe na sociedade, entretanto, é ao mesmo tempo local privilegiado para as ações antirracistas. A lei 10.639/03 é uma política focal frente às políticas estruturantes do sistema de ensino, apresenta-se como tentativa de garantir uma educação que respeite e valorize a multiplicidade étnica e racial, o que irá refletir na garantia de acesso e permanência da população negra nos espaços escolares e no combate às práticas racistas. Munanga (2005) explana que não existem leis que possam erradicar das pessoas pensamentos internalizados provenientes dos sistemas sociais que os edificaram, entretanto, a educação tem o potencial de questionar e desconstruir os mitos sobre superioridade e inferioridade introjetados pela cultura racista que fomos socializados. Então, a lei tem em seu processo um agente catalisador que, para Gusmão (2013, p. 59), “é a dinâmica de mexer com a escola”. A lei faz com que os atores escolares repensem suas práticas. Obriga com que pensem quem é o cidadão brasileiro e qual sua participação em uma sociedade de inclusão, pois pensar a pessoa negra, para a autora, é somente a ponta de um iceberg que faz pensar em todas as pessoas que vivem em um processo de exclusão. Portanto, é preciso pôr em movimento ações e mecanismos que permitam que os diferentes grupos não sejam submetidos às homogeneizações e possam, com suas particularidades, possuir e construir uma sociedade melhor.

Nesse cenário, o grupo Abaetê Criolo se configura como uma experiência e um projeto escolar que, dentro do seu contexto sociocultural da escola em que foi realizado, buscou garantir a efetivação da lei 10.639/03. O grupo nasceu de uma necessidade de reunir alunas e alunos que não se identificavam com as práticas esportivas, porém ansiavam por práticas corporais diferenciadas. Nesse ínterim, as reflexões acerca da existência de ações pedagógicas que efetivassem a lei 10.639/03 na escola, igualmente, começam a se expandirem na prática profissional da professora coordenadora do projeto. Assim, o grupo consumou-se como um projeto voltado para o estudo e manifestações artísticas da cultura afro-brasileira. Ao final de três anos de ações do grupo, percebemos que conseguimos formar um corpo político que atuou diretamente na formação e fortalecimento de vários aspectos referentes às lutas negras, principalmente no que se refere à construção da identidade racial da mulher negra. Através da análise de discurso realizada com as integrantes do grupo podemos concluir

que o Abaeté Criolo participou de um processo que motivou mudanças em suas percepções identitárias e no *modus vivend* das participantes.

Pela a análise dos discursos das alunas da escola que não participaram do projeto e tampouco tiveram a oportunidade de vivenciar ações na perspectiva das temáticas relacionadas à lei 10.639/03, reconhecemos que a identidade racial e as percepções das opressões experienciadas por pessoas nos seus mesmos contextos sociais, e por elas mesmas, não são desenvolvidas no sentido de construção de uma autoidentificação positiva e de consciência crítica que favoreça o empoderamento de si e dos seus para o fortalecimento de uma identidade coletiva necessária para o combate às injustiças sofridas pela população negra. Pela constatação dessas diferenças nos discursos das educandas que tiveram acesso às demandas da lei em imensa disparidade das que não obtiveram o mesmo acesso, podemos, mais uma vez, estabelecer o quão importante é o desenvolvimento de propostas de educação na perspectiva antirracista e de valorização das afro-brasilidades. Para além disso, Munanga (2005, p. 20) nos ensina que é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens que possam superar “os limites da razão e tocar no imaginário e nas representações”. Para Gusmão (2013), os processos educativos não podem se limitar ao currículo formal, necessitando resgatar as dimensões não formais de aprendizagens dentro e fora da escola. Reconhecendo as experiências individuais e sociais e concebendo o aluno e a aluna como sujeito coletivo que tem memória, história de vida, tradição, valores e emoções que demandam por um lugar na sociedade, a educação poderá ser um recurso potente na luta por igualdade social.

Entendemos que a formação da sociedade brasileira foi estruturada através de três eixos, a saber: o capitalismo, cunhando as desigualdades de classes; o patriarcalismo, gerando as disparidades de gênero e vulnerabilidades das mulheres; o racismo, renegando as populações não brancas a espaços subalternizados. Entretanto, não há poder sem resistência, e o movimento negro desponta como o movimento de luta por transformação social mais antigo do Brasil, entremeado por perversas violências sociais, mas também com a mais forte resistência. Remetendo ao conceito de interseccionalidade, vimos que as mulheres negras, nesse processo, são atingidas por uma teia de opressões que as tornam ainda mais vulneráveis que os outros grupos minoritários, como mulheres brancas e homens negros, e daí é preciso nascer igualmente sua força, não porque sejam supermulheres, mas porque é a única escolha.

Devido suas maiores vulnerabilidades também ocupam lugar de maior destaque nas lutas progressistas, pois possuem um olhar diferenciado conhecendo na pele as maiores injustiças sociais.

Nesse contexto, de lutas e de resistências plurais, o grupo Abaetê Criolo irrompe como um local de resistência feminista negra, enfrentando as rejeições do sistema racista, rompendo com o silêncio de vozes abafadas, participando da construção dessa identidade racial e fazendo ecoar a arte negra no espaço escolar periférico. As integrantes, por meio de seus relatos, mostraram que estão buscando redefinir suas posições na sociedade o que, conseqüentemente, inicia um processo de transformação social, caracterizando uma identidade projeto, o que corrobora com Ribeiro (2018) ao afirmar que pensar feminismo negro seria pensar em projetos políticos de emancipação e democráticos. Por tudo isso, entendemos a experiência do Abaetê Criolo como um potente instrumento de luta para fortalecer o feminismo negro e, portanto, as lutas emancipatórias e democráticas. Entretanto, é preciso também estabelecer aqui os limites do projeto. Vislumbrando o grupo como uma ação que procurar alcançar as demandas da lei, verificamos que é uma experiência de uma iniciativa isolada e pessoal de uma única professora da escola. No momento em que a professora precisou se ausentar, a escola não deu continuidade às atividades do projeto, isso porque ainda não há, de forma geral entre os agentes escolares, a conscientização do valor da efetivação da lei para a formação social do alunado.

Apesar dos dispositivos legais para fortalecer a valorização da temática afro-brasileira, as ações de políticas públicas continuam tímidas quanto à institucionalização de metas que contemplem o cumprimento da política curricular proposta pela lei nas escolas. Vejamos alguns dos desafios encontrados: sobre material didático. A lei veio institucionalizar uma agenda que até então não estava colocada e que, portanto, não existia, por exemplo, um material didático pgresso a existência da lei, o que se tinha era material produzido por iniciativa individual e não fonte de políticas públicas. A lei traz outro momento que é a necessidade não só do investimento na produção desse material, como também, simultaneamente, observar e corrigir os materiais já existentes, porém com histórias equivocadas no que tange a essa temática. É necessário garantir uma experiência de autoria, onde os próprios sujeitos possam escrever suas narrativas, pois na história brasileira tivemos prioritariamente um “outro” escrevendo as narrativas dos povos. Para isso, a educação brasileira precisa se democratizar, garantindo acesso,

permanência e trajetória escolares efetivas para estudantes negros e acesso à educação superior. Dessa forma, essas populações vão poder de fato trabalhar e dar visibilidade a uma série de saberes que foram invisibilizados (PRÉZIA, 2014).

Além da questão da produção de material didático, no currículo a lei não cobra por uma matéria nova, é preciso incluir a temática dentro de todo o ensino, porém os professores e as professoras têm dificuldades. Nas bibliotecas existem as obras, mas ficam por vezes lá, escondidas, não são levadas para as salas de aula. Os professores quando vão receber formação, buscam por palestras, mas palestra por si só não forma, são precisas formações continuadas e que o professor licenciado já saia da universidade com o conhecimento para atuar nessa perspectiva da lei. Daí a urgência das universidades entrarem nesse processo, porque não há como formar milhares de professores sem uma disciplina que trate sobre o assunto. As formações continuadas podem ajudar, mas não darão a efetividade necessária que é dada na formação inicial. Mas as universidades são tão difíceis de mudar quanto a elite brasileira e ainda são espaços sociais embranquecidos e padronizados (PRÉZIA, 2014).

Esse trabalho igualmente possuiu seus limites, pois uma pesquisa dificilmente irá dar conta de todos os aspectos que envolve um problema estudado, aqui deteve-se em analisar a contribuição do projeto Abaetê Criolo na formação identitária e política do grupo através do discurso das alunas, porém não pôde averiguar outros aspectos entremeados à escola no que diz respeito à lei, como pesquisar sobre a visão dos outros professores, gestores e funcionários sobre a percepção que tinham da atuação do grupo no ambiente escolar, verificar como os pais, as mães e/ou responsáveis compreendiam sobre a participação de seus filhos e filhas no grupo, descobrir que formas de outros apoios e parcerias institucionais o projeto poderia receber, para além da professora, para que se tornasse um projeto fixo na escola, dentre muitas outras circunstâncias que não foram possíveis de serem pesquisadas. Todas essas questões poderão ser avaliadas em outros trabalhos futuros que são mister de serem realizados para que possamos efetivamente cumprir a lei 10.639/03 na EEFM Polivalente Modelo de Fortaleza e em outras escolas do estado do Ceará.

Assim, das reflexões aqui levantadas, enfatizamos que a presente pesquisa não esgota, certamente, as possibilidades de discussão e análise sobre a temática antirracista no campo educacional. Esses estudos são necessários, no entanto, é importante que não permaneçam somente nos âmbitos acadêmicos e estejam no cotidiano escolar

fortalecendo e amparando as práticas educacionais dos professores que trabalham com a perspectiva de transformação social através da educação. Uma potencialidade de estudo a partir dessa pesquisa seria a realização de um mapeamento dessas práticas nas escolas do estado, identificando como essas ações modificam a dinâmica da comunidade escolar e a atuação social dos educandos e educandas que estejam envolvidos/as nesse processo. Mas, por hora, finalizamos este trabalho que esperamos ser de valia na composição de um todo maior de pesquisas que ainda virão sobre uma educação antirracista e que interesse ao povo negro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. TedGlobal, jul. 2009.

Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story>

Acesso em: 03 jul. 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARENDT, Hannah. **Sobre Violência**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 1994.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BESSA, Décio. Linguagem e Situação de Rua. In: MAGALHÃES, Izabel. CAETANO, Carmem Jená Machado. BESSA, Décio. (Orgs.) **Pesquisas em Análise de Discurso Crítica**. Covilhã: Livros LabCom, 2014.

BRAH, A. Difference, diversity and differentiation. In: DONALD, J.; RATTANSI, A. (Orgs.) **Race, Culture and Difference**. Londres: Sage, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>> Acesso em: 05 set. 2019.

_____. **Lei número 10639/03**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SEPPIR/SECAD/MEC, Brasília-DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192> Acesso em: 05 set. 2019.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Fávio. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAPUTO, Stela Guedes. O candomblé também está na escola. Mas como? CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Fávio. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss B. Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**. Jan/jun. 2017.

CUNHA JR. H. Diversidade etnocultural e africanidades. In: DE JESUS, M. F.; ARAÚJO, M.S.; CUNHA JR. H. (Orgs) **Dez anos da lei nº10639/03: memória e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CUNHA JR. H. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES A. B. S. CUNHA Jr. H. (Orgs) **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Tatiana R. N. Violência Doméstica e Familiar: Representação e Identidade. In: MAGALHÃES, Izabel. CAETANO, Carmem Jená Machado. BESSA, Décio. (Orgs.) **Pesquisas em Análise de Discurso Crítica**. Covilhã, UBI, LabCom, Livros LabCom, 2014.

DIJK, T. A. V. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, Florestan. Org. Octávio I. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRITZ, Leah. **Dreamers and dealers: na intimate appraisal of the women's movement**. Boston: Bracon Press, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas de la diversidade para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Org.). **Educar para la diversidade em el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

GOMES, A. B. S. O movimento negro e a educação escolar: estratégias de luta contra o racismo. In: GOMES A. B. S. CUNHA Jr. H. (Orgs) **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de formação política do círculo palmarino**. n. 1. Batalha de Ideias. Brasil, 2011.

GUEDES, I. L. **Marcha das vadias como resposta carnalizada do feminismo: uma análise bakhtiniana de uma campanha fotográfica**. 2015. Dissertação (Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

GUIMARÃES, Antônio. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A lei 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. In: DE JESUS, M. F.; ARAÚJO, M.S.; CUNHA JR. H. (Orgs) **Dez anos da lei nº10639/03: memória e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: UNESP, 2006.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody: passionate politics.** New York, Routledge, 2000.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, 2015.

JACCOUD, Luciana de Barros, **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: Ipea, 2002. Disponível em:

<<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/div03.pdf>> Acesso em: 05 set. 2019.

LIMA, Ivan Costa. Pedagogia interétnica em Salvador: trajetória, história e identidade negra. In: GOMES A. B. S. CUNHA Jr. H. (Orgs) **Educação e Afrodescendência no Brasil.** Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MADEIRA, Zelma. Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista. **Argum**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 21-31, jan/abr, 2017.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro:** representações sobre o corpo no ensino da educação física. Salvador: [s.n.], 2007.

MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política.** São Paulo: Boitempo, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio

Fávio. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOYSÉS, Lucia. **A autoestima se constrói passo a passo**. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, set., 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 4, n. 8. jul/out, 2012.

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

OLIVEIRA, Iolanda. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea. In: OLIVEIRA, Iolanda; SOUZA, Maria Elena V. (Orgs.). **Cadernos Panesb, Educação e População Negra**. Niterói: Quartet, Eduff, 2007.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Curitiba: [s.n.], 2017.

OLIVEIRA, D. B. Análise de discurso crítica da anistia política de militares: um estudo teórico, metodológico e prático. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**. v. 5, n. 1, p. 117-133, mar., 2018.

PEREIRA, Márcia Moreira. SILVA, Maurício. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, 2012.

PEREZ GÓMEZ, A. I. La cultura escolar em la sociedade postmoderna. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 225, 1994.

PETIT, Sandra Haydeé. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRÉZIA, Benedito. **A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.** Entrevista concedida a brasilianas.org. em 05 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_QE6ppxk0vQ> Acesso em: 31 jul. 2019.

RESENDE, V. de M. RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jary. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Rosiene Campelo dos. FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. Goiânia. **Revista Pensar a Prática**, 2003.

SCHWARCZ, Lilia. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Luzia Rodrigues da. A Agenciamento em Foco: Tensões e Limites das Professoras. In: MAGALHÃES, Izabel. CAETANO, Carmem Jená Machado. BESSA, Décio. (Orgs.) **Pesquisas em Análise de Discurso Crítica**. Covilhã: Livros LabCom, 2014.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUZA, Edileuza Penha de. A lei nº 10.639/03 na escola – caminhos para os tambores de Congo. In: GOMES A. B. S. CUNHA Jr. H. (Orgs) **Educação e Afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Laura. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Maria Elena Viana. Entre memórias e as possibilidades de implementação da lei 10.639/03. In: DE JESUS, M. F.; ARAÚJO, M.S.; CUNHA JR. H. (Orgs) **Dez anos da lei nº10639/03: memória e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

TRINDADE, Azoilda L. da. **O racismo no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAISMAN, E. Althusser: ideologia e aparelhos de estado – velhas e novas questões. **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 247-269, dez., 2006.

XAVIER, Sandro. O Discurso do Abuso Sexual a Crianças e Adolescentes: Poder e Identidade em Discussão. In: MAGALHÃES, Izabel. CAETANO, Carmem Jená

Machado. BESSA, Décio. (Orgs.) **Pesquisas em Análise de Discurso Crítica**. Covilhã: Livros LabCom, 2014.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem e, (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.4, n.esp, p. 223-243, 2004.

WOODS, Donald. **Biko**: a história do líder negro sul-africano Steve Biko. São Paulo: Editora Best Seller, 1987.