



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO
RACIAIS – PPGER**

EDUARDO REGIS SOARES TRINDADE

Educação, Lei nº 10.639/03 e a intersecção entre raça, classe e gênero no espaço
escolar

ITABUNA – BAHIA

2020

EDUARDO REGIS SOARES TRINDADE

Educação, Lei nº 10.639/03 e a intersecção entre raça, classe e gênero no espaço
escolar

Defesa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino
e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do
Sul da Bahia (UFSB) para obtenção do título de Mestre em
Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Milton Ferreira da Silva Junior

ITABUNA – BAHIA

2020

T833e Trindade, Eduardo Regis Soares, 1972 –

Educação, Lei nº 10.639/ 03 e a intersecção entre raça, classe e gênero no espaço escolar / Eduardo Regis Soares Trindade. – Itabuna: UFSB, 2020.
- 113f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2020.

Orientador: Dr. Milton Ferreira da Silva Junior.

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação básica. 3. Ensino - Metodologia. I. Título.

CDD – 370.11

EDUARDO REGIS SOARES TRINDADE
EDUCAÇÃO, LEI Nº 10.639/03 E A INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, CLASSE E
GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Memorial submetido ao Colegiado do Programa de
Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais
– PPGER, para obtenção do título de Mestre em
Ensino e Relações Étnico Raciais.

**APROVADO PELA COMISSÃO AVALIADORA
EM 28/07/2020**



Prof. Dr. Milton Ferreira da Silva Junior
Presidente da banca – (PPGER – UFSB)



Profa. Dra Flavia Alessandra de Souza
Examinadora – (DFCH – UESC)



Profa. Dra. Daniela Galdino Nascimento
Examinadora – (PPGE – UNEB/UFSB)

Itabuna, Bahia, 28 de julho de 2020

DEDICATÓRIA

Em memória de,

Zélia Soares dos Santos Trindade (mãe)

Regino Macário Trindade (pai)

Libânia Macário Trindade (tia)

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial a companheira Mariana Souza de Oliveira por ter contribuído na elaboração desse memorial, incentivando, valorizando a cada dia a minha qualificação acadêmica.

Aos professores Milton Ferreira da Silva Junior (orientador) e Ana Cris, ambos da UFSB, Campus Jorge Amado, Itabuna, Bahia.

Agradeço aos meus queridos(as) alunos(as) do EJA VI, A e B (2019) do Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart (Ilhéus/Ba), por terem participado como participantes da pesquisa nesse trabalho acadêmico.

Agradeço as colegas Tereza Sá e Geomara Moreno, da turma do mestrado em Ensino das Relações Étnico-Raciais (2018/2020), por terem ministrado a oficina literária.

Aos *repprs* Christian Jesus da Silva (Cjay) e Marcos Paulo (Marcos SRD), pela participação na roda de conversa que abordou a questão do genocídio da juventude negra.

Ao professor Manoel Nonato por ter incentivado a entrada no mestrado.

Ao movimento negro unificado (Ilhéus-Itabuna/Ba), na figura dos militantes Edson Vieira e Maria Domingas.

Aos meus familiares Paula Regina e Agostino Trindade. Respectivamente irmã e sobrinho e afilhado.

À todos que contribuíram na elaboração dessa pesquisa.

Gratidão.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

Educação, Lei nº 10.639/03 e a intersecção entre raça, classe e gênero no espaço escolar

RESUMO

O presente trabalho abordou as desconformidades cotidianas na aplicação da Lei nº 10.639/03 na perspectiva educacional, como proposta curricular do Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart, situado na cidade de Ilhéus/BA, na perspectiva interdisciplinar e interseccional entre classe, raça e gênero do(a) negro(a). A escola localiza-se no bairro Teotônio Vilela, uma das comunidades ilheense mais populosa e expressivamente negra. A lei supracitada é uma Política Pública de Ações Afirmativas fundamental ao combate à desigualdade racial fruto do racismo estruturante, o qual permeia o tecido socioeconômico do Brasil. Essa realidade social se faz presente nas práticas educacionais cotidianas da educação básica brasileira. Teve como metodologia a pesquisa-ação de natureza qualitativa e pesquisa documental. Dividida em três etapas: análise documental, com a análise do projeto acadêmico pedagógico, cotejando com a Lei nº 10.639/03; análise dos dados coletados do questionário e intervenção com os participantes da pesquisa. Mediante as três etapas obteve-se como produto final o material pedagógico digital acessível aos professores da educação básica, contendo propostas de superação do racismo estruturante. A pesquisa se pautou numa abordagem educativa de viés emancipadora, antirracista, descolonizadora e antissexista.

Palavras-chave: Educação; antirracismo; Interseccionalidade; decolonialidade.

Education, Law nº 10.639/03 and the intersection between race, class and gender in the school space

ABSTRACT

The present work addressed the daily non-conformities in the application of Law nº 10.639 / 03 in the educational perspective, as a curricular proposal of the State College Professor Fábio Araripe Goulart, located in the city of Ilhéus / BA, in the interdisciplinary and intersectional perspective between class, race and gender of the (a) black. The school is located in the Teotônio Vilela neighborhood, one of the most populous and expressively black communities in the island. The aforementioned law is a Public Policy of Affirmative Actions fundamental to the fight against racial inequality as a result of structuring racism, which permeates the socioeconomic fabric of Brazil. This social reality is present in the daily educational practices of Brazilian basic education. Its methodology was qualitative research-action and documentary research. Divided into three stages: document analysis, with the analysis of the academic pedagogical project, in comparison with Law nº 10.639 / 03; analysis of data collected from the questionnaire and intervention with research participants. Through the three stages, the digital pedagogical material accessible to basic education teachers was obtained as a final product, containing proposals to overcome structural racism. The research was based on an educational approach with an emancipatory, anti-racist, decolonizing and anti-sexist bias.

Keywords: Education; anti-racism; intersectionality; decoloniality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identidade racial	46
Gráfico 2: Religião.....	47
Gráfico 3: Trabalho na economia	48
Gráfico 4: Preconceito ou machismo	49
Gráfico 5: Existência de prática racista	50
Gráfico 6: Diferença no tratamento entre brancos(as) e negros(as)	51
Gráfico 7: Temas de classe, raça e gênero na escola	52
Gráfico 8: Preconceito e discriminação racial	53
Gráfico 9: Sistema de cotas para negros nas universidades públicas	54
Gráfico 10: Relevância do sistema de cotas	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roda de conversa e produção de paródias.....	70
Figura 2: Roda de conversa e produção de paródias.....	71
Figura 3: Oficina de poesia.....	84
Figura 4: Oficina de poesia.....	85

LISTA DE SIGLAS

CA	Centro Acadêmico de História
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEPFAG	Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INFOPEN	Informações Estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro
IPEA	Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada
LGBTI +	Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Intersexuais
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização Das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGER	Pós-Graduação em Ensino e Educação e Relações Étnico-Raciais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade
TEM	Teatro Experimental Negro
UCLA	Universidade da Califórnia em Los Angeles
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UE	União Europeia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
3 PROCESSO HISTÓRICO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL.....	19
3.1 As Grandes Navegações.....	19
3.2 A escravidão dos(as) negros(as) africanos(as) no Brasil	20
3.3 Equidade e Políticas Públicas de Ações Afirmativas.....	24
3.4 Classe, Raça e Gênero	26
3.5 Conceitos básicos dos estudos decoloniais	28
3.5.1 Interseccionalidade	28
3.5.2 Patriarcado	30
3.5.3 Colonialidade de Poder	32
3.5.4 Decolonialidade	33
3.5.5 Pensamento de Fronteira	34
3.5.6 Transmodernidade	35
3.5.7 Dupla Consciência	36
3.6 O movimento negro e educação antirracista	37
4 PERCURSO METODOLÓGICO	40
5 Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart e o Projeto Político Pedagógico (PPP)	43
6 QUESTIONÁRIO SÓCIO-EDUCATIVO	46
7 INTERVENÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	56
7.1 Primeira fase da intervenção - mercado de trabalho, gênero e raça.....	56
7.1.1 Abordagem sobre a diferenciação dos conceitos de: identidade, preconceito, discriminação e etnocentrismo	63
7.2 Feminicídio das negras e genocídio da juventude negra	72
7.3 Expressões Racistas do Cotidiano.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES	96
ANEXOS	110

1 INTRODUÇÃO

O tema de estudo desta pesquisa consiste em abordar a educação proposta pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) tratando a questão sociorracial no espaço escolar. O tema foi escolhido pela necessidade em verificar certas desconformidades na relação intrínseca entre educação e a lei supracitada no contexto da Educação Básica, no intuito de combater práticas racistas presentes no âmbito escolar brasileiro e que se refletem nesses espaços. Assim como estudar a cultura afro-brasileira, a qual não tem sido identificada e valorizada como parte da cultura identitária dos discentes afrodescendentes. Por isso acabam sem essa consciência devido à valorização de culturas eurocêntricas em detrimento de culturas africanas, indígenas, dentre outras.

Com o presente trabalho, buscou-se verificar na perspectiva educacional tais desconformidades cotidianas quanto a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), na proposta curricular do Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart (CEPFAG), localizado no bairro Teotônio Vilela, uma das comunidades ilheense mais populosa e expressivamente negra do município de Ilhéus (BA).

Segundo Moreira (2005), o bairro Teotônio Vilela surgiu aproximadamente nos anos 80 com o processo de crescimento organizacional da cidade de Ilhéus. O que levou ao prefeito da época, Antônio Olímpio, expandir a cidade para o lado Oeste.

Através do Decreto nº 017, publicado no Diário Oficial nº 343, desapropriou e loteou terrenos de uma antiga fazenda denominada de Gomeira. O povo menos favorecido das periferias da cidade, sem moradia própria e desempregado, ficou sabendo do ocorrido e resolveu ocupar a área, levando à prefeitura lotear e cadastrar algumas daquelas famílias, dando-lhes o cartão de posse.

A partir do contexto narrado acima, as ocupações foram acelerando tornando-se o bairro denominado Teotônio Vilela em homenagem ao senador alagoano, Teotônio Brandão Vilela (1917-1983), uma das lideranças da Frente Nacional Pela Redemocratização (FRN), em 1978, no período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985).

Nesta pesquisa é abordada a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), numa perspectiva interdisciplinar e interseccional entre classe, raça e gênero do(a) negro(a), a questionar a estrutura racista do Brasil que se reflete no cotidiano escolar. Tendo

como participantes da pesquisa, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) VI, turmas A e B.

Percebendo que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), comumente é trabalhada no dia 20 de novembro, data em que se comemora o dia da Consciência Negra, resolveu-se problematizar quais as principais dificuldades para se abordar a supracitada lei durante todo ano letivo de forma interdisciplinar.

Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo geral:

- Desenvolver uma proposta pedagógica para ser aplicada a Lei nº 10.639/03 de forma interdisciplinar e interseccional entre classe, raça e gênero, durante o ano letivo.

Tendo como objetivos específicos:

- Utilizar as linguagens artísticas como: música, poesia e vídeos no processo ensino e aprendizagem na aplicabilidade da Lei nº 10.639.03;
- Testar a receptividade discente a uma prática educacional emancipadora de viés antirracista, antimachista e descolonizadora;
- Produzir material pedagógico para trabalhar a Lei nº 10.639/03 de forma interseccional (classe, raça e gênero), na educação básica durante todo o ano letivo.

Para alcançar os objetivos supracitados, utilizou-se como plano de estudo a pesquisa-ação de natureza qualitativa; estudos das principais fontes que abordam a temática: Munanga (2004; 2006); Guimarães (2005); Nilma Lino Gomes (2012); Brandão (1981). Na abordagem do feminismo negro e interseccional, foi abordado conceitos das seguintes autoras: Djamila Ribeiro (2017); Sueli Carneiro (2013); Angela Davis (2016); e análise documental: Projeto Acadêmico Curricular do CEPFAG cotejando com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e suas determinações, as quais precisam ser introduzidas nos currículos da Educação Básica das escolas públicas e privadas do Brasil.

Após análise dos dados coletados através da pesquisa documental, do questionário e intervenção, obteve-se o produto final, o qual consiste numa sequência didática para ser trabalhada durante todo ano letivo, perpassando as três unidades escolares.

A sequência didática estará disponível em mídia¹, contendo a proposta obtida na intervenção, contendo: textos, indicações de músicas, filmes, poemas, referências bibliográficas, dentre outros materiais que foram propostos pelos participantes da pesquisa durante o momento da intervenção. Esse material pedagógico será distribuído em escolas da Rede pública estadual e municipal de Ilhéus/Ba, especialmente as que tenham como modalidade de ensino o EJA.

¹ As mídias serão disponibilizadas em todas as escolas públicas estaduais de Ilhéus-BA, que tenham o EJA como modalidade de ensino.

2 APRESENTAÇÃO PESSOAL

Sou professor graduado em Estudos Sociais com habilitação plena em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em 1999. Na época, minha turma foi a última em ofertar os Cursos de História e Geografia, concomitantemente. Enquanto estudante participei como membro do Centro Acadêmico de História (CA). Durante a atuação no CA tive contato com representantes do Movimento Negro Unificado (MNU) de Ilhéus/Ba, onde atuo na militância há mais de vinte anos.

Em 1998, passei a atuar como professor efetivo da Rede Municipal de ensino no município de Ilhéus, Bahia. Atualmente leciono a disciplina de História numa escola situada no distrito de Sambaituba em Ilhéus/Ba, denominada Escola Municipal de Sambaituba.

No ano de 2002, ingressei como docente efetivo na área de História na Rede Estadual de ensino. Leciono, desde então, no Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart, situada na cidade de Ilhéus/Ba. Escola que, além da docência, oportunizou meu trabalho na gestão como vice-diretor num período de 03 (três) anos.

Na perspectiva de atualização como profissional docente, ingressei em 2006 no Curso de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais ofertado pela UESC. O Curso teve como foco os estudos voltados à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Neste período de estudo fiz parte da comissão do sistema de cotas sociorracial aprovado em 2007 na UESC e vigente até os dias atuais.

Como educador e militante do movimento social negro participei do Conselho Municipal de Cultura da cidade de Ilhéus/Ba no setorial de entidades negras, atuando enquanto cidadão em instituições de controle social. Assim como fiz parte do Conselho de Educação de Ilhéus/BA.

Com objetivo em propiciar a inserção de jovens em cursos de nível superior, em 2006 participei de um edital ofertado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o qual fui aprovado. Essa aprovação subsidiou recursos econômicos para organização de um curso pré-universitário gratuito denominado de Afirmação, na cidade de Ilhéus/BA. Este curso teve duração de 04 (quatro) anos letivos, (2007 a 2010), o qual possibilitou a inserção de jovens negros(as) das periferias da cidade supracitada, no ensino superior, inclusive na UESC.

Procurando sempre estar atualizado em minha profissão e buscar aprimorar, (re)construir conhecimentos, ingressei em 2018, no curso de Pós-Graduação em Ensino e Educação e Relações Étnicos-Raciais (PPGE) ofertado pela Universidade Federal Sul Baiana (UFSB) localizada na cidade de Itabuna/Ba.

O foco da atual pesquisa incidiu na aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Com isso, possibilitou outro olhar discente sobre os negros e seus descendentes vistos como sujeitos de fundamental importância na historiografia brasileira.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) representa uma alteração na normatividade da Educação Básica, não é apenas mais um mecanismo para combater a intolerância no ambiente escolar, mas para formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que foi formada sob a exploração de africanos escravizados.

3 PROCESSO HISTÓRICO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

O presente estudo teve como foco central a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Sendo assim, será exposto o processo histórico da escravidão no Brasil ressaltando a migração dos(as) negros(as) da África para a América na condição de escravizados(as), fruto do processo das Grandes Navegações Europeias da Idade Moderna.

3.1 As Grandes Navegações

As denominadas Grandes Navegações Europeias dos séculos XV, XVI e XVII, formaram um conjunto de expedições de países europeus para outros territórios a fim de explorá-los. Nesse processo, iniciou-se a conquista sobre os continentes Asiáticos, africanos e da América (Novo Mundo) e, dentre essas nações, Portugal e Espanha foram os países pioneiros. Com isso os lusitanos começaram suas conquistas precisamente no ano de 1415 em Ceuta, atual Marrocos, na África.

Segundo Dussel (2005 *apud* GROSFOGUEL, 2016), nesse contexto surgiu o Ser Imperial, o “Eu Conquisto”, a visão imperialista europeia, branca, judaico-cristã, que gerou as conquistas de países europeus sobre diversos povos de outros continentes. De acordo com Dussel (2005 *apud* GROSFOQUEL, 2016), o Deus cristão se colocou como um ser desejável, como um fundamento de conhecimento e poder.

No ano de 1492, os espanhóis iniciaram as suas conquistas pela América com a chegada de Cristóvão Colombo, navegador italiano a serviço dos reis da Espanha, Fernão e Isabel. Ao chegar às terras americanas acreditando estar nas Índias, continente asiático, os colonizadores apelidaram os nativos de índios. Atualmente, várias comunidades indígenas contestam tal denominação por conta de seu caráter europeu e colonizador, denominando-se de povos originários, os primeiros, os verdadeiros ocupantes das Américas.

Com as Grandes Navegações a coroa portuguesa organizou uma expedição com a finalidade de explorar as Américas e seguir o caminho marítimo para as Índias. Em 22 de abril de 1500, a esquadra do navegador português Pedro Álvares Cabral aportou em terras do Novo Mundo (América), que posteriormente foi denominado de Brasil, devido ao pau de brasa avermelhado chamado de Pau-Brasil.

A chegada de Cabral ao Brasil marcou o processo de exploração, dominação e invasão Lusitana na América. Anos mais tarde, a partir de 1532, com a expedição de Martim Afonso de Souza, foi iniciada a colonização portuguesa sobre as terras brasileiras. Nesse contexto se deu o processo diaspórico dos(as) negros(as) africanos(as) na condição de escravizados(as).

3.2 A escravidão dos(as) negros(as) africanos(as) no Brasil

Uma das origens da palavra escravo vem do latim “*sclavus*”, que significa pessoa que é propriedade de outra. Teria a sua ligação com os povos Eslavos, brancos europeus de olhos azuis vindos da Criméia e de outras regiões do Mar Negro, capturados pelos Tártaros e vendidos como escravos aos muçulmanos no Oriente Médio e outras regiões do Mediterrâneo entre os séculos IX e X (GOMES, 2019).

A escravidão foi uma instituição universal existente desde a antiguidade em diversas partes do mundo, inclusive na África. Portanto, não exime a responsabilidade da Europa brancocêntrica no processo de escravização, violência e genocídio dos povos negros africanos e indígenas das Américas a partir das Grandes Navegações Europeias. A escravidão moderna foi uma das maiores tragédias da humanidade.

Segundo Borges, Medeiros e D’adesky (2002), em relação a escravidão negra, a Europa judaico-cristã a justificou com base na teologia, na religião, utilizando a bíblia como fundamento. Após o dilúvio, Noé e seus três filhos, Cham, Sem e Jafé, foram os responsáveis em repovoar a terra. Sem povoou a Ásia, Jafé a Europa e Cham, a África.

A Igreja Católica apoiou a escravidão negra utilizando o Mito de Cham, o qual a África seria um continente amaldiçoado devido ao fato de Cham ter visto a nudez de seu pai, como tal ele foi castigado assim como seus descendentes, isto é, os(as) negros(as) africanos(as).

E começou Noé a ser lavrador da terra, e plantou uma vinha.
E bebeu do vinho, e embebedou-se; e descobriu-se no meio de sua tenda.
E viu Cão, o pai de Canaã, a nudez do seu pai, e fê-lo saber a ambos seus irmãos no lado de fora.
Então tomaram Sem e Jafé uma capa, e puseram-na sobre ambos os seus ombros, e indo virados para trás, cobriram a nudez do seu pai, e os seus rostos estavam virados, de maneira que não viram a nudez do seu pai.
E despertou Noé do seu vinho, e soube o que seu filho menor lhe fizera.
E disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos seja aos seus irmãos.
E disse: Bendito seja o Senhor Deus de Sem; e seja-lhe Canaã por servo.

Alargue Deus a Jafé, e habite nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo.
(GÊNESIS 9:20,27).

A escravidão ganhou características diferentes ao longo da história. No entanto, a partir das Grandes Navegações europeias dos séculos XV, XVI e XVII, transformaram-se num projeto político, econômico, religioso e ideológico europeu, o qual contribuiu para gerar as teorias de cunho racistas contra os(as) negros(as) e seus descendentes.

No período da escravidão, entre os séculos XV a XIX, os europeus se limitaram em algumas regiões litorâneas do continente Africano onde podiam adquirir metais, marfim, além de comprar e vender escravos.

Segundo Gomes (2019, p. 223),

O tráfico de escravo no Atlântico, a maior e mais continuada migração forçada por via marítima em toda história humana, envolveu o transporte de pessoas, mercadorias, plantas, germes dentre os quatro continentes – Ásia, Europa, África e América.

Os(as) negros(as) que vieram da África para o Brasil na condição de escravizados(as) passaram pela rota transatlântica, povos de regiões da África Ocidental (Mali, Nigéria, Gana, Benin, etc.); da África-Centro-Oriental (Gabão, Angola, Costa do Marfim, etc.); da África Austral (Moçambique, África do Sul; Namíbia). (MUNANGA; GOMES, 2006).

Homens e mulheres que foram a mão de obra básica da produção e acumulação econômica gerada pela colonização portuguesa. Trabalhando sem remuneração, tratados de forma desumana, submetidos às piores e precárias condições de vida. Contudo, resistindo muito.

No Brasil a escravidão negra durou mais de 360 (trezentos e sessenta anos) e muitas foram as lutas dos(as) negros(as) contra a escravidão, tanto na África quanto no Brasil. Pois, os(as) negros(as) africanos(as) não ficaram inertes e nem pacíficos enquanto escravizados(as). Houve resistência, conflitos e negociações contra o sistema opressor escravocrata.

A resistência à escravidão se deu mediante a capoeira, assassinatos de feitores e senhores de engenhos, fugas dos engenhos, sabotagem, revoltas, formação de quilombos, compras individuais e coletivas de alforrias, da religião (Candomblé, Umbanda), dentre outros.

Os(As) escravizados(as) não eram apenas a força bruta, braçal que por vezes era considerada como simples feixes de músculos. Os(as) negros(as) tinham suas próprias culturas e crenças. “As atitudes de vida indicaram em cada momento histórico, o que consideravam um direito, uma possibilidade ou uma exorbitância inaceitável.” (SILVA, 1989, p. 79-98.). Sendo assim, não foram apenas vítimas, mas sobretudo, homens e mulheres protagonistas, sujeitos das suas histórias.

A abolição da escravidão no Brasil ocorreu no ano de 1888. O país foi um dos últimos das Américas a abolir a escravidão, assim como também a proclamar uma República Presidencialista Federativa (1889). Portanto, era inevitável acabar com a escravização. O que teve influência da conjuntura internacional, dos abolicionistas, mas sobretudo, das ações, lutas e pressões dos(as) próprios(as) negros(as).

A Princesa Isabel assinou a Lei Áurea em 1888 e boa parte da população negra do Brasil já não era mais escravizada. Todavia, a assinatura da lei não garantiu direito a reparação aos ex-escravizados que ganharam a sua ‘liberdade’. Não houve medidas de integração social e econômicas, realizadas principalmente por parte do Estado brasileiro.

Na conjuntura da escravidão negra surgiu o advento da Revolução industrial na Inglaterra, século XVIII. Com isso, o avanço do capitalismo industrial possibilitou posteriormente o capitalismo financeiro, onde ocorreu a união do capital bancário junto às indústrias formando assim grandes empresas denominadas multinacionais, que passaram a controlar e monopolizar a produção de determinados ramos industriais.

Devido a expansão do capitalismo industrial para o financeiro, entre os séculos XVIII e XIX, os governos e capitalistas europeus resolveram expandir seus mercados consumidores, suas fontes de matérias-primas e mão de obra barata. Sendo assim, intensificaram disputas, conquistas e investidas militares sobre o interior do continente Africano. Em diversas regiões da África formaram os protetorados, em que países estrangeiros europeus exerciam “proteção” sobre territórios africanos, onde os chefes locais, formalmente, tinham o poder e eram obrigados a atender as decisões do seu país “protetor”.

Nesse contexto, ocorreu a Conferência de Berlim na Alemanha, século XIX. Nesta conferência os países industrializados europeus estabeleceram as formas para a demarcação de territórios da África, partilhando esse continente assim como a Ásia e a Oceania. Essa divisão dominadora e imperialista ficou conhecida historicamente como, neocolonialismo, a nova fase colonizadora das potências europeias. Os povos

colonizados resistiram através de guerras, sabotagens de equipamentos industriais, destruição de plantações, dentre outras formas. Nunca foram passivos ao longo da História.

Fora da Europa uma das potências industriais que já despontavam na América do Norte no século XIX, eram os Estados Unidos. Por isso, desde daquele momento já começara sua política imperialista focada nos países da América Latina, fazendo frente às antigas metrópoles coloniais. O que ficou conhecido como Doutrina Monroe, de James Monroe, presidente do país na época. Com a doutrina, os americanos se colocavam como liderança continental garantindo a soberania e a independência dos países latino-americanos frente às potências europeias. A palavra de ordem era: América para os Americanos.

Consequentemente, o neocolonialismo levou à África do Sul o surgimento do regime *Apartheid* nos anos de 1948 a 1994, uma política segregacionista, que separou a maioria da população negra da minoria branca. Um projeto racista que segregou os(as) negros(as) em seu próprio país de origem por mais de 46 (quarenta e seis) anos.

Muitas foram as resistências da população negra sul-africana contra o regime o que culminou na luta armada liderada por Nelson Mandela, que junto com alguns de seus companheiros, foi preso em 1962 e, condenado em 1964 a prisão perpétua. No entanto, libertado em 1990 após muitos protestos nacionais e internacionais contra o sistema opressor da época.

Em 1993, Nelson Mandela (1918-2013) ganhou o prêmio Nobel da Paz; foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul (1994-1999), marcando assim, o fim legal do *Apartheid*. Como governante buscou uma política conciliadora entre negros e brancos no país, onde a maioria negra era governada por presidentes brancos e racistas.

A África do Sul se localiza no extremo sul do continente Africano, possui 1.221.037 km² e tem uma população de aproximadamente 50 (cinquenta) milhões de habitantes. Segundo os dados da geopolítica global, o continente Africano é economicamente considerado emergente em desenvolvimento, assim como o Brasil, Argentina, Índia, China, dentre outros países.

O Brasil, assim como a África do Sul, possui mais da metade da população negra e nunca obteve a eleição de um(a) presidente(a) negro(a). A Bahia, estado com a maioria da população negra, nunca elegeu um(a) governador(a) negro(a). Salvador,

uma cidade com a população mais negra do Brasil fora na África, nunca teve um(a) prefeito(a) negro(a). A estrutura social racista possibilita esse tipo de realidade, fruto da escravidão.

A falta de políticas de reparação para os(as) negros(as) ex-escravizados(as) contribuiu para que estes(as) ficassem marginalizados(as) na sociedade brasileira desde o passado, o que se reflete nos dias atuais. Isso gerou as desigualdades sociorraciais no Brasil que se dá em diversas áreas, tais como: nos indicadores econômicos do trabalho, renda, moradia, pobreza, saúde, educação; nos genocídios da juventude negra; no feminicídio das mulheres negras, dentre outras, constituindo-se a estrutura racista do Brasil.

A população negra chega a ser mais de 52% da população (IBGE, 2014). Para ilustrar, os brancos têm renda 85,3% (IPEA, 2017) maior que a dos(as) negros(as). Quando se faz o corte de gênero e raça, as diferenças cada vez mais se acentuam independente do grau de escolaridade, estando inserido no mercado de trabalho, tendo a mesma formação.

Esses dados, assim como outros resultantes de inúmeras políticas públicas sutilmente racistas, sem ênfase em ações afirmativas, apresentados ao longo desse memorial, não devem ser vistos como números frios e simbólicos da realidade sociorracial brasileira e sim, analisados e problematizados como indicadores do preconceito explícito ou implícito em nossa sociedade.

Para contribuir com a superação das desigualdades se faz necessário a promoção, por parte do Estado das políticas públicas, de ações afirmativas com ênfase na questão étnico-racial. Tais políticas visam a inclusão e podem ser orientadas e aplicadas nas esferas públicas ou privadas com o propósito de gerar igualdade de oportunidades e corrigir distorções sócio-históricas de determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais discriminados e excluídos numa nação (MUNANGA; GOMES, 2006).

3.3 Equidade e Políticas Públicas de Ações Afirmativas

No Brasil há uma certa naturalização da pobreza, assim como também das questões sociorraciais e de gênero. Portanto, se faz necessário a ideia da equidade que tem como propósito, possibilitar justiça social e diminuir as distâncias das

desigualdades. Não basta apenas buscar estudar, trabalhar e focar para alcançar a ascensão social e/ou mérito pessoal.

O mérito existe, contudo, se tem a necessidade de refletir sobre a ideologia da meritocracia que ratifica a ideia de que o indivíduo é pobre porque quer, afirmando que o esforço pessoal poderia o ascender socialmente de maneira a não questionar a segregação social. Por isso se faz necessário desnaturalizar a questão de classe (pobreza) que coaduna com raça e gênero.

Segundo os dados do Fundo Monetário Internacional (FMI, 2018), o Brasil estava inserido entre a 8ª (oitava) economia do mundo. Sendo assim, o Estado tem o papel fundamental para promover políticas públicas eficientes que possibilitem igualdade de oportunidade de fato e de direito para todos(as). A exemplo disso, temos as políticas universalistas, assim como as de foco. Essas denominadas de ações afirmativas que não são ações estruturantes, mas contribuem para a equidade sociorracial.

As políticas públicas universalistas são de fundamental importância numa sociedade para atingir a todos(as). No entanto, não vêm garantindo ao longo da História o atendimento das demandas sociais existentes em várias partes do mundo inclusive no Brasil, por isso a relevância das políticas públicas de ações afirmativas.

As políticas públicas de ações afirmativas têm como propósito combater a desigualdade sociorracial, fruto do racismo estruturante presente em diversas esferas da sociedade. O racismo se situa em condições estruturais que perpassam as dimensões subjetivas, políticas e econômicas, culturais, políticas e ideológicas em nossa sociedade. É preciso entender melhor como o racismo estrutural opera, desvendando suas raízes intelectuais e demonstrando, ponto a ponto, sua dinâmica e metamorfose contemporânea a desenvolver novas estratégias para combatê-lo (MUNANGA, GOMES, 2006).

Os indicadores sociais brasileiros denunciam a estrutura racista da realidade brasileira, presente na matriz curricular da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as públicas. Portanto, precisa-se enegrecer os diversos cursos das universidades, sendo o sistema de cotas responsável por isso.

Em 2001, a partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban na África do Sul, os movimentos sociais negros conseguiram levar ao Estado brasileiro o

comprometimento com políticas públicas de ações afirmativas de caráter étnico-raciais voltadas para a população negra.

Historicamente, as políticas de ações afirmativas tiveram início na Índia, que possui um sistema de casta social bastante rígido, composto por: brâmanes (sacerdotes); xátrias (militares); vaixias (fazendeiros e comerciantes); e a mais baixa, os sudras (pessoas que deveriam servir as castas superiores).

Na Índia existem os que não fazem parte de casta alguma, são conhecidos como *dalits*, considerados párias, intocáveis, ou seja, indivíduos excluídos da sociedade e que após um tempo de luta, conquistaram o direito ao acesso às universidades através do sistema de cotas adotado nos anos 40.

Historicamente, as ações afirmativas da Índia serviram como referência em diversos países do mundo e possibilitou a equidade sócio étnico-racial. Elas foram constituídas em várias nações, sobretudo, na esfera educacional, a exemplo dos Estados Unidos da América (EUA), Canadá, Malásia, Nigéria, Sri Lanka, Nigéria, África do Sul, Brasil, dentre outros países (MUNANGA; GOMES, 2006).

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é fruto das ações afirmativas que possibilitam a interseccionalidade de raça, classe e gênero.

3.4 Classe, Raça e Gênero

Em relação ao conceito de raça, foi feita uma abordagem apoiada em Munanga (2003), o qual afirma que o termo do aspecto biológico está em desuso atualmente.

Utilizou-se, biologicamente, no passado para justificar teorias racistas. Portanto, raça tal como se emprega hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, esconde o não proclamado: a relação de poder e de dominação (MUNANGA, 2003).

A ideia racial, empregada pelos movimentos sociais negros e por vários pesquisadores, é politicamente utilizada no campo das relações sociais em que negros(as) e não negros(as) são racializados(as), todavia, em perspectivas diferenciadas. Contudo, relaciona-se ao processo da história da população negra no Brasil e a sua complexa relação entre o termo racismo, preconceito e discriminação racial. (MUNANGA, 2006).

No campo das ciências sociais, principalmente na Antropologia, não mais se utiliza a ideia de raça e sim o conceito de etnia, devido sua conotação cultural. Porém, no imaginário social em diversas sociedades existem formas de racializar

determinados grupos e coletividades como diferentes. No entanto, se somente ficasse apenas no campo das diferenças não teríamos problemas, porém, quando nas relações sociais se propagam práticas discriminatórias contra grupos específicos, geram formas de racismo. É importante ressaltar que:

O racismo de cor não foi o primeiro discurso racista. O racismo religioso, povos com religião *versus* povos sem religião ou povos sem alma, surgiu o primeiro elemento racista do sistema mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista. (GROSFOGUEL, 2016, p. 10).

Os movimentos sociais negros no Brasil, estrategicamente, agregaram o conceito étnico-racial para fortalecer a ideia de raça negra, luta antirracista, antimachista e no combate às desigualdades raciais dos(as) negros(as), presentes no tecido socioeconômico brasileiro.

Tendo a noção de que classes e raças se convergem e se complementam, utilizou-se a concepção de classe baseando na ideia do capitalismo racial de (KELLEY, R. DG.2017), o qual afirma que o capitalismo ocidental emergiu nas bases da Europa Feudal, visto que os primeiros proletários europeus oriundos dessa época (irlandeses, judeus, ciganos, eslavos, dentre outros), já eram racializados.

A racialização na Europa foi um processo colonial que envolvia invasão, assentamento, expropriação e hierarquia racial. Contudo, com o advento da modernidade capitalista/colonial/escravista, a radicalização se intensificou sobre culturas não europeias (povos da África, Américas, dentre outros), o que se faz presente até os dias atuais.

Com base em (KELLEY, R, 2017), percebe-se que a relação capital e trabalho sempre foram racializadas, não homogêneas e sim, heterogêneas, dialéticas, contraditórias, e como tal, está ligada à questão das identidades que na perspectiva multiculturalista, crítica ou “revolucionária”, enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (MCLAREN, 1997, p. 51). Procura ser “insurgente”, polivocal, heteroglossa e anti-fundacional”. (GOLDBERG,1994, p. 51).

Nesse contexto, a discussão com foco no racismo estrutural não pode ser tratada apenas de forma pejorativa como pautas “identitárias”, “essencialistas”, como setores da esquerda tradicional assim como da direita liberal alegam. Porém, antes de tudo expressam lutas de classes/raças que coadunam com questão de gênero, sobretudo no Brasil. Os indicadores já explicitados nesse memorial demonstram essa realidade.

Para abordar a concepção de gênero partiu-se da ideia de Carneiro (2003), em suas abordagens de gênero, raça e direitos humanos na luta feminista, afirmando a necessidade de enegrecer o feminismo. Pois, o feminismo oriundo de mulheres da classe média branca e hegemônico não dava conta das demandas das mulheres negras, indígenas, sobretudo na América Latina, onde as origens da miscigenação foram: violência e abusos sexuais dos senhores brancos contra as negras e índias.

Com base na autora supracitada é uma concepção de gênero que parte da perspectiva da complexidade do que significa ser mulher negra, em que historicamente, no imaginário colonial/europeu, nem se quer foi considerada subproduto do homem, das costelas de Adão, mas por pertencer às culturas de matriz africana, foi folclorizada, marginalizada, hierarquizada duplamente pelo machismo e o racismo.

Segundo Carneiro (2003) o gênero não é apenas uma categoria de análise ideologicamente teórica. No entanto, socialmente, não deve ser separado de outros eixos de opressões que não se limitam apenas numa única dimensão analítica. Como tal, a luta dos movimentos feministas e em especial negro, deve enfrentar diversas formas sistemáticas de opressão vivenciadas pelas mulheres negras e não negras que também são racializadas, contudo, em polos diferentes. Nesse contexto se faz necessário combater as desigualdades de gênero em paralelo à superação de ideologias racistas que inferiorizam negras(os).

3.5 Conceitos básicos dos estudos decoloniais

Aqui serão abordados alguns conceitos básicos sobre a modernidade, atualmente utilizados nos estudos decoloniais, os quais são: interseccionalidade, patriarcado, colonialidade de poder, decolonialidade, pensamento de fronteira, transmodernidade e dupla consciência.

3.5.1 Interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade foi utilizado a partir do ano de 1991, pela pesquisadora feminista e afro-americana, Kimberlé Williams Crenshaw. Professora da Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School, Estados Unidos. Em seus estudos, especializou-se em questões de raça e gênero. Usou o termo numa pesquisa

contra violências vivenciadas por mulheres de classes menos favorecidas dos EUA, especialmente as mulheres negras americanas.

A interseccionalidade perpassa uma abordagem sociológica que estuda interações nas vidas das minorias, sejam elas mulheres, negros(as), lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTI). Trata-se das intersecções de diversos fenômenos. Na definição de Bilge (2009) temos uma boa síntese que aponta o que seja a interseccionalidade,

[...] remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. (BILGE, 2009, p. 70).

A concepção do conceito problematiza diversas formas que oprimem e subalternam determinados grupos minoritários em diversas estruturas de poder existentes numa sociedade. É muito utilizada pelos movimentos feministas negros nacional e internacional, que interseccionam a questão de gênero e raça numa relação de classe e, como tal, questionam o racismo estrutural vigente nesse processo.

No Brasil, os movimentos feministas negros vêm fazendo uma discussão sobre classe, raça e gênero, contestando o processo de desigualdades e de opressões, criado pelo sistema do mundo capitalista Europeu que operou sobre os países colonizados. Deixando suas marcas no período de pós-colonização até os dias atuais e contribuindo para uma estrutura de privilégios da branquitude em detrimento de outros grupos étnico-raciais, principalmente dos(as) negros(as).

Uma dessas vozes advém da ativista, filósofa e uma das escritoras brasileiras mais vendidas na atualidade, Ribeiro (2017). Feminista que aborda a pluralidade do feminismo, as insurgências das mulheres negras, indígenas, dentre outras temáticas.

Kilomba (2012, *apud* RIBEIRO, 2017) questionou as opressões e hierarquizações criadas pela epistemologia ocidental eurocêntrica, sexista e racistas, as quais, historicamente, subalternizaram os(as) negros(as), principalmente as mulheres negras. A autora ainda afirma ser necessário romper com o silêncio instituído aos subalternizados, romper com as hierarquias e abordar outras narrativas não eurocentradas, não opressoras.

Gonzalez (1988) foi uma das primeiras feministas negras no Brasil em abordar a interseccionalidade. Contrapôs ao feminismo hegemônico eurocêntrico de vícios de classe média “branca”. Propõe o feminismo afro-latino americano, partindo da perspectiva da realidade social e racial de mulheres negras e indígenas, pela luta contra o sexismo, machismo e racismo, vigentes no Brasil e na América Latina. A referida autora influenciou várias mulheres e homens de sua geração. Na atualidade, seu pensamento inspira organizações dos movimentos de mulheres negras.

A concepção conceitual da interseccionalidade requer a necessidade de ser analisada a considerar as múltiplas formas de ser mulher sem cair numa visão reducionista, essencialista e unificada do gênero feminino. Portanto, Segundo Collins (1998), se faz necessário entender que as estratégias individuais devem ser compreendidas sem perder de vista que a opressão incide sobre a coletividade. No caso específico, constituída pelas mulheres negras, que ao longo da História tiveram seus corpos racializados sendo o patriarcalismo colonial corresponsável por essa racialização.

3.5.2 Patriarcado

O patriarcado é um fenômeno sócio-histórico que existe desde a antiguidade até os dias atuais. É um dos fatores cruciais da opressão e inferiorização das mulheres perante aos homens, que possibilitou ideologias machistas e sexistas sobre o gênero feminino ao longo da História.

A colonização das Américas pelos povos europeus gerou a construção de modelos de sociedades patriarcais sobre o continente. Subjugou as mulheres, principalmente as indígenas e negras, as quais foram coisificadas, adjetivadas e inferiorizadas desde o processo colonial e pós-colonial e que se reflete até a atualidade.

Tomando como referência o Brasil, a sociedade colonial patriarcal se caracterizou nas áreas rurais e se estendeu para as áreas urbanas. Nesse modelo, o chefe da família nuclear possuía uma esposa, filhos, netos, sobrinhos, dentre outros membros. Portanto, poderia ter outros membros secundários, formados por filhos ilegítimos, filhos de criação, parentes, agregados, escravos, dentre outros. O patriarcado brasileiro foi instituído em diversas áreas da esfera privada ou pública, tais como: na família, no trabalho, igrejas, escolas, dentre outros espaços. Fato que

possibilitou a constituição dos privilégios de ser homem, principalmente, homem branco.

O patriarcalismo hegemonizou a heteronormatividade brancocêntrica, racista e opressora. Como tal, gerou uma hierarquia de gênero em nossa sociedade. Sendo assim, foi necessário que os movimentos feministas, sobretudo de mulheres negras, fomentassem maneiras de combater essas opressões, caso contrário, também contribuiriam com a manutenção das relações entre as mulheres hierarquizadas, reproduzindo um discurso hegemônico (CARNEIRO, 2003).

Os movimentos feministas negros vêm pautando uma agenda propositiva ao questionar o patriarcado que oprime as mulheres, principalmente as mulheres negras. A estrutura cultural machista proporcionou a masculinidade tóxica, baseada na força, violência e agressão, visto que cria o ideário do ser másculo, padrão, que pela brutalidade os homens são avaliados.

Há necessidade em discutir e refletir a respeito da cultura machista em nosso cotidiano, tendo como objetivo superação da opressão contra as mulheres, principalmente as negras, por terem seus corpos negros racializados, em geral por serem oriundas de camadas populares.

A abordagem da questão negra está relacionada à pauta identitária e, seus críticos afirmam que o movimento social negro é aficionado por políticas de identidade. Quanto a isso, Ribeiro (2017) afirma que:

Esse é um argumento falacioso, isto é, quando se quer como dado aquilo que se deseja provar, pois, o objetivo principal ao confrontar a norma não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. O que se quer debater, fundamentalmente, é entender como poder e identidade funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros. (RIBEIRO, 2017, p. 31).

A questão identitária contribui para estabelecer a ideia do lugar de fala. Nesse lugar todos(as) podem falar. Portanto, precisa-se saber de onde está falando, sobretudo, ao falar do(a) outro(a), visto ser necessário que cada um possa falar por si só e de si mesmo(a). “Mas comumente, somente fala voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade”. (RIBEIRO, 2017, p.90).

Geralmente quem fala é a episteme brancocêntrica. No entanto, no ideário do lugar de fala surgiu a pluralização de novas epistemologias numa perspectiva descolonizadora que possibilita na modernidade superar a colonialidade de poder.

3.5.3 Colonialidade de Poder

A colonização moderna é oriunda dos séculos XV, XVI e XVII, no período do neocolonialismo. No século XIX, findou-se. Contudo, tal processo colonial deixou marcas profundas nos países conquistados na África e nas Américas. Fator esse, que demarcou a ideia da colonialidade de poder. Esse conceito é atribuído ao intelectual, sociólogo e peruano, Aníbal Quijano (2010), o qual argumenta que a colonialidade,

[...] é um dos elementos constitutivos e específico do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios, e dimensões, matérias e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010. p. 84).

Quijano (2010) afirma que a constituição da América latina resultou na colonização moderna, a qual possibilitou a mundialização do capitalismo. Isso estabeleceu a percepção eurocêntrica de mundo em que nações europeias ocidentais se colocaram como o “centro” e as demais, como “periféricas”. Fato que gerou identidades societais da colonialidade, uma classificação social, em que culturas brancas eurocentradas subalternizaram outras culturas, a exemplo dos negros africanos, índios da América, amarelos, asiáticos, dentre outros.

Essa perspectiva eurocêntrica criou um ideário universal em que o padrão de modernidade/racionalidade do conhecimento epistemológico racional e científico é europeu. “O eurocentrismo não é exclusivamente [...] a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também dos conjuntos dos educados sob sua hegemonia.” (QUIJANO, 2010. p. 86).

A concepção eurocentrada gerou a percepção de mundo onde a “verdade” absoluta somente existe nas culturas europeias, não suscetíveis de serem questionadas.

Em meados do século XIX, várias colônias europeias na América Latina se tornaram independentes. Com isso, surgiram novas nações Latino-Americanas e a mundialização do capitalismo foi perdendo o seu poder hegemônico e totalitário.

Contudo, novas concepções de mundo foram se constituindo, contestando a totalidade eurocêntrica universalista. Essa contestação se deu no continente americano.

Os novos Estados Nação da América Latina influenciaram a concepção de totalidade não mais na perspectiva “centro e periferia”, e assim, passaram a produzir outras formas de racionalidade e epistemologias não eurocentradas que buscam desconstruir a colonialidade de poder e valorizam a heterogeneidade epistêmica de conhecimentos.

A Colonialidade do poder, ainda se faz presente na contemporaneidade, reproduzindo desde o passado até a atualidade uma percepção racista sobre outros povos, outras culturas, outros conhecimentos não eurocentrados. Quanto a isso, Munanga (2003) afirma que:

A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. Estamos também, entretanto no novo milênio com a nova forma do racismo: o racismo construído como base nas diferenças culturais e identitárias. (MUNANGA, 2003, p. 10-11).

Para possibilitar a desconstrução desse novo racismo na atualidade que coaduna com colonialidade de poder, se faz necessário a constituição da ideia de decolonialidade que busca romper com ideologias colonizadoras presentes em dias atuais.

3.5.4 Decolonialidade

Existe uma linha divisória, abissal, entre o mundo metropolitano e colonial, pautada numa visão eurocêntrica, judaico-cristã e ocidental, que se torna visível na perspectiva universal a partir da invisibilidade do outro, ou seja, dos países que foram colônias no passado, fruto das grandes navegações dos séculos XV, XVI e XVII, situados na América, Ásia, sobretudo, África. “O pensamento moderno ocidental consiste num sistema das distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis.” (SANTOS; MENESES, 2010, p.31-32).

O passado que se reflete no presente onde as nações que se situam no hemisfério norte (Europa) colocam-se como civilizadas do conhecimento científico, das verdades compreendidas como “absolutas” e da regulação/emancipação social em detrimento das nações situadas no hemisfério sul, conhecidas como não

“civilizados”, mundo da apropriação/violência. Sendo assim, Santos e Meneses (2010) afirmam que,

O mundo do hemisfério norte promoveu uma visão negativa, estereotipada, racista do hemisfério sul, pois, a negação de uma parte da humanidade é sacrificial na medida em que constitui a condição para outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS; MENESES, 2010, p.39).

Santos e Meneses (2010) propõem um pensamento pós-abissal, a decolonialidade, que parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que ela continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outro lado, a epistemologia do mundo continua por construir.

Os autores supracitados propagam a ecologia dos saberes a valorizar de direito e de fato, a cosmo visão dos conhecimentos vindos de várias partes do mundo de ambos os hemisférios. Propõem a ideia da pluralidade epistemológica dos conhecimentos para além do científico, o que significa renunciar qualquer epistemologia geral.

A aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é de fundamental importância para promover a ecologia dos saberes no campo educacional da Educação Básica. E o movimento social negro foi crucial para a proposição de uma educação emancipadora, de cunho antirracista. Possibilitando assim, o pensamento de fronteira.

3.5.5 Pensamento de Fronteira

O mundo ocidental e capitalista criou o mononogismo, desenho monotópico global do Ocidente ao relacionar-se com outras culturas e povos a partir de uma posição de superioridade. “O Ocidente são surdos às cosmologias e epistemologias do mundo não-ocidental, impondo assim ‘verdades absolutas’ a partir de valores, filosofias, ideias colonizadoras e eurocêntricas.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 479).

A imposição colonial eurocêntrica contribuiu para o surgimento de dois fenômenos para o Terceiro Mundo, que são: nacionalismo e fundamentalismo. Tais fenômenos são duas questões europeias de um problema global Europeu que surgiu ao longo da História em culturas não eurocentradas.

O nacionalismo possibilitou às sociedades do Terceiro Mundo a concepção de Estado-Nação, que se formou numa estrutura de poder hierarquizado, racializado e

de privilégios das elites internas. Portanto, o surgimento nacionalista, terceiro mundista foi o reprodutor, cúmplice do pensamento epistemológico e cultural das ideias estruturais, políticas e econômicas eurocêntricas.

Já o fundamentalismo terceiro mundista acabou sendo uma resposta, uma contraposição à modernidade global e imperialista eurocêntrica. Portanto, é tão autoritária, hierarquizada quanto o projeto eurocentrista. Opera numa lógica binária do não ocidente *versus* ocidente, do bem contra o mal. Dessa maneira as elites locais oprimem as classes populares em seus países de origem com o intuito da manutenção de seus privilégios socioeconômicos.

Segundo Grosfoguel (2010, p. 481) faz-se necessário o pensamento crítico de fronteiras. Assim, afirma que:

Pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemológicas de fronteiras subsomem/redefinem a retórica emancipadora da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada.

Por fim, o pensamento de fronteira possibilita uma redefinição da ideia da democracia, da concepção dos direitos humanos, do Estado Democrático de direito, entre outras questões. Propõe transcender o monologismo imperial vigente no mundo ocidentalizado, capitalista e global. Essa transição contribuiu para uma visão de mundo global numa perspectiva da transmodernidade.

3.5.6 Transmodernidade

A transmodernidade é um conceito criado pelo filósofo da libertação, Dussel (2001, *apud* GOSFOGUEL, 2010, p. 481), que propõe transcender a versão eurocêntrica ainda vigente no mundo atual e global. “Seria equivalente à diversalidade enquanto projeto universal. Sendo assim, esse projeto tem como resultado final propagar a ideia do pensamento crítico de fronteira”. (GROSFOGUEL, 2010, p. 482).

Grosfoguel (2010), nos leva a refletir criticamente a ideia da democracia liberal como a única aceita e legítima. Nesse aspecto, outras formas de democracia não ocidental ficaram relegadas e não são consideradas democráticas. O modelo democrático liberal foi imposto em culturas de matrizes não eurocêntricas, a exemplo

de povos indígenas, africanas, orientais, dentre outros. Não considerando ou deslegitimando outros modelos de organizações que não tenham o viés liberal.

O projeto da transmodernidade é de fundamental importância para a valorização e legitimação da pluralidade epistemológica e da racionalidade. Questiona o pensamento exclusivista ocidental, global e brancocêntrico. Contribui para a descolonização do conhecimento possibilitando a ecologia dos saberes, um conceito abordado por Santos e Meneses (2010). Contudo, nesse processo de descolonização temos que observar a questão da diáspora negra e a ideia da dupla consciência.

3.5.7 Dupla Consciência

O processo diaspórico do colonialismo e pós-neocolonialismo dos(as) negros(as) africanos(as) ou afrodescendentes se estabeleceu em diversas partes do mundo em outros continentes fora da África. Com isso, passaram a viver com o que Du Bois (2001, *apud* GILROY, 2002) denominou de dupla consciência dividida entre afirmação de uma identidade particular negra e o apelo às identificações universais modernas que acabam transcendendo a questão étnico-racial. Nesse aspecto, redefiniu outros sentimentos de pertença, resultado do deslocamento de populações negras que se reterritorializou.

Segundo Gilroy (2001, *apud* SANTOS, 2002), a diáspora negra rompeu os laços entre o lugar de origem e outro território a ser habitado. Nesse contexto, a identidade se redefine pois não é autêntica, enraizada e pura como alguns acreditam. O autor supracitado repudia tal visão essencialista. Todavia, também é preciso ter cuidado com discursos simplistas, sem base teórica, que acusam os defensores das causas negras de “puristas”, na tentativa de deslegitimar a luta dos ativistas negros.

Para Gilroy (2001, *apud* SANTOS, 2002), a história cultural e política negra vivenciada no ocidente após a diáspora, via Oceano Atlântico, possibilitou uma complexa mistura de pensamentos filosóficos, culturais e epistemológicos entre europeus e africanos. Portanto, essa mistura não deve ser entendida como perda da identidade, da “pureza”, mas sim como algo que impulsionou o mundo moderno, que gerou uma hibridez de ideias, de pensamentos e epistemologias, apesar do pensamento epistemológico europeu se colocar como predominantemente universal.

Pensando no caso da ideia de hibridez da formação do povo brasileiro de influência indígena, negra, branca, ocidental, dentre outros, a nossa cultura é plural, uma das características da identidade nacional.

Ideologicamente, a questão identitária brasileira se constituiu sobre a égide do racismo universal que é assimilacionista, integracionista, universalista. Sendo assim, não tem sido fácil para os movimentos negros organizarem uma plataforma mobilizadora entorno das desigualdades sociorracial em que aglutine negros(as), mestiços(as) e demais minorias (MUNANGA, 2003).

3.6 O movimento negro e educação antirracista

Tendo como base Munanga (2006) será traçada a seguir, a trajetória do movimento social negro do Brasil e a sua luta no combate ao racismo estrutural brasileiro.

Um dos movimentos negros precursores no Brasil, foi a Frente Negra Brasileira fundada em 1931 na Rua da Liberdade, São Paulo. Essa organização de homens e mulheres negros(as) teve núcleos formados em outros estados como: Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Tal movimento acreditava que através da educação o(a) negro(a) iria ascender culturalmente e economicamente, superando assim a estrutura racista do Brasil.

No ano de 1936, a Frente Negra Brasileira se tornou um partido político. Fato bastante questionado na época, uma vez que, aos que eram contra ao movimento como a elite branca, argumentavam que estaria implantando uma espécie de “racismo” às avessas, o que não condiz com a verdade. Até porque, a existência de um “racismo” ao contrário somente seria possível caso a História do Brasil tivesse sido outra. No ano de 1937, com a ditadura do Estado Novo (1937-1945), no governo Getúlio Vargas, a instituição foi extinta junto com os demais partidos do período.

Uma outra organização dos movimentos negros, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), surgido em 1944 no Rio de Janeiro, tendo como um dos seus organizadores o intelectual negro, Abdias do Nascimento (1914-2011). O TEN não era apenas um grupo de atores e atrizes negros(as) engajados(as), mas sobretudo, uma instituição que tinha como proposta a emancipação da população negra via arte/cultura, cidadania, formação política e educação. O TEN organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro em 1945. Realizou o Primeiro Congresso do Negro

Brasileiro em 1950. No ano de 1961, devido a dificuldades financeiras e dentre outras questões, o grupo chegou ao fim.

Em 1964 instaurou-se a ditadura militar no Brasil (1964-1985). A força e a repressão aos movimentos sociais críticos ao regime eram reprimidas violentamente, inclusive das organizações sociais negras. O regime ditatorial impunha ao povo brasileiro o que deveria ver e ouvir, o que deveria ser ou não ser estudado na Educação Básica ou nas Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo públicas.

Com abertura do regime militar no final dos anos 70 a 80, ocorreu a anistia dos presos políticos opositores ao sistema ditatorial. Nesse contexto, os movimentos negros retomam suas lutas sobre a questão racial e sobre questões relacionadas ao trabalhador(a) brasileiro(a). Uma dessas organizações negras na época foi o Movimento Negro Unificado (MNU), que surgiu em 1978 em São Paulo e, formou núcleos em diversas partes do país. Atualmente sua sede nacional localiza-se em Salvador, Bahia.

Os movimentos negros, a exemplo do MNU, passaram a propagar a questão racial que deveria ser compreendida no tecido socioeconômico como resultado da exploração das relações sociais, fruto do sistema capitalista que acentua as desigualdades sociorraciais numa perspectiva estruturalmente racista que atinge, majoritariamente, a população negra do Brasil.

A partir dos anos 80, a relação dialética do racial para social proposta pelo movimento negro, passou a cobrar o posicionamento das esquerdas brasileiras do campo político progressista a se colocarem contra a exploração gerada pelo capitalismo e o racismo. Tal cobrança contrapunha a ideia da luta de classe apoiada pelos segmentos esquerdistas que propunham a superação das desigualdades sociais o que contribuiria para o fim do racismo.

Nesse contexto, o grande ativista negro e deputado federal Abdias do Nascimento (1914-2011), PDT/RJ, um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro, tentou implementar uma ação afirmativa de caráter sociorracial através do seu projeto de Lei nº 1.332/1983, onde buscou criar uma reserva de vagas de 20% para homens negros e mais 20% para mulheres negras em seleções para cargos da esfera pública, além da inclusão no currículo escolar da História das civilizações africanas e do africano no Brasil, o que seria a precursora da Lei.10.639/03 (BRASIL, 2003). Todavia, não foi aprovada pelo Congresso Nacional.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal brasileira, o governo federal da época (presidente José Sarney - PMDB/ MA), por força e luta dos movimentos sociais negros, cria a Fundação Palmares que tem como papel fundamental: desenvolver e apoiar políticas públicas antirracistas que valorizem a cultura afro-brasileira.

Entre os anos 80 e 90, houve várias divergências, rupturas e críticas entre representantes do movimento negro e a esquerda brasileira, devido as posições dicotômicas sobre a questão racial e social na luta pelo combate ao racismo no Brasil. Os movimentos negros, em suas variadas denominações, buscaram pautar propostas graduais na agenda do Estado Brasileiro, tais como: em 1995, com a Marcha Zumbi dos Palmares, relativa aos 300 anos da morte de Zumbi; a criação do Grupo de Trabalho (GT) Interministerial para a Valorização da População Negra em 1996; aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1996, foi inserida a transversalidade da pluralidade cultural na Educação Básica.

Em 1998, a criação e aprovação da Lei nº 4.370/98 do deputado Paulo Paim (PT/RS), estabelecia que os(as) negros(as) deveriam compor pelo menos 25% do total de atores, atrizes e figurantes em filmes e programas veiculados pelas emissoras de TV e cinema. Lei que historicamente vem contribuindo para uma maior visibilidade do(a) negro(a) na grande mídia não apenas como subalternizados, o que ainda é bastante comum.

Nos anos 2001 a 2003, os movimentos negros intensificaram a sua pauta junto ao Estado Brasileiro através das políticas públicas afirmativas. Entre as quais, duas delas são relevantes para o campo educacional à construção da formação e do conhecimento para questionamento da estrutura racista brasileira, que são: as cotas raciais nas universidades públicas e a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Tais políticas públicas possibilitam, de direito e de fato, a educação antirracista.

A educação não resolve todas as problemáticas sociorraciais brasileiras, porém, contribui na compreensão e na superação das relações sociais de cunho racista presentes em nossa sociedade. Proporciona o olhar de respeito à diversidade étnico-racial nos espaços escolares e a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) tem esse papel.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O Colégio Professor Fábio Araripe Goulart (CEPFAG), localizado no bairro Teotônio Vilela, no município de Ilhéus/Ba, foi inaugurado há quase 20 (vinte) anos, mas precisamente no ano 2000. Atualmente é uma comunidade composta de aproximadamente 20 (vinte) mil habitantes (IBGE, 2020).

O CEPFAG consta com uma direção geral, uma vice-diretora, uma coordenação, uma secretaria, duas assistentes da secretaria, dois assistentes serviços gerais, três merendeiras e dezoito professores. Quatro turmas de tempo integral (diurno) e oito turmas do turno noturno.

Atualmente o CEPFAG possui três modalidades de ensino do nível médio: o Integral no turno diurno; o curso Técnico em Meio Ambiental com uma turma no turno noturno; Educação de Jovens e Adultos EJA VI e VII no turno noturno. No EJA VI, os(as) estudantes têm como proposta curricular, disciplinas de linguagens (Português) e de humanidades (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Arte). Já a turma do EJA VII, os alunos estudam as áreas das exatas e biológicas (Matemática, Química, Física e Biologia). Com isso, o(a) discente conclui o Ensino Médio em dois anos.

O colégio CEPFAG foi o campo de pesquisa do presente estudo, sendo que 42 (quarenta e dois) estudantes das referidas turmas participaram da pesquisa. Todos participaram da intervenção e responderam o questionário socioeconômico.

A pesquisa teve como plano de estudo a pesquisa-ação de natureza qualitativa e pesquisa documental. De acordo com Thiollent (2005, *apud* GIL, 2008), a pesquisa-ação consiste na interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa no intuito de solucionar problemas coletivos. Visa então, a articulação entre as partes para possibilitar uma intervenção conjunta à resolução de uma problemática em comum.

Para Moraes (2003), a

[...] pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 192).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário socioeconômico composto com 28 (vinte oito) perguntas objetivas, aplicado a 22 (vinte e dois) estudantes do EJA VI A e 20 (vinte) do EJA VI B, totalizando 42 (quarenta e

dois) estudantes. O questionário foi aplicado no período da intervenção com os estudantes participantes da pesquisa, que possibilitou a conclusão do produto final (Apêndice A).

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

A análise dos dados foi dividida em três etapas à produção do produto final. Primeiro foi analisado o PPP da escola campo de pesquisa (CEPFAG), em seguida foi realizada uma intervenção com os participantes da pesquisa, logo após, foram analisados os dados coletados através do questionário (Apêndice B), aplicado aos estudantes durante o processo de intervenção.

A intervenção ocorreu de maneira a aplicar a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) na perspectiva interseccional de classe, raça e gênero, dos(as) negros(as). As turmas envolvidas foram as dos jovens e adultos, EJA VI A e B. Durante o ano letivo de 2019 nas três unidades escolar. O processo de intervenção iniciou a partir da primeira unidade do mês de abril de 2019. Foram utilizadas em média 16 (dezesesseis) horas/aulas em cada unidade nas turmas do EJA A e B, ambas tendo acima de 35 (trinta e cinco) estudantes, num total de 70 (setenta) estudantes matriculados.

A primeira unidade teve início com um projeto sobre Direitos Humanos interligando-o às Leis Trabalhistas brasileiras (CLT), mercado de trabalho e as desigualdades de raça e de gênero, entre brancos(as) e negros(as). Abordando assim, as estruturas machistas e racistas nas relações trabalhistas no Brasil.

Como resultado do processo de ensino-aprendizagem e avaliação da unidade, os estudantes fizeram estudos dirigidos, debateram, ouviram música e como tal, desenvolveram e apresentaram paródias em cima dos assuntos abordados entre raça, classe, gênero e racismo.

Na segunda unidade, foi tratado sobre os temas de feminicídio e genocídio, com ênfase na mulher negra e juventude negra. Nesse processo, os(as) estudantes leram textos, viram vídeos, participaram de rodas de conversas e de oficina literária, debateram e refletiram sobre as temáticas estudadas. Contudo, a avaliação final foi a produção coletiva de vídeos e poemas com ênfase na temática estudada.

A partir da terceira unidade a intervenção teve como foco, expressões do dia a dia que exprimem concepções de cunho racistas. Sendo assim, foram utilizadas

frases, dizeres, voltadas à questão racial brasileira, trabalhados e debatidos em grupos durante as aulas. Portanto, para poder avaliar tais estudantes foram considerados os debates e reflexões feitas mediante as temáticas propostas.

Na intervenção foram utilizadas linguagens artísticas da música, do audiovisual (filme ou documentários), da literatura (poesia), como elemento aglutinador das discussões provocadas. Foram trabalhadas as desconformidades arroladas através de rodas de conversas, oficinas, debates, reflexões sobre as músicas, os filmes ou documentários; as poesias; atividades desenvolvidas pelo alunado e avaliação sobre a pesquisa. Teve a participação de convidados.

A intervenção partiu das vivências educacionais do pesquisador. Assim, a interseccionalidade (raça, classe e gênero) buscou enfatizar a temática da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), na perspectiva do mercado de trabalho, disparidades entre brancos(as) e negros(as); na violência, genocídio da juventude negra e feminicídio das mulheres, principalmente mulheres negras; na desconstrução de visões estereotipadas (práticas racistas cotidianas). Pois, nas três unidades escolares do ano letivo houve práticas didáticas pedagógicas desconstrucionistas de cada um desses temas.

O produto final, resultado do processo de intervenção consistiu em uma sequência didática, para que os educadores possam trabalhar junto aos seus educandos a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) durante todo o ano letivo de forma interseccional entre classe, raça e gênero, explorando a linguagem artista da música, a literatura e charges.

5 COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FÁBIO ARARIPE GOULART E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O CEPFAG iniciou o ano letivo de 2019 com mais de 430 (quatrocentos e trinta) estudantes matriculados, tendo a frequência de, aproximadamente, 390 (trezentos e noventa) educandos. A evasão ocorre principalmente no turno noturno por diversos motivos, dentre estes: o trabalho. Seja por conta do cansaço que este proporciona ou outros fatores.

Como docente da escola supracitada trabalho desde 2002. Leciono a disciplina História em todas as turmas, exceto a do EJA VII e do curso Técnico em Meio Ambiente. No EJA A e B, tenho 04 (quatro) aulas semanais de 40 minutos cada, o que possibilitou fazer um trabalho com tempo mais considerável. Nas demais turmas tenho uma carga horária de 02 (duas) aulas por semana.

A Lei n.10.639/03 (BRASIL, 2003) teve como uma das suas premissas trabalhar a pluralidade com a diversidade étnico-racial. A referida lei está inserida nas diretrizes curriculares do PPP do CEPFAG. Todavia, vem sendo comumente trabalhada no dia 20 de novembro, o dia nacional da Consciência Negra.

A escola em questão aborda a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), sem muitas reflexões, problematizações e, de certa maneira, até mesmo de forma folclorizada. Na maioria das vezes é tratada isoladamente por alguns professores durante o ano letivo, principalmente, os docentes das áreas das humanidades.

O PPP da escola, nas suas diretrizes curriculares, não estimula práticas pedagógicas, formação continuada no processo ensino-aprendizagem que possibilite explorar junto aos educandos e educadores a problemática sociorracial, o racismo estruturante, para além de questões morais e comportamentais, visto que é uma temática a ser tratada por todos(as) inclusive as instituições educacionais como aponta a Lei. 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Na condição de professor, venho trabalhando ao longo dos anos a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), em minhas aulas ou com projetos de arte/cultura. Como por exemplo, o Projeto Poesia Nas Escolas (2017), elaborado e desenvolvido em parceria com alguns colegas e convidados. Foi fruto de uma premiação econômica do edital público denominado Calendário das Artes, da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SecultBA), em 2017.

O Projeto Poesias nas Escolas teve como propósito abordar a Literatura Afro-Brasileira através de oficinas de poetas e poetisas, baianos(as), preferencialmente negro(as), que exploram em suas obras a questão sociorracial, racismo, identidade, gênero, sexismo, dentre outros. Realizou-se no CEPFAG e na Escola Municipal de Sambaituba, ambas as instituições localizadas no município de Ilhéus/Ba, onde leciono.

As oficinas tiveram a participação de educadores, poetas e poetisas que trabalham com a vertente literária afro-brasileira e teve a colaboração de um artista visual (grafiteiro). Participaram vinte e cinco (25) estudantes de cada escola totalizando (50) cinquenta. O resultado final foi a produção de poesias coletivas que foram expostas em camisetas que, em seguida foram distribuídas aos estudantes.

Enfim, com o projeto supracitado pude perceber a importância de abordar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) através da arte/cultura. Com isso, na pesquisa busquei utilizar arte (música, filmes, poesia), numa perspectiva interseccional (classe, raça e gênero).

O colégio em questão necessita explorar a Lei. 10.639/03 (BRASIL) de forma interdisciplinar a fim de enfatizar as relações étnico-raciais, a questão de gênero e social, dentre outros. A lei não deve ser apenas inserção de conteúdo, e sim, fazer com que a escola da Educação Básica, de esfera pública ou privada, repense seus procedimentos de ensino e aprendizagem na perspectiva epistemológica de práticas antirracistas e como tal, constituir um PPP descolonizador.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é importante documento da organização de uma instituição educacional. Deve ser elaborado não apenas como um agrupamento de planos de ensino e atividades, mas sim como uma ação intencional com o compromisso definido coletivamente, construído e vivenciado em todos os momentos, com a finalidade de possibilitar a identidade da escola.

Muitas vezes o PPP é formulado e embasado na concepção epistemológica acadêmica, porém, deslocado de aspectos da realidade escolar, havendo assim, uma desconexão entre teoria e prática. Faltando, em determinadas situações, o conhecimento por parte de gestores, professores, estudantes e funcionários sobre as reais atribuições do PPP, o qual deveria ser elaborado democraticamente.

Democratizar a escola se faz necessário à construção de um PPP que garanta uma gestão participativa, sobretudo na educação pública, gerando a autonomia das instituições escolares como mecanismos para a participação da sociedade.

O PPP deve atender a realidade social que se reflete na escola e, como tal, precisa contemplar de fato a diversidade (classe, raça e gênero). Esse é um grande desafio para proporcionar uma educação emancipadora. Nessa perspectiva, Gomes (2007) aponta o seguinte:

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? [...] Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? [...] Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? [...] qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversalizar o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada? (GOMES, 2007, p. 17).

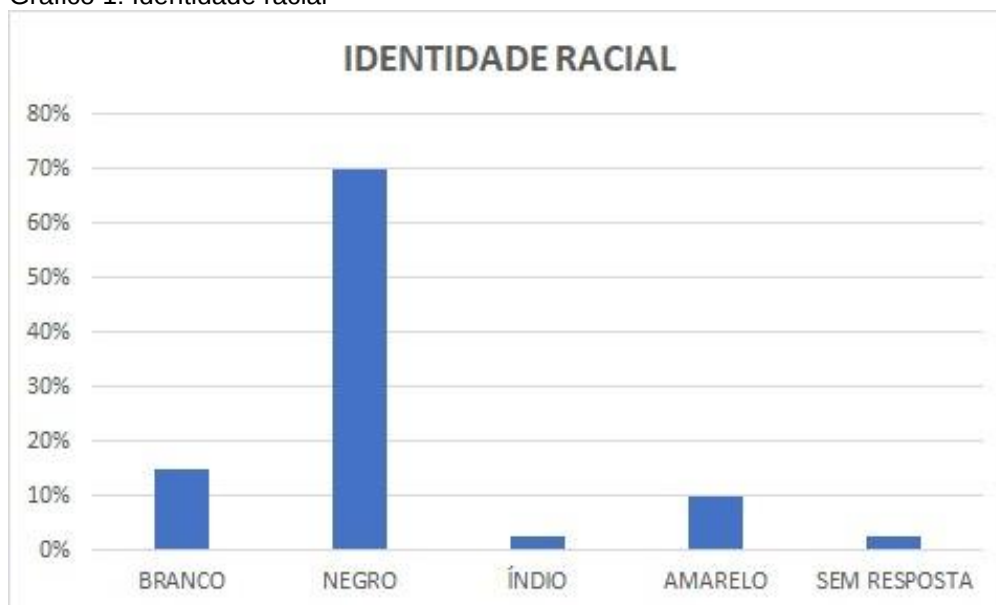
É importante problematizar, questionar e refletir sobre a diversidade nas instituições escolares da Educação Básica, sobretudo na rede pública. Abordar o respeito e a aceitação das diferenças. Desenvolver práticas pedagógicas que garantam um currículo democrático e plural, crítico-emancipatório.

6 QUESTIONÁRIO SÓCIO-EDUCATIVO

Nessa fase da pesquisa será apresentado os resultados da coleta de dados mediante aplicação do questionário aos participantes da pesquisa.

O gráfico 1 representa a questão da identidade racial dos 42 (quarenta e dois) estudantes. Destes, 30 (trinta) se declararam negros(as), 06 (seis) brancos(as), 01 (um) indígena, 04 (quatro) amarelos(as), 01 (um) deixou em branco. O que significa que cerca de 70% dos estudantes se autodeclararam como negros(as). Tendo consciência do seu pertencimento étnico-racial.

Gráfico 1: Identidade racial



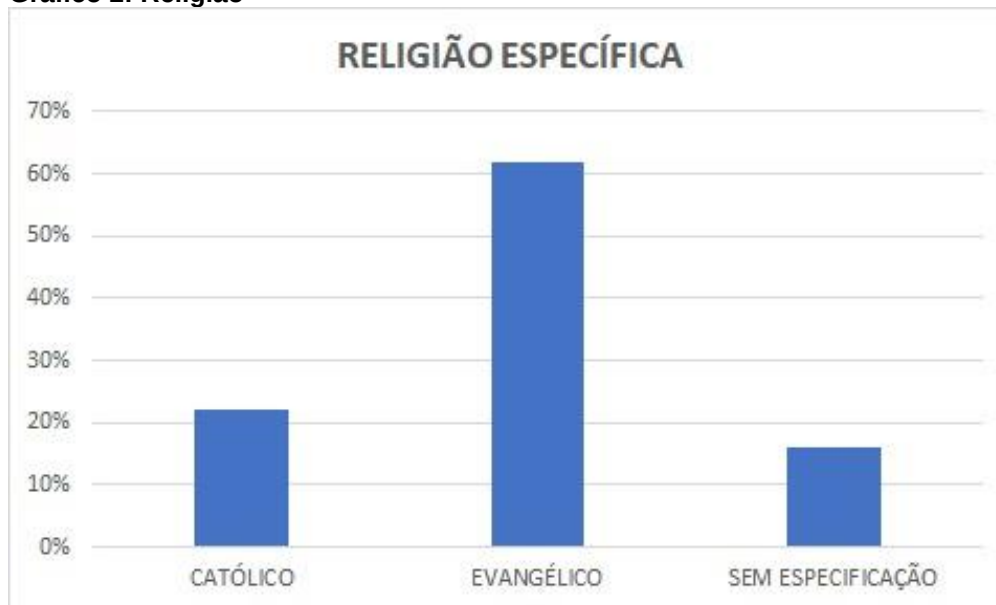
A autodeclaração reforçou a identidade negra e, umas de suas expressões se estabelece através da corporeidade. Pois, o corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, focado pela esfera da subjetividade. Com isso, ao longo da história tornou-se emblemática sua manipulação (GOMES, 2002).

A corporeidade foi utilizada para marcar, diferenciar e hierarquizar povos e culturas, principalmente, africanas e indígenas. Foi no corpo, no psicológico, na mente, que se estabeleceu todo o processo opressor da escravidão, sobretudo, negra, a fim de negar a sua identidade, suas origens africanas.

No quesito religião, 27 (vinte e sete) estudantes afirmaram ser adeptos a uma; 15 (quinze) alegaram não possuir religião. Percebe-se no gráfico 2 que,

aproximadamente, 30% dos estudantes afirmaram ser cristãos católicos e, 60% afirmaram ser cristãos evangélicos.

Gráfico 2: Religião



A maioria da turma afirma ser evangélico, segmento religioso que mais vem crescendo no Brasil. O número de cristãos evangélicos no país cresceu mais de 61% em 10 anos (IBGE, 2010) e, a previsão, segundo o IBGE, é que até 2020 será a maioria.

Em relação ao mercado de trabalho, dos 42 (quarenta e dois) estudantes, 10 (dez) alegaram estar na economia formal, 08 (oito) na informal e, os demais deixaram em branco (Gráfico 3). O trabalho informal cresceu 41,3% de 2012 a 2019, atingindo o que corresponde a 38,683 milhões de brasileiros(as), segundo os dados do (IBGE, 2019). Portanto, no setor da economia informal, a maioria é formado por negros(as).

Gráfico 3: Trabalho na economia

Segundo a consultoria Mindset e o Instituto Datafolha de 2019, a população negra corresponde a maioria entre os(as) trabalhadores(as) desocupados(as), chegando a 64,2%. Os negros(as) representam hoje 55,88% do mercado informal contra 34,6% dos brancos(as). Sendo assim, entre pretos e pardos, 47,3% estão na informalidade. Todo esse contexto demonstra a questão do racismo estruturante presente no tecido socioeconômico brasileiro.

Quanto a questão do preconceito ou machismo contra as mulheres na escola, 11 (onze) estudantes alegaram que existe tal questão no espaço escolar, 29 (vinte nove) afirmaram o contrário e, 02 (dois) deixaram em branco. Com base no gráfico 4, isso significa que apenas pouco mais de 20% dos estudantes perceberam a questão preconceituosa e machista no ambiente escolar. Portanto, se faz necessário cada vez mais um currículo educacional que contribua para uma educação antimachista.

Gráfico 4: Preconceito ou machismo



Educação antimachista teria que, antes de tudo, proporcionar uma pedagogia emancipadora e libertária a respeito da questão de gênero e sexualidade, que são duas questões conflituosas nas relações sociais, no dia a dia e, como tal se reflete no espaço escolar. Fato que contribuiria para romper com objetificação dos corpos das mulheres, sobretudo, negras, vistos ainda como objeto sexual e/ou voltadas ao trabalho de cunho doméstico, quando não esteticamente fora dos padrões brancocêntrico.

A questão da estética corporal negra em um país que, apesar da miscigenação racial e cultural, ainda se apoia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco. Assim, considero que para o negro e a negra, a forma como o seu corpo e cabelo são vistos por ele/ela mesmo/a e pelo outro configura um aprendizado constante sobre as relações raciais. Dependendo do lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática. (GOMES, 2012, p. 5).

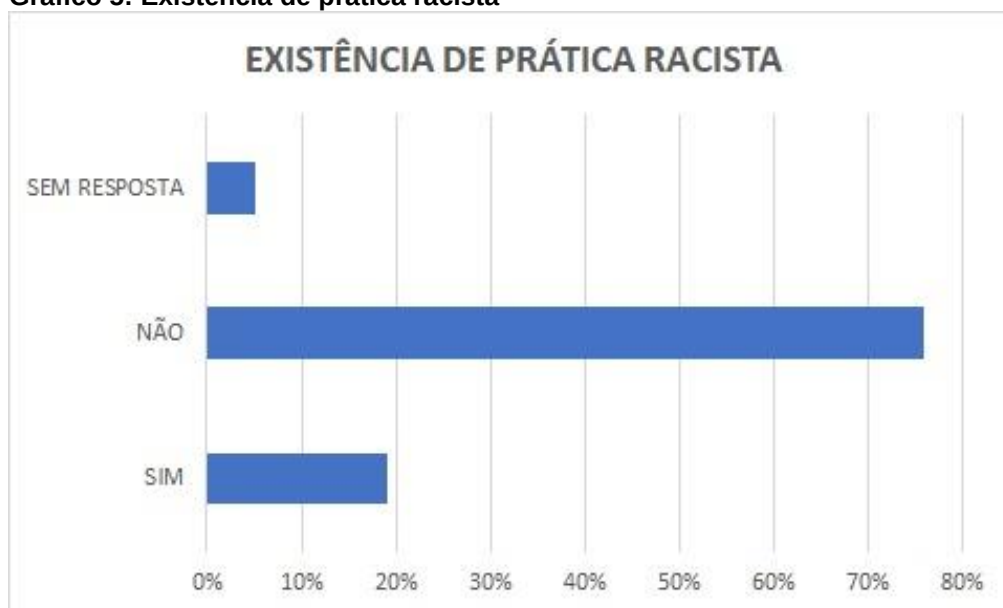
O processo de colonização utilizou-se características genéticas para inferiorizar os(as) negros(as) em detrimento de uma padronização estética de beleza eurocêntrica, branca, estigmatizando a corporeidade negra.

Portanto, foi abordado que o desfile da beleza negra, que ocorre anualmente em diversas escolas públicas do Brasil no Dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, tem sido uma das formas de romper com essa forma estigmatizada dos corpos,

principalmente das mulheres negras. Acaba tendo uma função didático-pedagógica. Valoriza a autoestima dos(as) estudantes negras(os).

Quanto a questão de práticas racistas no CEPFAG, os estudantes, em sua maioria, cerca de aproximadamente mais de 70%, assinalaram que o racismo não se faz presente na escola (gráfico 5). Sendo assim, a realidade racista brasileira foi pouco percebida pelos estudantes no espaço escolar, haja vista, a naturalização da questão.

Gráfico 5: Existência de prática racista



Educação de cunho antirracista é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é importante trabalhar um currículo escolar que valorize a diversidade étnica, tendo como foco a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Muitas práticas racistas constituídas no imaginário da sociedade brasileira são vistas como naturais. O que foi abordado e percebido pelos participantes da pesquisa. Portanto, se faz necessário refletir no espaço escolar a questão racial no Brasil.

O racismo brasileiro operou quase sempre, depois da escravidão, por meio de mecanismo de empobrecimento, ou seja, de distribuição cultural e econômica dos negros, e de mecanismos de abuso verbal, utilizando-se, sobretudo, dos carismas de classe e raça/cor. Em geral, racismo brasileiro, quando publicamente expresso, aparece em discursos sobre inferioridade cultural dos povos africanos e dos baixos nível das suas tradições e de seus descendentes. (GUIMARÃES, 2005, p. 225-226).

Em relação ao tratamento diferente entre brancos e negros na escola entre o corpo docente e estudantes, 04 (quatro) estudantes marcaram que há tratamento

diferenciado, 37 (trinta e sete) marcaram que não e, 02 (dois) deixaram em branco. Nesse contexto, cerca de quase 90% afirmaram que não há diferenças do tratar por parte do corpo docente em relação aos alunos(as) negros(os) e brancos(as), alegando que, praticamente, todos(as) são tratados(as) igualmente (gráfico 6).

Gráfico 6: Diferença no tratamento entre brancos(as) e negros(as)



Em relação a questão sobre o preconceito mais frequente na escola, esta tinha como opção respostas de múltipla escolha, podendo assim marcar mais de uma alternativa. Sendo assim, os dois itens mais selecionados pelos estudantes foram: o preconceito religioso e de orientação sexual, sendo marcados 28 e 21 vezes, respectivamente.

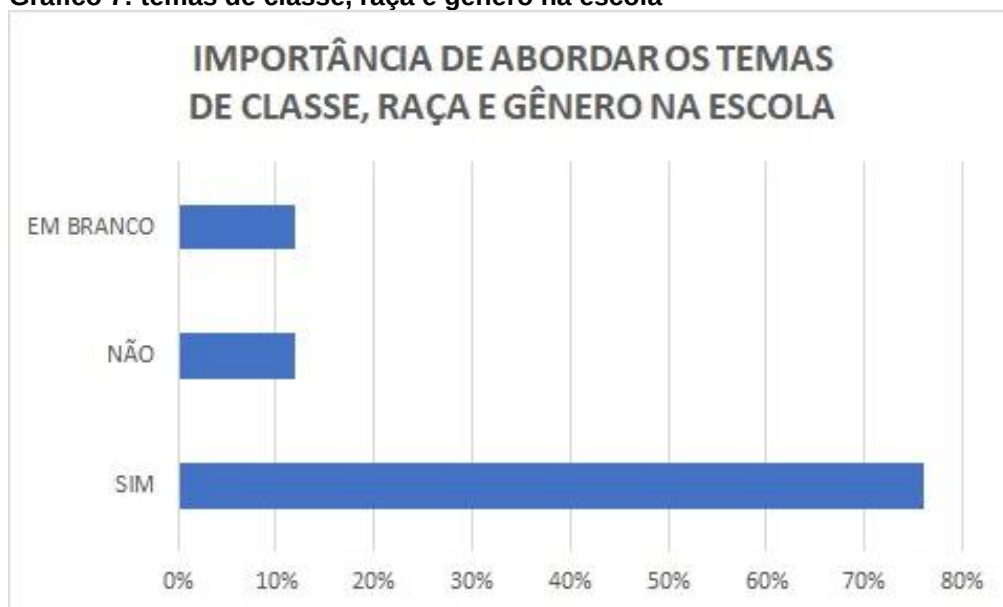
Nesse sentido, foi dito que o preconceito, voltado aos estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas (candoblé, umbanda) e para os homossexuais, é bastante vigente na sociedade brasileira e, como tal, se reflete no espaço escolar. O que foi confirmado por boa parte dos estudantes. Sendo assim, são duas temáticas que necessitam ser focadas. Portanto, os educadores devem se instrumentalizar sobre a questão para que não venham reproduzir concepções preconceituosas e discriminatórias.

Ao perguntar aos estudantes sobre quais assuntos, referentes a diversidade, gostariam que fossem abordados no espaço escolar, numa questão de múltipla escolha, dentre os 42 estudantes, 18 estudantes marcaram a questão religiosa como

assunto importante ser abordado na escola, 16 concordam que a questão racial seja mais relevante e, 13 marcaram que a questão do gênero é a mais importante.

Quanto a importância em abordar os temas de classe, raça e gênero na escola 32 (trinta e dois) estudantes afirmaram a relevância de tais temáticas no espaço escolar, 05 (cinco) alegaram que não, outros 05 (cinco) deixaram em branco. Assim, mais de 70% ressaltaram a importância em trabalhar com a questão. Isso demonstra a valorização de tratar as temáticas supracitadas, haja vista, a complexa tarefa em realizar a articulação entre, classe, raça e gênero, no contexto da ambiguidade do racismo no Brasil e da crescente desigualdade social (GOMES, 2011).

Gráfico 7: temas de classe, raça e gênero na escola



Quanto ao preconceito e discriminação em sala de aula, 08 (oito) estudantes afirmaram a existência de tal questão e, 33 (trinta e três) alegaram que tal questão não é perceptível, 01 (um) deixou em branco. Sendo assim, a maioria dos estudantes, cerca de 70%, alegaram não existir práticas preconceituosas e discriminatórias no contexto da escola. Vale ressaltar que foi dito aos estudantes se caso houvesse tais práticas, essas poderiam ser imperceptíveis.

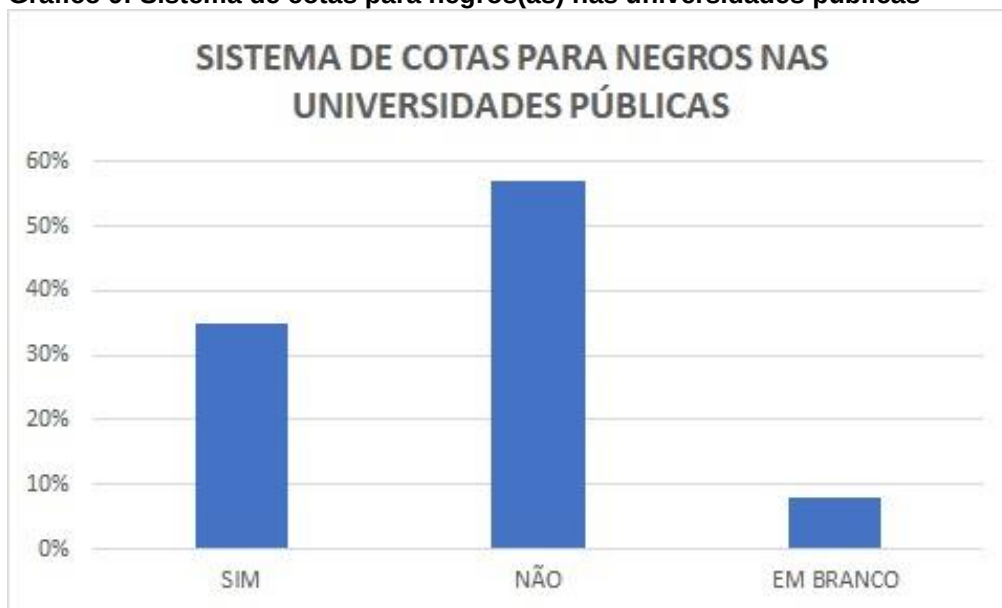
Gráfico 8: Preconceito e discriminação racial

As diretrizes da Lei n. 10.63/03 (BRASIL, 2003) é fundamental para entrar em confronto com o imaginário racial presente nos fundamentos da educação brasileira, tais como, o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011).

Ao perguntar, numa questão de múltipla escolha, a respeito das oportunidades diferenciadas para negros e brancos na sociedade brasileira, a maioria dos estudantes percebeu tais distinções, apesar de que no imaginário social brasileiro, muitas vezes tais desigualdades não são perceptíveis. Com isso, os estudantes enxergavam as diferenças das oportunidades em relação ao pertencimento étnico-racial.

Foi comentado que a falta de oportunidades é clara quando cruzamos diversos dados de pesquisas mostrando a diferenciação entre negros e brancos no tecido social brasileiro. Mesmo quando os(as) negros(as) estão no mesmo nível de formação e inseridos(as) no mercado de trabalho, recebiam renda inferior aos brancos(as).

Tratando sobre o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras, (Gráfico 9) apenas pouco mais de 30% dos estudantes tinham ouvido falar sobre esta questão, e mais de 60% não sabiam, 10% deixaram em branco. O que significa que em média, a maioria não sabe do sistema de cotas das instituições públicas.

Gráfico 9: Sistema de cotas para negros(as) nas universidades públicas

Pelo fato dos estudantes não saberem como funciona o sistema de cotas, houve a necessidade de fazer uma explanação sobre tal questão, tomando como referência a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus/Ba, com o propósito de incentivá-los a se inscreverem como cotistas na referida instituição.

Foi explicado que a aprovação das cotas da UESC pela Resolução CONSEPE nº 64 (UESC, 2006), passou a vigorar os critérios para o acesso na instituição através da reservas de vagas de 50% de cada curso para alunos que tenham estudado todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, sendo que 75% de vagas são destinados aos estudantes que se autodeclaram negros(as); 25% para não negros(as); e duas vagas a mais em cada curso, para índios ou remanescentes de comunidades quilombolas.

A implantação das cotas na UESC, assim como em todo país, gerou um grande debate sobre a questão racial à representatividade dos(as) negros(as), indígenas e quilombolas naquele espaço de conhecimento e poder, pois era importante colorir a instituição e explorar, de fato e de direito, a diversidade étnico-racial brasileira.

No que diz respeito a importância das cotas universitárias (gráfico 10), entorno de quase 70% dos estudantes alegaram que as cotas são importantes. Foi dito aos estudantes sobre os bons resultados do desempenho dos cotistas nas universidades públicas brasileiras e que o sistema de cotas também existe em concursos públicos, uma vez que muitos participantes da pesquisa não sabiam destas informações.

Gráfico 10: Relevância do sistema de cotas

Abordou-se que em várias universidades públicas do Brasil, a ideologia da meritocracia foi questionada, já que tanto cotistas como não cotistas têm méritos em sua inserção na universidade. Para que sejam aprovados em uma instituição de Ensino Superior, os(as) estudantes precisam atingir a média de corte exigida em cada curso e estipulada pela instituição. Sendo que, os critérios para o ingresso nas universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) são definidos pelo Ministério da Educação (MEC).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016) traçou um panorama de 54 (cinquenta e quatro) universidades públicas que adotaram sistema de cotas sociorraciais no Brasil. Com isso, tomando como referência a Universidade de Brasília (UNB), avaliou-se que 92,2% dos cotistas obtiveram uma aprovação nas notas finais dos cursos de graduação desde 2004, quando iniciou o sistema na universidade. Já os(as) demais estudantes, não cotistas, atingiram 88,9% de aprovação (BRASIL, 2016). Portanto, as notas dos(as) cotistas, de uma maneira geral, eram superiores aos dos(as) não cotistas.

Nos últimos 15 anos (2018) o número de negros universitários triplicou. Portanto, as instituições públicas, privadas e do terceiro setor, nacionais ou internacionais, não têm mais justificativas para serem tão monocromáticas, vale dizer, “brancas”, de acordo com Daniel Teixeira, diretor de projetos do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

7 INTERVENÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Nessa parte se descreve o processo de intervenção na escola interseccionando raça, classe e gênero, com ênfase no mercado de trabalho; no feminicídio e genocídio, das mulheres negras, jovens negros; e nas expressões racistas cotidianas.

7.1 Primeira fase da intervenção - mercado de trabalho, gênero e raça

De início foi abordado aos educandos a respeito de um projeto escolar interdisciplinar com foco na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Antes de abordar sobre os Direitos Humanos, fez-se uma relação destes com o Iluminismo. Comentou-se que o movimento iluminista se deu no campo filosófico, científico, político-econômico e cultural, surgido na Europa entre o final do século XVII para o XVIII. Fenômeno ocorrido na Idade Moderna que marcou e modificou o pensamento epistemológico eurocentrista da época, o qual se reflete na contemporaneidade, rompendo assim, com a visão vigente na época de cunho tradicional, religiosa e absolutista.

A nova ordem estabelecida pelos pensadores Iluministas, valorizava a ideia da liberdade, igualdade e fraternidade, lema desse movimento. Portanto, a razão era o elemento central para alcançar esse ideário, visto que os princípios básicos do ideal eram: individualidade, autonomia e universalidade. Que regem a democracia liberal, ou seja, o liberalismo econômico.

As ideias iluministas influenciaram a independência dos Estados Unidos (1766); a Revolução Francesa (1789) influenciou a independência de diversos países da América, inclusive, o Brasil (1822). Sem contar que seus princípios entusiasmaram a concepção dos direitos humanos. Pois, o conceito de liberdade, igualdade e fraternidade, fez com que propagasse um ideário universalista da humanidade. Segundo Mbembe (2014 *apud* ROBYN, 2014), isso apagou a bandeira do racismo. Sendo assim, o iluminismo não deu conta da diferença entre as categorias de raça e racismo.

Ainda Mbembe (2014 *apud* ROBYN, 2014), a concepção dos direitos humanos da modernidade é herdeira do iluminismo, teve seus pressupostos ideológicos baseado no ideário de humanidade eurocêntrico. Portanto, a raça branca, seria a

portadora de cidadania plena, enquanto a raça negra se insere no arquétipo brancocêntrico para garantir o direito de ser humano.

Os diversos movimentos sociais das minorias (negros, mulheres, LGBTI, indígenas, dentre outros) buscaram, junto ao Estado Brasileiro, subverter a ideia dos princípios dos direitos humanos de cunho eurocêntrico. Sendo assim, os grupos de mulheres negras vêm ganhando maior expressão, na luta pelas suas bandeiras pontuais e universais. Pois, não tem nada mais amplo e complexo do que a intersecção entre classe, raça e gênero.

Foi abordado aos estudantes sobre o histórico do surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, surgida no Pós Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). Documento organizado pelas Nações Unidas (ONU), criado em 1945 para substituir a Liga das Nações (1919-1945).

A declaração estava inserida no contexto da Guerra Fria (1945-1991), onde a geopolítica se dividia entre o bloco dos países capitalistas, liderado pelos Estados Unidos (EUA), e bloco dos países socialistas, liderado pela Rússia, que em 1922 formou-se a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Como a declaração possui 60 (sessenta) artigos, no período de coleta de dados houve uma divisão de tais artigos para que os professores CEPFAG trabalhassem com alguns deles. Abordei, durante a pesquisa, os artigos 22 e 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

De acordo com o Artigo 22 da DUDH,

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

O referido artigo foi lido coletivamente de forma a gerar reflexões sobre justiça social, dignidade humana, cidadania, dentre outras questões. Abordando que o Brasil é um país signatário da declaração, a qual representa uma carta de intenção a ser seguida pelos países membros. Foi esclarecido sobre as visões equivocadas e reproduzidas, de que direitos humanos servem apenas para proteger bandidos.

Após as discussões sobre o Art. 22 da DUDH, foi discutido o Art. 23, que determina:

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego; 2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho; 3. Todo ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social; 4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Cópias do referido artigo foram distribuídas aos estudantes e fizemos a leitura dos quatro tópicos, comentando sobre cada um deles, abordando sobre a questão das relações de trabalho no contexto internacional e nacional. Sendo assim, foi comentado sobre a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943, seu surgimento no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

A respeito da CLT, foi abordado sobre a flexibilidade feita no governo de Michel Temer (MDB), 2016 a 2018, que restringiu vários direitos do(a) trabalhador(a). Nesse processo foi comentado aos estudantes sobre a proposta do projeto de mestrado que seria desenvolvido com foco na aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) de forma interseccional (classe, gênero e raça).

Quanto a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi percebido que a maioria dos estudantes não a conhecia. Perguntado sobre qual era a visão que tinham da África, grande parte alegaram uma percepção negativa: guerra, miséria, pobreza; ou exótica com base na fauna, na flora e na cultura. Ideário que acabou reproduzindo um imaginário racista construído pelo eurocentrismo influenciador das nossas subjetividades.

No desenvolvimento da intervenção abordei o texto de uma matéria do G1 de 2018, com dados extraídos do *site* de emprego *Catho*, o qual retrata no Brasil a diferença salarial entre homens e mulheres, ressaltando que as mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos, áreas de atuação, níveis de escolaridade, chegando à diferenciação de até 53%. Ressaltei que os indicadores não são números frios, representavam a realidade social brasileira de cunho machista.

Houve uma discussão sobre o relatório da ONG Órfão (2018) revelando que as desigualdades sociais aumentaram no Brasil entre 2016 e 2017, atingindo os pobres e os(as) negros(as). Foi comentado sobre o salário do branco pobre, que chega a 46% a mais do que os pobres negros. A pesquisa tinha como referência os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD); e do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE). Os dados apontavam que desde 2011 a equiparação entre negros e brancos praticamente estagnou.

No Brasil institucionalizou e estruturou um tecido socioeconômico e cultural racista. Apesar de que o racismo no Brasil ainda é um tabu. Os(as) brasileiros(as) se imaginam numa “Democracia Racial”, sobretudo se compararmos nossos confrontos em relação a outras nações (GUIMARÃES, 2005).

Naturalizaram-se as relações sociorraciais. Com isso, temos o racismo sem “racistas”. Em nosso cotidiano não se assume práticas racistas individuais nem coletivas e, muito menos institucionais. Por isso, foi perguntado aos estudantes sobre a existência do racismo no Brasil. Praticamente todos(as) afirmaram sua existência, porém, quando a pergunta foi sobre a questão da prática, todos(as) negaram ser praticantes.

Outro texto discutido foi o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2017), o qual aponta que as mulheres negras têm a menor renda entre os trabalhadores com ensino superior. Chegando a receber menos de 43% do salário do homem branco. Foi debatido sobre a questão do mercado de trabalho brasileiro, as diferenças salariais entre gênero e raça, apontando a questão do machismo e racismo nas relações trabalhistas.

Nesse sentido, entre homens e mulheres com maior grau de formação educacional, as mulheres ganham menos e, sendo negras, ganham menos ainda. Analisou-se a hierarquização brasileira: homem branco, a mulher branca, o homem negro, a mulher negra e, os indígenas. Historicamente, tal hierarquização retratava o privilégio da branquitude, o que passou a ser abordado durante as aulas.

O conceito de branquitude acabou sendo muito usado nas discussões identitárias na modernidade, sobretudo, a partir da década de 90. Todavia, Franz Fanon, pesquisador, ativista e afro-caribenho, um dos precursores da ideia de descolonização que serviu como referência para os estudos da decolonialidade, já tratava sobre as questões dos privilégios identitários de ser branco em sua clássica obra: *Peles Negras Máscaras Brancas* (2008).

A branquitude é algo ideologicamente construído. Quando correlacionada às identidades brancas, que são variadas, colaboram para reproduções de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas contra o outro, o não branco. Sobre isso, Frankenberg (2004) define que,

[...] a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo. (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313).

No Brasil, uma sociedade multiétnica, o perfil branco possibilitou o privilégio da branquitude, algo tão marcante que até nos estratos sociais populares onde vivem brancos(as), negros(as) e dentre outras identidades, os(as) brancos(as) são privilegiados. Pois, ser pobre é uma coisa, sendo negro são dois fatores, o social e o racial. Caso seja mulher negra, são três fatores (gênero, raça e classe).

Foi importante salientar aos estudantes que no país convivem a cultura de padrão estético negro e de padrão estético e cultural branco. Ainda persiste em nosso imaginário étnico-racial a valorização e o privilégio da branquitude. Principalmente suas raízes europeias da cultura e pouco se valorizam as outras, como por exemplo: a cultura negra e indígena. Reproduzindo assim, visões estereotipadas e racistas sobre as identidades dessas duas culturas. Portanto, a branquitude também se situa nesse aspecto. Nesse sentido, Munanga (1999) aponta que,

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia a 'passagem' que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistiguíveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forçados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. (MUNANGA. 1999, p. 88).

Branquear a população brasileira fez parte de um processo político ideológico das elites brancas brasileiras, que ocorreu desde o século XIX, com incentivo do Estado brasileiro à vinda de imigrantes europeus para o Brasil. Sem contar que foi uma forma de amalgamar e atenuar possibilidades de conflitos e contestações da expressiva parcela negra da população contra os privilégios da branquitude, contra o racismo estrutural.

Após ter abordado a ideia de branquitude, foram abordados aos estudantes os seguintes conceitos: minorias, raça, etnia, identidade, preconceito, discriminação e etnocentrismo, tomando como referência o cientista social Munanga (2003; 2006).

O conceito sociológico de minorias é um termo da modernidade relacionado ao campo das ciências sociais. Seu significado não está ligado à questão quantitativa, com número maior ou menor de indivíduos, mas tem ligação com grupos de pessoas que, historicamente, vivem em situações de desvantagens, descriminalizações e

marginalizações em relação a outros grupos majoritários numa sociedade. Como exemplo, foi citado: negros(as), indígenas, LGBTI, mulheres, dentre outros.

Nesse sentido, foi ressaltado que o período denominado da Guerra Fria (1945 a 1991) teve o seu fim marcado com a queda do Muro de Berlim em 1989, que dividia a Alemanha em socialista e capitalista. Com o desmembramento da união soviética em 1991, o socialismo entrou em decadência formando novos países que transitaram para capitalismo.

Surgiu então, uma nova ordem mundial a partir da década de 90 em que o mundo passa a ser multipolar, sobretudo economicamente, com novos centros de poder, a exemplo dos Estados Unidos, Japão, China, União Europeia (UEE), Rússia, dentre outros. Novos fluxos migratórios começaram a ocorrer para esses países, principalmente para os EUA e países da Europa Ocidental que fazem parte da UEE.

Muitas vezes esses imigrantes saíram dos seus países por motivos de conflitos, guerras civis, perseguições políticas ou religiosas e, principalmente por crises econômicas. São oriundos de culturas africanas, povos do Oriente Médio, da América Latina, dentre outros. Vão à procura de melhores condições de vida e compõem as denominadas minorias étnicas e como tal, são perseguidas e descriminalizadas constituindo assim, novas formas de racismo. Portanto, ao tratar de minorias étnicas, foi enfatizado aos educandos(as) a distinção entre raça e etnia e assim, estabelecendo novas formas de racismo.

A constituição do racismo científico e biológico, surgido nos finais do século XVIII e início do século XIX, ideologicamente e geopoliticamente, possibilitou o neocolonialismo, novo momento de colonização dos países europeus que gerou a partilha do continente africano e asiático entre eles.

A nova forma de racismo que se evidencia é o racismo sem raça, enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo atual se alimenta da noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que raça (MUNANGA, 2003). Sendo assim, práticas de racismo da contemporaneidade se faz cada vez mais presente.

Na atualidade os movimentos antirracistas vêm lutando pela superação do racismo, do respeito à diversidade cultural, da questão da multiculturalidade, dentre outros. Nessa perspectiva, Munanga (2003) afirma que:

Paradoxalmente, grupos de extrema-direita crescentes na Europa e até no Brasil, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local, como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e de outros países não ocidentais. (MUNANGA, 2003, p. 11).

A extrema-direita, eleita democraticamente a exemplo da Suécia, Espanha, dentre outros países, busca colocar em pauta a sua agenda política contra imigrantes, negam direitos ao trabalhador(a) possibilitando uma espécie de fascismo social. Segundo Santos e Meneses (2010),

Um fascismo que pode coexistir com a democracia política liberal. Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo global, relativiza a democracia até ao ponto de necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo. (SANTOS; MENESES, 2010, p.47).

No novo fascismo, os ataques permanentes e pautas identitárias conquistadas historicamente acontecem constantemente. Direitos que pareciam ser consolidados no Estado Democraticamente de Direito são contestados por segmentos e líderes políticos, representantes da extrema-direita. Ameaçando frequentemente grupos étnicos.

De acordo com Munanga (2006, p. 176), “Um grupo étnico possui algum grau de coerência, solidariedade, composto por pessoas conscientes pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns”. Etnia não é sinônimo de raça, possui uma conceituação cultural que envolve ancestralidade, território, características físicas, dentre outras. No Brasil, movimentos sociais antirracistas e intelectuais usam politicamente o conceito de etnia juntamente com expressão étnico/racial para abordar a nossa diversidade étnica (negros, indígenas, judeus, dentre outros grupos).

Segundo Munanga (2006), o conceito de etnia estabelece formas de tratar as diferenças que nada mais são do que construções sociais, culturais e políticas. Abordam nossas semelhanças e dessemelhanças. Todavia, no campo das diferenciações criam-se as hierarquizações, relação de poder, dominação e privilégio, em que coloca o(a) outro(a) num *lôcus* social de subalternizado e inferiorizado. Historicamente no Brasil, esses outros(as) são homens sobre as mulheres; os(as) brancos sobre os(as) negros(as), os(as) ricos(as) sobre os(as) pobres, e assim sucessivamente.

7.1.1 Abordagem sobre a diferenciação dos conceitos de: identidade, preconceito, discriminação e etnocentrismo

Nesse contexto foi pontuado junto ao alunado as diferenças conceituais sobre: identidade, preconceito, discriminação e etnocentrismo.

Sobre a questão identitária baseou-se em Hall (2005), em que o autor revelou como novas categorias, sejam elas de classe, étnico-racial, gênero, religiosidade, nacionalidade, dentre outras, antes eram sólidas e na atualidade encontram fronteiras cada vez menos definidas, provocando uma “crise de identidade” nos indivíduos.

Hall (2005) avaliou sobre identidade cultural na modernidade tardia a “crise identitária”, em que direção está indo. Tratou o processo de identidade em três concepções históricas bem diferentes: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Segundo Hall (2005), o sujeito do Iluminismo, século XVIII, centrou-se numa visão individualista de sua identidade, era basicamente descrito como masculino. Foi um momento histórico fundamental para a hegemonia do sistema capitalista e das aspirações do ideal de sociedade burguesa em afirmar que todos os homens têm direito a vida, liberdade, igualdade e propriedade privada, os chamados - Direitos Naturais - concedidos pela natureza ao homem, cabendo ao governo assegurá-los para promover a felicidade da sociedade.

O sujeito sociológico, século XIX, diferentemente do sujeito do Iluminismo, refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o sujeito não era autônomo e autossuficiente (HALL, 2005). O sujeito tinha a sua identidade forjada nas relações sociais com os outros e o seu eu. Estava inserido numa sociedade, no mundo da cultura, das simbologias e valores socioculturais. Nesse contexto a ciência social estava surgindo e dominando a interação entre os indivíduos e o meio social.

Segundo Hall (2005, p.13) “O sujeito pós-moderno, século XX, se estabeleceu na contemporaneidade sendo conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”. As identidades estão em mudanças constantes, são transitórias, têm as suas interpretações, representatividade, articuladas nos sistemas das relações culturais. A questão indenitária é definida historicamente, e não biologicamente.

Segundo Hall (2005),

Sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Assim, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, desconcertam e alteram as identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Nesse sentido, o conceito de diáspora na modernidade ajuda a entender algumas destas identidades sem pátrias, a falta de história, as mudanças sociais e os novos movimentos sociais e políticos. As representações identitárias ocupam um lugar central na teorização contemporânea e nos movimentos sociais ligados às questões étnicas. As crises da identidade, sexualidade, classe, etnias, nacionalidades, dentre outras, que antes eram sólidas e bem definidas na sociedade, atualmente estão cada vez mais indefinidas.

Ao tratar sobre identidades, foi abordado na intervenção o cuidado que se deve ter em não reproduzir visões puristas, essencialistas, sobre o conceito. Pois, não existe uma espécie de lealdade identitária entre os indivíduos negros(as). Que por vezes alguns ativistas dos movimentos sociais negros tendem a acreditar, por isso acabam reproduzindo visões enraizadas sobre a identidade negra.

Para Munanga (2003, p.11), “o Mito de Democracia Racial no Brasil, bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre a identidade, principalmente negra, e as políticas de ações afirmativas”. O mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça também atrasou o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo emancipador no sistema educacional brasileiro.

A ideia forjada e dominante de que somos uma nação com identidade unificada, miscigenada, serviu para deslegitimar a estrutura racista brasileira privilegiando a branquitude em detrimento das demais identidades étnico-raciais, principalmente a negra e a indígena que passaram a ser secundárias no *lôcus* social brasileiro.

O Mito da “Democracia Racial” ainda é fortemente presente no imaginário popular e como tal é reproduzido pela intelectualidade conservadora do campo político ideológico da direita e de esquerda. Como afirma Guimarães (2005):

O racismo brasileiro: Sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racista, é aquele que separa, não que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano). (GUIMARÃES, 2005, p.60).

Guimarães (2005) aborda as reflexões históricas da construção na nossa identidade negra. Aponta que há certa negação do racismo em nossas relações

sociais, colocando a questão apenas no campo da classe social, na falta das oportunidades. Existindo apenas preconceitos em situações isoladas.

Segundo Guimarães (2005), ao longo dos anos, a ideia da negação do racismo foi sendo criticada pelos movimentos sociais negros e por setores da intelectualidade ligados ao campo das ciências sociais, abordando que a questão racial perpassa as relações econômicas e geram preconceitos e descriminalizações.

Foi comentado na intervenção que “[...] preconceito é um julgamento negativo, prévio, que os membros de uma raça, etnia, religião ou mesmo quaisquer indivíduos constroem em relação ao outro”. (MUNANGA, 2006, p. 181). Fato que propicia o julgamento de valor presente nas relações sociais de uma sociedade, a exemplo do Brasil, país que tem preconceito de ter preconceitos. Há diversas práticas preconceituosas no tecido social brasileiro, principalmente de cunho racial, porém, negadas.

Ninguém nasce preconceituoso, o preconceito é assimilado socialmente, apreendido em núcleos de amizades, família, escolas, vizinhança, igrejas, dentre outros espaços. Algo que as crianças reproduzem e propagam em sua relação com o mundo dos adultos, reproduzindo práticas discriminatórias.

Machismo, sexismo, homofobias, racismo e demais práticas discriminatórias foram socialmente construídas, mas podem e devem ser desconstruídos, tendo a escola um papel importante nesse processo de desconstrução, principalmente, se começar a desenvolver ações pedagógicas e emancipadoras que envolvam educadores, funcionários, educandos, familiares, dentre outros. Por isso, a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é de fundamental importância nesse processo.

A negação, assim como a naturalização dos preconceitos, tanto individualmente, coletivamente e institucionalmente, são fatores que dificultam as desconstruções, ideias preconcebidas contra negros(as). Como tal, possibilita a perpetuação dos preconceitos raciais que são formas de manter inalterada a estrutura racista e as desigualdades de classe, raça e gênero no Brasil.

Uma das formas de evidenciar o preconceito consiste na discriminação que vem a ser a ação de uma pessoa contra outra ou de um grupo de pessoas contra outro. Nesse aspecto, é que se constituem discriminações de cunho racial, principalmente contra os(as) negros(as) na conjuntura nacional e internacional

Foi esclarecido aos participantes da pesquisa que muitas pessoas confundem preconceito com discriminação. Uma pessoa pode ter pensamentos preconceituosos contra outra, ou um grupo de pessoas contra o outro. Porém, quando destrata e nega o espaço de oportunidades devido às origens étnicas ou raciais, se constitui como discriminação de cunho racial (MUNANGA, 2006).

Em sua trajetória, uma das maneiras que o Movimento Negro encontrou para combater a discriminação racial foi através do código penal na Constituição Federal de 1988. Em seu art. 5º inciso XLII, determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito de reclusão, nos termos da Lei.” (BRASIL, 1988).

Apesar do crime por prática de racismo estar presente na Constituição (1988) e ser inafiançável, dificilmente uma pessoa acusada de discriminação racial é presa de fato. Praticamente, quando ocorrem denúncias o(a) criminoso(a) é tipificado por ter cometido injúria racial.

Comentou-se que a injúria está prevista na Lei nº 7.716/89 (BRASIL, 1989) e, como tal, consiste em ofensas a honra de uma pessoa ou até por motivo de cor, raça, religião, dentre outros. Sendo previsto no artigo 140 do Código Penal, a pena de reclusão de até três anos ou multa. Diferentemente do crime de racismo, o qual está voltado à coletividade, o de injúria ofende a dignidade de um sujeito. Portanto, após abordada a diferenciação entre a tipificação do que seria racismo e injúria racial foi levantado outro conceito importante para a discussão, o de etnocentrismo.

Segundo Munanga (2006, p. 181), “O etnocentrismo consiste em acreditar que os valores próprios de uma sociedade ou cultura particular devem ser considerados como universais válidos para todas as outras”. A perspectiva etnocêntrica busca converter ou transformar outra cultura, o que foge do padrão etnocêntrico. Concepções etnocêntricas quando levadas ao extremo, podem gerar ideias de superioridade racial.

Foi dito em aula que a partir das Grandes Navegações dos séculos XV, XVI e XVII, os povos Europeus, brancos e judaico-cristãos desenvolveram práticas etnocêntricas, principalmente contra culturas indígenas das Américas e a cultura dos negros da África. A concepção etnocêntrica possibilitou criar o eurocentrismo, em que culturas europeias ocidentais passam a ser colocadas como universais.

As ideias universalistas, ideologicamente criadas pela concepção de mundo eurocêntrico desde o passado, perpassando o Iluminismo no século XVIII, se refletiram na modernidade. Contudo, o discurso de “universalidade” está pautado em

cinco países: Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Estados Unidos. (GROSFOGUEL, 2016). Como se os pesquisadores dessas nações tivessem a capacidade, o conhecimento, o poder de explicação de praticamente todas as realidades, culturas ou sociedades do restante do mundo. A perspectiva eurocêntrica criou uma espécie de ideia de totalidade, racionalidade, hegemonicamente europeia.

Na modernidade, novos paradigmas surgiram questionando e negando a ideia totalitária, possibilitando outras abordagens, narrativas epistemológicas não eurocentradas. Modernas concepções filosóficas se constituem contrapondo a hegemonia eurocêntrica.

Nesse contexto, houve discussões e reflexões, apresentando ideias de novos pensadores, intelectuais, preferencialmente mulheres negras, que trazem em suas abordagens estudos e pesquisas na perspectiva não eurocentrada, mas, interseccionalizada (gênero, raça, classe) e que colaboram para prática pedagógica antirracista.

A exemplo disso foi citada a intelectual Bell Hooks (2013), estudiosa ligada ao movimento feminista negro nos Estados Unidos. Prega uma educação libertadora, transgressora e crítica que ser trabalhada por professores(as), sejam negros(as) ou não negros(as). Assim, afirma que:

Os professores universitários podem distribuir o material quanto o quiserem, mas se as pessoas ou estudantes não estiverem dispostos, sairão vazios daquela informação, por mais que a gente sinta que realmente cumpriu o dever... é preciso saber o estado de humor, da classe, a estação do ano, o clima da sala e perguntar sempre se está bem, está acontecendo algo. (HOOKS, 2013, p. 211).

As práticas metodológicas propostas por Hooks (2013) estavam voltadas para a desconstrução e superação contra o machismo, racismo, sexismo e diversas formas de opressão, principalmente sobre as mulheres negras, colocadas historicamente em funções subalternizadas ou vistas como objeto sexual e de cor.

Outra autora abordada foi Angela Davis, filósofa, ativista do feminismo negro, ligada ao Grupo Político Panteras Negras nos anos 60, lutando pelos direitos civis da população negra dos Estados Unidos. Fato que induziu a sua prisão, porém, logo após, foi julgada e inocentada.

Angela Davis chegou a ser candidata a vice-presidente dos EUA em 1980 e 1984, pelo Partido Comunista Americano, visto ser uma das precursoras na questão da interseccionalidade entre gênero, raça e classe, abordando que a questão das

desigualdades sociais geradas pelo capitalismo é fruto de uma estrutura histórica racista e sexista.

Segundo Bretas e Davis (2016) a luta feminista deveria ter uma abordagem crítica ao capitalismo, ser antirracista e antiescravagistas, contudo, perpassando por demais dilemas e questões das mulheres na modernidade. As autoras se colocam como modernas abolicionistas.

Assumimos uma luta que nos vincula aos abolicionistas que se opuseram à escravidão. As instituições da prisão e da pena de morte são os exemplos mais óbvios de como a escravidão continua a assombrar nossa sociedade. (DAVIS, 2016, p. 6).

Com base nas ideias das autoras supracitadas, foi abordado aos participantes da pesquisa sobre a questão das penitenciárias no Brasil. Segundo os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), a população carcerária brasileira é composta por 94% de homens, mais da metade (55,07%) com até 29 anos de idade e, ainda 61,67% são de negros ou pardos, com baixa ou nenhuma escolaridade; 40% do total (quase 250 mil) são de presos provisórios, ou seja, pessoas que se encontram cerceadas em sua liberdade pela falta do julgamento. Tudo isso revelando a questão sociorracial e o racismo em nosso país.

Foi abordado aos estudantes, o pensamento de Patrícia Collins sobre a temática em questão. Collins (1997), professora universitária de Sociologia da Universidade de Maryland, Colige Park, do Departamento de Estudos afro-Americanos na Universidade de Cincinnati e ex-presidente do Conselho da Associação Americana de Sociologia, apontou que o estudo sobre o feminismo, sobretudo negro, deve ser entendido a partir da localização dos grupos nas relações de poder. Pois, a experiência individual das mulheres negras se insere no campo social, nos múltiplos contextos que resultam nas desigualdades e subalternidade de gênero e raça.

Analisando as ideias de Collins (1997) compreendeu-se que a visão classista não dá conta para superação das desigualdades de gênero e raça, assim como também se limitar apenas em questões identitárias sem relacionar à questão de classe, inerente ao sistema capitalista, é outro erro. Portanto, é necessário interseccionar (gênero, raça e classe), para entender o racismo que perpassa toda essa relação. Para isso, é preciso sair das bolhas e não ficar preso à questão de classe, assim como à questão identitária.

Outra autora enfatizada aos estudantes durante a intervenção, foi Sueli Carneiro. Filósofa, educadora, com Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), ativista do feminismo negro, uma das fundadoras do Instituto de Mulheres Negras, o Geledés, surgido em 1998.

Tratou-se também as ideias de Nilma Lino. Pedagoga, professora universitária, primeira mulher negra a se tornar Reitora no Brasil, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2013. Ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2015.

Lino (2002) retratou a questão da identidade negra, sobretudo, através da estética da corporeidade, de como os corpos negros foram construídos socialmente sob uma égide ideológica racista e como tal se reproduz nos espaços escolares. Os educadores precisam estar atentos a essa questão, se instrumentalizando, provocando discussões, debates e reflexões junto aos seus educandos e educadores, no intuito de contribuir para uma educação antirracista e antissexista.

A autora explora a questão da ideia do bom e do ruim, do belo e do feio, a partir da representatividade do cabelo liso dos brancos, visto socialmente como ideal de beleza, sendo o cabelo dos(das) negros(as), representado como o não belo. Algo naturalizado que muitas pessoas não percebem enquanto prática racista. Uma boa parte dos (das) estudantes participantes da pesquisa, admitiram que utilizam e veem muita gente utilizando tais expressões de cunho pejorativo. Todavia, estavam dispostos a rever tais atitudes.

Por fim, como forma avaliativa da primeira fase da intervenção foram produzidas paródias em cima da música denominada de Camelô, do cantor e compositor baiano, Edson Gomes. Foi proposto aos estudantes que em cada paródia produzida, fossem utilizadas algumas palavras-chave, tais como: gênero, mulher negra, machismo, mercado de trabalho, desigualdade, racismo, dentre outras.

Seguem duas paródias produzidas pelos participantes da pesquisa, uma de cada turma do EJA VI A e VI B:

Turma: Eixo VI A

Sou trabalhador, sou do mercado formal
Com minha carteira, sou profissional
Sou bom no que faço, só não sou valorizado
Em meu trabalho, ganho pouco salário
Olha patrão, podemos rever a situação

Para a polícia isso não tem solução não
Eu sou alguém, tenho filho pra a alimentar
Em um acordo devemos ter que entrar
Quando o patrão vai para cima de mim
Até parece que sou fera
Quando o patrão vai para cima de mim
Até parece que sou fera
Até parece, até parece (bis)



Figura 1: Roda de conversa e produção de paródias

Na paródia bem elaborada acima, foi perceptível que os(as) estudantes a fizeram com o enfoque na relação capital e trabalho junto ao mercado formal onde o(a) trabalhador(a) recebe baixos salários que mal dão para suprir as suas necessidades básicas. Portanto, tomando como referência a realidade brasileira em das desigualdades salarias, a maioria da população recebe um salário mínimo de R\$ 1.045,00. Segundo o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o salário mínimo deveria ser ao menos acima de R\$ 4.366,53. Contudo, a questão salarial é bastante inferior às necessidades do(a) trabalhador(a) brasileiro(a).

Turma: Eixo VI B

Sou atual, sou negra, sou índia
 Sou mulher, com minha vida posso
 Fazer o que quiser
 Sou bem informada não aceito o que
 Quiser.
 Sou bem informada não aceito preconceito.
 Estou disposta a lutar por nossos direitos.
 Olha meu povo podemos rever a situação
 Pare o racismo ele não é a solução não
 Não sou tão frágil, eu sei muito bem me
 Cuidar, contra o machismo
 Que juntos iremos lutar.
 Quando o salário não cai no dia certim,
 Até parece eu viro uma fera
 Até que viro. (Bis 4 x)



Figura 2: Roda de conversa e produção de paródias

Na paródia, as estudantes abordam a questão do preconceito e do machismo, com ênfase nas mulheres negras e indígenas e realçam a importância da luta pelos seus direitos. De certa maneira, relacionam a questão de gênero, raça e classe, no combate ao racismo que é estrutural, e como tal, perpassa a relação econômica, salarial, gerando desigualdades sociorraciais.

7.2 Feminicídio das negras e genocídio da juventude negra

Nessa segunda fase da intervenção foi abordado aos estudantes sobre os(as) negros(as) que vieram na condição de escravizados(as) da África para o Novo Mundo (América), no caso específico, para o Brasil. Foram violentamente arrancados(as) de suas nações africanas e fizeram uma travessia pelo Oceano Atlântico nos navios negreiros, nas piores condições desumanas de vida. No período escravocrata sofreram diversos castigos como: açoites, o tronco, o cepo, a gargalheira, o vira mundo, dentre outros.

A cultura da violência, que atingiu principalmente os(as) negros(as), tem a escravidão como uma das suas origens. Período esse que se reflete no tecido sociorracial brasileiro, no cotidiano, em que a cada dia os corpos de mulheres negras e homens negros vêm sendo agredidos, violentados ou mortos. Negros(as) vivenciam formas de opressões naturalizadas que permeiam a estrutura racista e machista do Brasil.

Sendo assim, junto aos estudantes, iniciou-se as reflexões com base na violência de gênero tendo como referência a Lei Maria da Penha nº 11.340/06 (BRASIL, 2006). Foram abordados os seguintes artigos e parágrafos da referida lei:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 4º Na interpretação desta Lei serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Em seguida, foi colocado aos estudantes um breve histórico sobre quem foi Maria da Penha cujo a lei em questão tem o seu nome. Relatou-se a história de agressões que sofria do seu ex-marido a ponto de deixá-la paraplégica em 1983. Houve luta para que seu agressor fosse julgado e condenado, o que correu em primeira instância em 1991. Portanto, o réu foi recorrendo em instâncias superiores fugindo da prisão.

Em 1998, Maria de Penha processou o Estado Brasileiro junto a Corte Interamericana da ONU, por negligenciar a violência contra a mulher e, em 2001 foi indenizada. Em 2009, formou-se o Instituto Maria da Penha em combate a violência doméstica contra as mulheres brasileiras.

Após a abordagem sobre o histórico de Maria da Penha, três estudantes narraram que já tinham sofrido violência doméstica pelos seus ex-maridos, parceiros, namorados, etc. Primeiro com agressões verbais até chegar à física, o que normalmente ocorre. No entanto, apenas uma delas chegou a denunciar o seu agressor junto a Delegacia das Mulheres. Portanto, foi comentado que as mulheres ao sofrerem violência física deveriam ter a atitude de denunciar.

A Lei Maria da Penha serviu como uma espécie de base jurídica para inserção legal do feminicídio no Brasil. Com isso, foi sancionada em 2015, a Lei. Nº 13.104 (BRASIL, 2015), que torna o feminicídio um crime qualificado no código penal. Passou a ser uma ação criminal, qualificada automaticamente como hediondo. Com pena entre 12 a 30 anos de prisão, podendo ser aumentada em até 1/3.

Ao tratar do feminicídio, foi utilizado o Atlas da Violência de 2017, em que no Brasil tem 13 (treze) homicídios de mulheres por dia, a maioria das vítimas são mulheres negras. Em 2017, foi registrado que 4.936 (quatro mil, novecentos e trinta e seis) mulheres foram assassinadas, sendo que 66% eram negras mortas por armas de fogo e, em boa parte dos casos, dentro de casa (ACAYABA; SILVEIRA, 2017).

Comentou-se que muitas mulheres são tratadas como espécie de posse do homem, fruto da construção social e machista da sociedade brasileira. O gênero feminino, principalmente as mulheres negras, são objetificadas e sexualizadas, corriqueiramente. Portanto, sofrem violência simbólica ou física cotidianamente, principalmente, por seus parceiros.

. Devido a esse fato, foi ressaltada a necessidade em lutar contra o machismo em paralelo ao racismo, pois, ambos operam sobre a mesma estrutura. As opressões de gênero, cor e raça se coadunam na sociedade brasileira. Assim, é preciso romper

com o silêncio instituído a grupos historicamente subalternizados, principalmente das mulheres negras.

Abordar sobre as opressões de gênero e racismo no Brasil, muitas vezes é visto como algo chato, vitimismo, muro das lamentações, ou algo parecido. Todavia, são formas de buscar deslegitimar os discursos e narrativas daqueles que problematizam sobre o machismo e a questão sociorracial em nossa sociedade. Dos que contestam a hierarquização, a heteronormatividade branca, sexista e racista, a estrutura de poder.

Como afirma Collins (1997 *apud* RIBEIRO, 2017), a questão de gênero ligada com a racial é, antes de tudo, estrutural e não meramente pós-moderna como dizem alguns dos seus críticos. Reduz a problemática apenas para as experiências individuais não refletindo sobre o *lócus* social.

A autora não nega, necessariamente, a perspectiva individual dos sujeitos, no caso específico, dos(as) negros(as). Pois, mesmo que esses tenham percepções de mundo ditas como reacionárias que reproduzam ideologias opressoras por pertencerem a grupos subalternizados, sofrem alguma forma de opressão, fruto do racismo.

Tomando Collins como referência, foi abordado aos estudantes que a violência de gênero, o feminicídio, sobretudo da mulher negra vitimada, não era apenas algo individual e específico, se insere numa relação social opressora, patriarcal, que supervaloriza o gênero masculino, sejam homens negros ou brancos, sendo os homens brancos ainda mais valorizados devido ao privilégio da branquitude.

Outra fonte abordada na intervenção foi o Geledés Instituto de Mulheres Negras, para tratar da questão do machismo e racismo. Assim, se faz necessário combater essas duas práticas, uma vez que são questões as quais têm contribuído para o aumento da violência contra mulher, acometendo quase sempre em feminicídio, principalmente contra as mulheres negras.

Com isso, segundo kilomba (2012, p. 56 *apud* RIBEIRO, 2017, p. 38),

As mulheres negras são o outro do outro: por não serem brancas e nem homens. Ocupam um lugar muito difícil na sociedade supracista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese da branquitude e masculinidade.

As hierarquias de gênero estabeleceram forte opressão sobre as mulheres negras. Contudo, o movimento feminista de mulheres negras em diversas partes do

mundo, principalmente no Brasil, vem questionando esse processo hierárquico. Articulando estudos teóricos e ações práticas ao combate às opressões com a finalidade de propor enquanto projeto de *país* a superação das desigualdades de gênero, raça e classe.

Na intervenção contra as opressões do gênero feminino, foi exibido um vídeo² denominado de Coletivo Madalena Anastácia, grupo teatral de Recife, Pernambuco, formado apenas por mulheres negras. Um pequeno filme performático contendo indicadores estatísticos da violência sofrida pelas mulheres afro-brasileiras.

Tendo como referência o vídeo citado, houve reflexões sobre a violência de gênero e a respeito das propostas do Estado para tentar contê-la. Reflexões sobre: a ronda Maria da Penha; Casa de passagem para mulheres; delegacia da mulher; dentre outras instituições. Portanto, apesar de serem ações necessárias, não são suficientes ao combate às agressões contra as mulheres, sobretudo as negras.

Nas discussões abordou-se que a questão da violência contra mulher não era uma problemática a ser discutida apenas entre as mulheres e o movimento feminista, e sim por toda sociedade, juntamente com homens, principais causadores das agressões, a ponto de vitimar simbolicamente, verbalmente e fisicamente o gênero feminino.

Nos debates pontuou-se a ideia da sororidade que é união entre as mulheres, baseada na empatia e companheirismo em busca de alcançar objetivos em comum. Conceito muito usado no movimento feminista, sobretudo, negro. De acordo Devis, (2017 *apud* MARTINELLI, 2017, *online*).

Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se isso, muda-se a base do capitalismo.

Combater o sexismo e o racismo que propaga a violência e a subalternização de grupos oprimidos não significa que seja uma competição de opressões. Contudo, não deve haver hierarquia dos segmentos oprimidos historicamente, pois as opressões são estruturais que necessitam ser tratadas de forma interseccional entre gênero, raça, classe, sexualidade, dentre outros.

Dando sequência ao processo de intervenção, utilizou-se o vídeo da TDE X de São Paulo, que apresenta uma palestra ministrada pela ativista, feminista, negra,

²Facebook.com/madalenaanastaciape.

Djamila Ribeiro, sobre as pluralidades de narrativas potentes que ecoam vozes de grupos historicamente subalternizados, quebrando silêncios, rompendo a norma branca, masculina, hegemônica. Djamila abordou a necessidade de um novo pacto de humanidade que legitime outras vozes secularmente oprimidas, sejam de mulheres negras, homens negros, mulheres transexuais, dentre outros.

Foi abordado a respeito do conceito de empoderamento feminino, que muitas vezes é usado de forma equivocada passando uma ideia apenas de sucesso individual de mulheres. O movimento feminista negro aborda ser necessário empoderar as mulheres afim de provocar mudanças sociais numa perspectiva antirracista, sexista, antielitista, (RIBEIRO, 2019).

O movimento feminista negro percebeu que a concepção do empoderamento vai das individualidades à coletividade, do direito à humanidade das mulheres, sobretudo, mulheres negras. Não consiste apenas em ações isoladas de cada mulher, a ideia é promover uma sociedade mais justa para as mulheres, buscando equidade sociorracial e de gênero.

Outro vídeo visto foi o do Canal Preto³, sobre o significado do Dia da Consciência Negra, na fala da ativista negra e filósofa, Sueli Carneiro, que abordou questões em combate ao racismo, sexismo, machismo e outras formas de discriminação. Tal combate não pode ser apenas feito em espaços legitimamente institucionalizados. As academias desprezam os saberes das culturas de matrizes africanas, esses conhecimentos devem ser forjados nas lutas, nas resistências, a fim de preservar e legitimar a memória histórica e cultural afro-brasileira em diversos espaços da sociedade brasileira.

Após a exibição do vídeo acima citado, fomentou-se várias reflexões e informações importantes, dentre as quais comentou-se sobre a ideia de como foi forjado o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, em 1971. Dia criado pelo professor, poeta e ativista negro, Oliveira Silveira (1941-2009). A partir de então passou a ser absorvido pelos movimentos sociais negros e veio ganhando destaque na sociedade brasileira.

O Dia 20 de novembro acabou sendo uma contestação ao dia 13 de maio, abolição da escravidão, em que na historiografia durante muito tempo foi abordado

³ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8j_1NGDlj2I

como uma espécie de algo dado pela princesa Isabel, por uma elite intelectual branca e abolicionista. Portanto, após esse fato histórico, o país deixaria de ter escravos negros e futuramente seria uma espécie de Democracia Racial.

O movimento social negro, ao longo do tempo, foi questionando essa narrativa e transformou o dia 20 de novembro no Dia da Consciência Negra, dia de discussões, reflexões e combate ao racismo, machismo e outras formas de discriminações.

Nos debates em sala de aula, foi proposto pelos estudantes a ideia de que o dia 20 de novembro deveria ser Dia da Consciência Humana ao invés da Consciência Negra. Portanto, houve um esclarecimento sobre esta questão, uma vez que humanidade dos(as) negros(as) foi negada durante o processo de escravização e pós-abolição. Uma de suas consequências foi a estrutura racista e desigual da sociedade brasileira, atingindo principalmente a população afro brasileira. Sendo assim, há a necessidade de o dia 20 de novembro ser fortalecido como o dia da Consciência Negra.

Devido ao fato de o dia 20 de novembro ser o Dia da Consciência Negra, foi feito uma trajetória histórica do Quilombo dos Palmares junto aos estudantes, tendo como Munanga (2006), como referência.

Foi abordado aos estudantes que o Quilombo dos Palmares se localizava na Serra da Barriga no atual estado de Alagoas, finalizando em Pernambuco. Aproximadamente no ano de 1595, século XVI, cerca de 40 (quarenta) escravos teriam fugido de um engenho de Pernambuco, armados (foices, cacetes, facões, dentre outros), andando vários dias até encontrarem um local alto com possibilidade de visão estratégica, com muitos palmares, o que subsidiou sua denominação, Palmares.

Palmares foi crescendo ao ponto de ter mais de 30 (trinta) mil habitantes entre homens, mulheres, crianças, em sua maioria negros(as). O grupo constituído por não negros era composto por: índios, mestiços e brancos. Como já se sabe, a comunidade não era apenas um quilombo, constituía-se de vários quilombos cercados com estacas, armadilhas, muralhas, dentre outros. Os(as) negros(as) de “Palmares estabeleceram o primeiro Estado livre nas terras da América, um Estado africano pela forma como foi pensado e organizado, tanto politicamente quanto militarmente, sócio culturalmente e economicamente”. (MUNANGA, 2006, p.76).

A sociedade e economia em Palmares representavam uma ameaça, uma subversão ao governo colonial português. A produção coletiva pertencia a todos(as),

não a ricos, poderosos, senhores de engenhos. Por isso foram mais de 27 (vinte e sete) investidas para destruir o quilombo, o qual durou mais de um século de resistência na luta contra a opressão, escravidão e o racismo.

Em 1580, os holandeses invadiram o Brasil e se estabeleceram em Recife, Pernambuco. Foram expulsos pelas tropas luso-brasileiras em 1640. Todavia, após a sua expulsão a economia açucareira retomou o seu crescimento e muitos negros(as) fugiram para Serra da Barriga, Alagoas, para viver no Quilombo dos Palmares.

Devido ao valor econômico significativo para se comprar escravos, os senhores de engenhos recifenses organizaram expedições para invadir e capturar negros(as) em Palmares. Numa dessa ação, por volta de 1655, raptaram uma criança negra, recém nascida, a qual foi entregue aos cuidados do Padre português, Antônio Melo, que vivia em Alagoas no distrito de Porto Calvo.

A criança criada pelo Padre Antônio de Melo recebeu o nome de batismo de Francisco. O sacerdote lhe ensinou português, Latim e religião cristã. O menino cresceu e, com 15 anos de idade retornou à Serra da Barriga, Palmares, que era um conjunto de povoados cujo principal era denominado de Macaco, sendo então, sua capital. O jovem deixa o seu nome de batismo e passa a ser chamado de Zumbi, assim, recuperam parte da sua identidade negra de matriz africana.

O chefe do quilombo chamava-se Ganga Zumba, o qual assinou um acordo de paz com o governador da Capitania de Pernambuco. Todavia, Zumbi e um grupo de palmerinos não aceitaram os termos do tratado alegando que não assegurava a liberdade dos(as) negros(as), até porque restituía à escravidão de boa parte dos quilombolas que fugiram para Palmares. Isso dividiu o quilombo e Zumbi passou a liderar o povoado em 1680.

Nesse contexto, Ganga Zumba teria ido com um grupo para Cucaú, terra que a coroa portuguesa lhe concedeu como parte do acordo de paz estabelecido. Em 1688, foi envenenado e morreu. Sendo assim, seus seguidores retornaram para Palmares sobre a liderança de Zumbi. Nesse processo, o governo colonial contratou o bandeirante Domingos Jorge Velho para organizar uma expedição para destruir Palmares.

Segundo Munanga (2006), a partir de 1692, Domingos Jorge Velho deu três investidas sobre Palmares. Numa dessas guerras ele conseguiu capturar um dos homens de confiança de Zumbi, denominado Antônio Soares, que teria delatado o esconderijo de seu líder. Com isso, Soares apunhalou Zumbi o ferindo e, veio a falecer

com seus companheiros após tropas de Jorge Velho assassiná-los no dia 20 de novembro de 1965.

Enfim, os movimentos sociais negros resignificaram a luta, a trajetória de Zumbi e por isso estabeleceu o dia da sua morte, 20 de novembro, como o Dia da Consciência Negra. Dia do combate ao racismo, preconceitos, discriminações, contra negros(as) e também demais minorias étnico-racial

Em outro momento da intervenção, foi abordado aos estudantes sobre genocídio da juventude, principalmente da juventude negra, mediante textos, vídeos e teóricos que abordam a questão da violência com ênfase nos jovens negros(as).

Utilizou-se como fonte de pesquisa o Atlas da Violência de 2019, que aponta as taxas de homicídios da juventude no Brasil, entre 15 a 29 anos. Pois, os jovens do sexo masculino, principalmente negros com até sete anos de estudos, são os que mais sofrem a violência letal. Os homicídios equivalem a 59,1%. Com isso, entre 2007 a 2017, essas mortes violentas cresceram em 33,1% para a juventude negra e a dos não negros tiveram um aumento de 3,3%. Portanto, em dez anos foram mortos um índice de 69,9% homicídios, 100 mil jovens. (IDOETA, 2019).

Um dos vídeos apresentados aos estudantes abordou o enfrentando do genocídio negro da juventude tendo como foco a violência contra a juventude negra, trazendo imagens em formato de desenhos, quadrinhos, abordando indicadores estatísticos, interseccionando a questão da juventude, condição social, sociorracial e questionando o racismo estrutural brasileiro.

Em sequência foi aberto o momento de discussões a respeito da violência institucional gerada pelo Estado através da polícia, principalmente a Polícia Militar (PM) com seu poder ostensivo. Questionou-se sobre o modelo de segurança pública opressora principalmente nos bairros populares e periféricos, abordando de forma agressiva e discriminatória, propiciando a morte, o genocídio da juventude, pobre e negra. Pois, em muitas vezes, utilizando a ideia de “combater” o crime organizado, o confronto direto acaba tirando vidas de pessoas negras, taxadas de bandidos.

O assunto acima poder ser relacionado ao conceito de necropolítica do historiador, camaronês, Mbembe. Tal conceito consiste numa cultura da violência sobre o continente africano desde o processo de colonização como também no pós-colonialismo do século XX e XXI. Em que populações africanas nos espaços de extração de riquezas, como minerais e petróleo, foram violentados e mortos. Trata-se de uma questão de soberania em que estabelece quais corpos podem viver ou morrer.

O conceito trata que o Estado tem um papel fundamental para definição da vida ou da morte. Sendo assim, a conceituação foi discutida com os(as) estudantes, abordando que a política de segurança pública brasileira reproduz a necropolítica, contribui para o genocídio dos jovens pobres e negros(as).

Debateu-se sobre a criminalização da pobreza que atinge, sobretudo a juventude pobre e negra. A bala perdida com endereço certo, sempre atingiu os bairros periféricos. Há certa naturalização da violência que vem se propagando cotidianamente, o que não deveria ocorrer, visto que acaba reproduzindo práticas estruturalmente, discriminatórias e racistas.

Buscou-se fazer a discussão sem a ideia do bem contra o mal, até porque os agentes de polícia estão inseridos num modelo de segurança pública que os colocam como algozes e/ou justiceiros, mas também como vítimas do próprio sistema. A polícia brasileira é considerada uma das que mais mata e a que mais morre no mundo.

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2017), a polícia militar e civil, em serviço ou não, matou 5.159 (cinco mil, cento e cinquenta e nove) pessoas em 2017, sendo que a maioria destas vítimas eram negras ou pardas. Todavia, em 2017, morreram 385 (trezentos e oitenta e cinco) policiais, 91 (noventa e um) destes em serviço e 294 (duzentos e noventa e quatro) fora do horário de serviço.

Nas reflexões com os estudantes foi colocado que a base da polícia, especialmente na Bahia, era negra, oriundo das camadas populares, que ingressam na corporação como forma de se tornar um funcionário público, ter estabilidade financeira, dentre outras questões.

Pontuou-se que muitas vezes os jovens, pobres, negros, antes de entrarem na instituição policial, criticavam as formas truculentas das ações da polícia nas comunidades periféricas. Contudo, quando passavam a compor o quadro da segurança pública, reproduziam as mesmas truculências sobre esses bairros de suas origens sociorraciais. Pois, em nome da ordem, da paz, do combate ao crime, reprimiam os seus, violentamente.

Além das discussões quanto a questão do genocídio da juventude negra, houve reflexão sobre a questão do sistema prisional brasileiro que é considerado o quinto maior do mundo, perdendo apenas para Estados Unidos, China, Rússia e Tailândia, segundo o Infopen - Informações Estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro. Pois, nossas prisões estão cheias de jovens, pobres, negros(as).

Segundo dados da Infopen, a população carcerária brasileira é composta por 94% de homens, mais da metade destes (55,07%) tem até 29 anos de idade sendo que, 61,67% são negros ou pardos, com baixa ou nenhuma escolaridade; 40% do total (quase 250 mil) são de presos provisórios, ou seja, pessoas que se encontram cerceadas em sua liberdade sem terem sido julgados.

Davis (2017, *apud* MARTINELLI, 2017, *online*), que nos últimos anos vem estudando o sistema prisional dos Estados Unidos, onde boa parte é composta de jovens negros(as) e latinos, afirma que o encarceramento em massa nunca trouxe solução para conter a violência. A autora faz uma crítica pertinente ao sistema carcerário estadunidense e a sua ligação histórica com escravidão.

Partindo da ideia de Devis (2017, *apud* MARTINELLI, 2017, *online*), se pode refletir que as senzalas do período da escravidão no Brasil seriam as origens do encarceramento dos(as) negros(as), fato que se reflete até os dias atuais, reproduzindo um sistema prisional socialmente racista.

A escravidão foi a base da formação social brasileira, que humilhou, discriminou e gerou o sentimento de ódio aos escravos. Esse sentimento socialmente vem sendo estimulado por segmentos das classes altas e médias sobre as camadas periféricas, pobres, negras e como tal se reflete junto ao Estado através das forças de segurança pública. Portanto, tudo isso é fruto do culturalismo racista brasileiro (SOUZA, 2019).

Foi colocado na intervenção que o racismo no Brasil não se dá mediante a origem consanguínea como nos Estado Unidos, onde quem tem sangue negro pode ter pela clara, branca, é considerado negro(a). No Brasil, a questão racial é de marca pelas características, pelo fenótipo, em que as pessoas de cores negras são discriminadas. Uma exclusão dos membros do grupo em relação a situação ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador (NOGUEIRA, 1955).

Dando sequência ao processo de intervenção, houve uma oficina de poesia ministrada pela professora, poetisa, atriz, e estudante da segunda turma do PPGER, Tereza Sá; auxiliada por uma estudante do mesmo programa, Geomara Moreno. A temática do trabalho foi denominada de Vivências Poéticas: no verso, reverso da memória de nós. Teve como referência o grupo Profundações, antologia literária, fotográfica e virtual, composta somente por mulheres escritoras, inclusive a própria Tereza Sá.

Durante a oficina, os(as) estudantes trabalharam a ideia do eu lírico ou poético, que seria a voz que se manifesta na poesia e, como tal, geralmente se faz presente na primeira pessoa. A partir de então, foram lidas e interpretadas as poesias abordadas na oficina. Ao final da oficina, os(as) estudantes desenvolveram poesias autorais, organizadas e recitadas coletivamente.

Outra colaboração no processo de intervenção foi mediante a participação dos *rappers* ilheenses, Cjay e Marcos (SDR). Ambos abordaram, numa roda de conversa, a questão do genocídio da juventude negra e de como *rap* vem contribuindo para denunciar o racismo, propondo mudanças sobre a questão sociorracial brasileira. Ao final, ambos cantaram uma música de autoria própria com a participação dos estudantes.

Em outro momento, comentou-se sobre a Marcha Contra o Extermínio da Juventude Negra que vem acontecendo anualmente em alguns estados do Brasil, dentre estes, Salvador, Bahia. Um movimento que mobiliza organizações negras, dentre elas, o Reaja ou Será Morto. Ato que contesta o genocídio e o encarceramento em massa da juventude, pobre e negra. Violência corriqueira praticada pelo Estado através da sua força de segurança pública.

Foi lembrado que o Brasil era um país de influência colonizadora fortíssima, tornando-se independente em 1822. De raízes escravistas marcantes, foi um dos últimos países das Américas em abolir a escravidão (1888); um dos últimos do continente da América a proclamar uma república (1889); com uma história de vários golpes políticos; possui o histórico de ditadura militar de mais de 21 anos; e um período muito curto de “Democracia”, ainda que liberal.

Chegou-se a reflexão que o processo opressivo o qual incide sobre os menos abastados, ocorre porque boa parte da sociedade a legitima, uma vez que a ideia do - bandido bom é bandido morto - que as elites do país permearam na sociedade brasileira, muitas vezes é reproduzida pelas pessoas das camadas populares, as que mais sofrem com as consequências desse ideário.

Portanto, foi colocado por alguns estudantes, que muitas vezes os jovens pobres e negros com determinados visuais e estéticas, são vistos e abordados pela polícia como vagabundos, ladrões, dentre outros adjetivos pejorativos. Situações que acontecem com frequência, não são casos isolados.

As instituições que servem para proteger, acabam condenando de forma preconcebida e racista. Para Munanga (1996, p. 215), “o racismo brasileiro na sua

estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos”.

Comentou-se que todos os jovens de bairros populares e, principalmente, negros(as) já passaram ou estão passando pela escola pública. Como tal, esses são as vítimas preferenciais da violência. Por isso, era de fundamental importância as instituições educacionais fomentarem a questão da violência que também se reflete no espaço escolar.

Foi orientado aos estudantes, como fruto de avaliação da segunda unidade escolar, que desenvolvessem vídeos em equipe tendo como foco: no feminicídio, em especial de mulheres negras; o genocídio da juventude, sobretudo, negra; racismo; machismo; preconceitos.

As produções audiovisuais foram feitas e apresentadas na sala de vídeos do CEPFAG. Três vídeos foram organizados pela turma A e, quatro vídeos organizados pela turma B, ambas do EJA, somando num total de sete vídeos produzidos pelos estudantes. Como resultado avaliativo também foram consideradas as produções de poemas coletivos desenvolvidos na oficina literária desenvolvida por Tereza Sá e Geomara Moreno. Portanto trouxeram reflexões de dois vídeos e dois poemas produzidos pelas turmas EJA VI A e VI.

O primeiro vídeo em questão denominado Diga Não ao Preconceito, EJA VI A, foi desenvolvido por seis estudantes da turma, cinco mulheres e um homem, onde, de forma dançante e cantada, parodiaram a música - Eu Só Quero É Ser Feliz - de Claudinho e Buchecha, narrando de forma criativa a questão do preconceito e a discriminação racial e de gênero através do corpo e da fala.

Outro vídeo foi o do EJA XI B, intitulado Feminicídio, que abordou a questão da relação abusiva do machismo tóxico, o qual começa de forma verbal, depois física, até gerar o feminicídio. O vídeo teve como pano de fundo a música - Rap - do grupo formado somente por mulheres chamado Atitude Feminina Rosas, Brasília (DF).

Em relação aos poemas produzidos nas oficinas, um de cada turma será apresentado:

Nem Vem Que Não Tem

Eixo: VI A

Com sua vaidade camufla-se o machismo
A dia de que a mulher sempre será
Do lar.

Com Jeitinho meio não intencionada,
Ela o coloca no seu lugar.
Lugar, como assim lugar?
Será que existe lugar de homem,
Lugar de mulher?
Não importa com será
O seu posicionamento,
Se será com malícia ou
Com enfrentamento,
Mas os direitos devem
Ser defendidos com justiça.



Figura 3: Oficina de poesia

Percebe-se que as autoras abordam as estratégias de mulheres que individualmente no seu dia a dia, combatem o machismo a partir da perspectiva do seu próprio lar, com seus companheiros. Podendo ser de forma maliciosa ou com enfrentamento mais direto, com o intuito de buscar direitos iguais entre homens e mulheres. O que determina o artigo 7º da Constituição de 1988, que proíbe a "diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil". (BRASIL, 1988).

Mulher Guerreira
Turma: Eixo VI B

Senti na pele, na ponta da teia
Uma dor que incendeia
Sem mistério insiste, em
Gesto de aparecer
Antecipo de onde vem
Essa que eu sem ninguém
Ante - vivo, ante - sinto o
Que há de vim
Fico agora pois enfim
Aquilo que ficou em mim.



Figura 4: Oficina de poesia

Na poesia acima as estudantes parecem abordar questões mais subjetivas, sem expressar objetivamente e claramente as questões sócio raciais, o machismo, etc. Possui narrativa com características existenciais, uma perspectiva interpessoal do que é ser mulher. As palavras estão, relativamente, bem colocadas numa poesia bastante interessante.

7.3 Expressões Racistas do Cotidiano

Nessa terceira parte da intervenção foi tomado como referência o Portal Pragmatismo, em que relata treze expressões de cunho racistas tais como: Amanhã é dia de branco; Serviço de preto; A coisa tá preta; Mercado negro; Denegrir; Inveja branca; Da cor do pecado; Morena, Mulata (seguidos de tipo exportação); Negra de beleza exótica ou com traços finos; Não sou tuas negas ou Pegar uma nega; Cabelo ruim; Cabelo de Bombril; Cabelo duro; Nasceu com um pé na cozinha; Barriga suja. São expressões que não deveriam ser usadas no vocabulário brasileiro, uma vez que denotam racismo.

Para o desenvolvimento do trabalho, os estudantes de cada turma foram divididos em quatro grupos, dentre os quais, três grupos abordaram três expressões cada e, dois abordaram quatro expressões cada. A partir de então, comentou-se sobre tais expressões com base no que estava colocado no Portal Pragmatismo. São ditos naturalizados na sociedade brasileira e, por isso são reproduzidos como atitudes racistas, preconceituosas, de forma não reflexiva.

De acordo com os(as) estudantes, no espaço escolar ou dentre outros locais, as expressões mais ditas são: A coisa tá preta; Morena; não sou tuas negas ou pegar uma nega; Cabelo ruim ou duro, uma vez que alguns estudantes as viam como brincadeiras, algo rotineiro e cultural. Foi pontuado junto ao educando que os dizeres estudados expressam vocabulários de cunho pejorativos e discriminatórios contra os(as) negros(as). Quanto a isso, Munanga (2006.p.181) afirma que “[...] umas das muitas dificuldades para perceber, entender e codificar práticas racistas no Brasil é porque se tem racismo, porém, ninguém se ver racista”.

Foi pontuado que nos Estados Unidos, assim como na África do Sul, existiu até bem pouco tempo uma segregação institucional legal, entre negros e brancos. Todavia, diferente desses dois países, a questão segregacionista brasileira, sobretudo após a escravidão, se estabeleceu entre os critérios cor/raça e classe social. Sendo assim, acreditou-se na falsa ideia de que não tínhamos um racismo propriamente dito. Pois, muitas vezes conseguíamos enxergar práticas racistas cotidianas em outras nações e não na nossa.

As discussões, feitas junto ao alunado, foram conduzidas de maneira reflexiva, buscando desconstruir a ideia de que tratar a respeito das expressões estudadas, seria estar na aresta do - politicamente correto, mimimi da vitimização - ideias

comumente usadas para deslegitimar a temática racial, mantendo e perpetuando o nosso o racismo a cada dia.

Por fim, foi abordado a respeito da Marcha do Cabelo Crespo, ocorrida anualmente em Salvador, Ba, e que até 2019 estava em sua quinta edição. Sendo uma das ações do movimento de mulheres negras que demarcava o empoderamento das mulheres em especial, negras, através da estética do cabelo crespo, que representa uma das características da identidade afro-brasileira. Nessa perspectiva, Gomes (2002, p.174) afirma que:

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário.

A marcha expressava a simbolização identitária da estética negra e, assim como os manifestantes, denunciavam e questionavam a estrutura do machismo e racismo no Brasil e, como já foi dito antes, operam na mesma lógica da discriminação e opressão.

O ato valoriza a autoestima da população afro-brasileira, rompendo com a velha ideia preconceituosa de cabelo dito bom, ligado aos brancos(as) e o dito ruim ligado aos negros(as). Não era uma imposição, como se uma mulher para ser negra tinha obrigatoriamente usar um visual Black. Todavia, a estética do cabelo *Black* contribuía para valorização da identidade negra.

Abordou-se que a marcha era apenas uma culminância das atividades que o coletivo de mulheres negras fazia em escolas, associações de moradores, dentre outros espaços, tratando de temáticas sobre identidade negra, machismo, racismo, dentre outros. Portanto, algumas estudantes se mostraram interessadas pelo coletivo e ficaram de pesquisar sobre ele. Sem contar que levantaram a possibilidade de organizar uma Marcha do Cabelo Crespo em Ilhéus, Bahia.

Importante foi frisar que a marcha era organizada por mulheres negras, porém, os homens, em especial negros, podiam participar. Até porque, muitos jovens, pobres e afros, por estarem com visual *black*, sofrem algum tipo de repressão por parte do Estado através dos agentes da segurança pública.

Nessa última fase da intervenção, como atividades avaliativas foram apenas considerados os estudos dirigidos, a participação das discussões e reflexões feitas em sala de aula entre os(as) estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordando a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Colégio Professor Fabio Araripe Goulart, Ilhéus/Ba, com as turmas do EJA VI, A e B, na perspectiva interseccional entre classe, raça e gênero, foi percebido que é um processo de discussões, reflexões e proposições necessárias para possibilitar uma educação de cunho emancipatória, libertária e, sobretudo, antirracista. Numa sociedade em que o Mito da Democracia Racial, paira sobre as cabeças de muitos brasileiros(as).

A intervenção do projeto de pesquisa foi desenvolvida junto às turmas A e B do EJA VI, servindo como referência à unidade escolar na utilização de práticas pedagógicas decolônias e afro centradas e, assim, contribuindo para uma educação epistemologicamente descolonizadora e interseccional. Sendo assim, foi enfatizado temáticas como: mercado de trabalho, feminicídio, genocídio e expressões que denotam o racismo. Temáticas estas, que contribuem à reflexão dos(as) estudantes participantes da pesquisa.

A música e da poesia são importantes ferramentas artísticas usadas na prática pedagógica no processo ensino e aprendizagem. Colaboraram para reflexão das questões sociorracial e de gênero, sendo que a vida imita a arte e a arte imita a vida. De certa maneira, as músicas trabalhadas e a oficina literária de poesia expressaram parte da realidade brasileira.

No processo da intervenção, experimentou-se as linguagens artísticas supracitadas, apreciando-as e contextualizando-as. Entrando em contato com aspectos distintivos da produção da arte, os quais podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação do alunado, quanto para sua experiência estética de conhecimento e significado que a arte desempenha nas culturas humanas.

Nesta perspectiva, a prática docente atrelada ao fazer cultural possibilitou ao educador(a) e educando(a) o uso crítico da produção das linguagens artísticas e criativas, conectadas à vida social com suas contradições internas de conflitos, permitiu assim, refletir demandas ou situações que afligem a população pobre e negra. Por isso, foi relevante valorar o material da produção cultural desenvolvida coletivamente com o alunado, utilizando a música, a poesia e áudio visual, em vista

de explorar o enriquecido de conteúdos narrativos de temas socioculturais para formação educativa crítica.

O projeto tratou dos preconceitos, desigualdade brasileira de cunho racista e diversidade, sendo assim, existe uma ideia de, no mínimo, tolerar as diferenças, sobretudo, étnico-racial. Portanto, tolerar não significava totalmente aceitar o/a outro/a como igual. Todavia, é uma forma de evitar conflitos diretos e adiar buscas e soluções contra a estrutura racista do país (MUNANGA, 1999).

Como no Brasil existem relações conflituosas diretas, abertas e demarcadas, a exemplo dos Estados Unidos e África do Sul, muitos(as) brasileiros(as) acreditam que o racismo no Brasil é mais suave e pontual em relação a outros países.

Ao intervir entre teorias e práticas buscou-se utilizar a filosofia de matriz africana, o Ubuntu. “[...] conceito central da organização social das populações falantes da Língua Banto. Que consiste nos princípios da partilha e do cuidado mútuo entre as pessoas” (RAMOSE, 2010, p. 211). Representa a concepção da solidariedade interligado à reciprocidade.

O pensamento Ubuntu, propaga o ideário que o ser humano afirma a sua humanidade a partir do reconhecimento da humanidade do outro ser. Desse princípio é que se estabelecem as relações humanas de respeito e de solidariedade. Sendo assim, é constantemente necessária a utilização da ideia filosófica supracitada no nosso dia a dia dentro e fora do espaço escolar.

Segundo Ramose (2010, p. 213) “a ideia filosófica Ocidental dos Direitos Humanos partiu do princípio individual em que o ser humano seria uma entidade fragmentada onde os direitos podem ser agregados na base da contingência”. Portanto, contrária à percepção dos Direitos Humanos propagada na filosofia Ubuntu, que segundo o autor supracitado concebe a ideia do ser humano como uma totalidade, tendo seus direitos assegurados.

A filosofia Ubuntu, de certa maneira, contrapõe a ideia individualista regente do mundo atual globalizado e capitalista. Não visa exclusivamente o lucro, o capital. Todavia, não é um pensamento filosófico purista ou essencialista, mas sim, de preservação da vida e da solidariedade nas relações humanas. Portanto, esse pensamento filosófico é de fundamental importância para se trabalhar na perspectiva de uma educação solidária e antirracista, como a aplicabilidade da Lei n.10.639/03 (BRASIL, 2003) no contexto da sala de aula da Educação Básica.

O movimento social negro da contemporaneidade, principalmente o de mulheres negras, utiliza-se da Filosofia Ubuntu. Com isso, vem valorizando muito o resgate da identidade negra na perspectiva feminista e interseccional entre classe, raça e gênero. Um projeto de nação antimachista, sexista e racista, plural e universal para todos(as) negros(as) e não negros(as).

Por fim, tomando como referência a Filosofia Ubuntu, a perspectiva da pesquisa proporcionou uma percepção de como a escola pode ser considerada um dos espaços que interferem na construção da identidade negra ou, até mesmo, a do afro (indígena) descendente.

Possibilitou um olhar lançado sobre a história, a cultura negra, onde tanto pode se valorizar as diferenças, as identidades, como também superar as estigmatizações, discriminações e até negações de si, como afro (indígena) descendente. Ou seja, a educação como processo da humanização, assim como afirma Brandão (1981):

[...] educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, às regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar –, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1981, p.10-11).

A escola passou a ser vista como um espaço em que (re)aprende a compartilhar, não somente navegar entre conteúdos e saberes escolares, mas também, mergulhar no simbólico e enxergar a parte oculta, submersa dos *icebergs* relativos aos valores, crenças e hábitos, assim como a desnaturalização dos conceitos que naturalizam preconceitos raciais e demais núcleos de sentido relacionados às questões de gênero, de classe e de idade, entre outros. A instituição escolar é um local em que se pode trabalhar, desnaturalizar, práticas e concepções preceituosas, racistas, através da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

REFERÊNCIAS

ACAYABA, C.; REIS, T; SILVEIRA, D. Brasil teve 65,5 mil assassinatos em 2017, Atlas da Violência; número é maior que o divulgado pelas autoridades de Segurança. **G1**, São Paulo, 05, jun. 2019. Disponível em:< <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/06/05/brasil-teve-656-mil-assassinatos-em-2017-revela-atlas-da-violencia-numero-e-maior-que-o-divulgado-pelas-autoridades-de-seguranca.ghtml>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BELLONI, L. Mulher negra graduada no Brasil recebe 43% do salário de homem branco. **HuffPost**, São Paulo, 16, nov. 2017. Disponível em:< https://www.huffpostbrasil.com/2017/11/16/mulher-negra-graduada-no-brasil-recebe-43-do-salario-de-homem-branco_a_23279872/>. Disponível em: 18, ago. 2018.

BILGE, S. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. Diogène, 2009.

BORGES, E.; MEDEIROS, C.A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. FMI. **Fundo Monetário Internacional**. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 05 de março de 2015. **Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 jan. 1989.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In.: SOCIAIS, ASHOKA EMPREENDIMENTOS; CIDADANIA, TAKANO (Eds.). Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CAVALLI, M. Mulheres Ganham Menos Que Homens Em Todos Os Cargos e Áreas, Diz Pesquisa. **G1. Globo.** Rio de Janeiro, 06. Março, 2018. Disponível em: <g1.globo.com › economia › concursos-e-emprego › noticia>. Acesso em: 16, jun.2019.

COLLINS, P.H. **Fighting words: Black women and the search for justice.** Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016. 244pp.

DUDH- **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948, art.22-23.

FANON, FRANTZ. **Pele Negra, Mascaras Brancas.** Bahia: Editora Edufba, 2008.
FRANKENBERG, R. **A Miragem de Uma Branquidade Não-Marcada.** In: WARE, V. (org.) Branquidade. Identidade Branca e Multiculturalismo. Rio de Janeiro, Garamond/AFRO, 2004, p.283-306.

FRANKENBERG, R. **A miragem de uma branquitude não-marcada.** In: WARE, Vron (org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008. 199p.

GILROY, P. **O Atlântico Negro Modernidade e Dupla Consciência.** Rio de Janeiro, Editora 34/UCAM Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001, 427p.

GOMES, L. **Escravidão: do Primeiro Leilão de Cativos em Portugal Até a Morde de Zumbi dos Palmares.** Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>.> Acesso em: 5 maio 2011.

GOMES, N. L. **Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira.** In.: SANTOS; B. S; MENEZES, M.P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, Cap. 14, 2010, p. 492-516.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G.e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156p.

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

GOMES. LINO, Nilma, *et all*. **Identidades e Corporeidades Negras: Formação de Professores Voltada para a Diversidade Étnico-Racial**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2004.

GOMES. N.L. Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v.27, n.1, p.109-121. jan/abr.2011

GOMES.N.L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**.

GONZALEZ, L. Por um Feminismo Afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141,1988.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado**. Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2018.

GROSFOGUEL. R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS; B. S; MENEZES, M.P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, Cap. 13, 2010, p. 455-491.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 2005.

HALL,S. **Da Diáspora: Indentidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: ed. UFMG,2003, p. 51)

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de janeiro: dp&a; 2005.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir – a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2019

IDOETA, P. A. Atlas da Violência: Brasil tem 13 homicídios de mulheres por dia, e maioria das vítimas é negra. **Terra**, São Paulo, 05, jun. 2019. Disponível em:< <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/atlas-da-violencia-brasil-tem-13-homicidios-de-mulheres-por-dia-e-maioria-das-vitimas-e-negra,c2a2a7dbd6761f32190c05726fbd8450l6l3mioz.html>>. Acesso em: 17, set. 2019.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Atlas da Violência: Brasil registra mais de 65 mil homicídios em 2017. Brasília, **Ipea**, 05, jun. 2019. Disponível em: <
https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34786>. Acesso em: 04, set. 2018.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016.

KELLEY, R. DG. O que Cedric Robinson quis dizer com capitalismo racial? **Bonton Review**, 2017. Disponível em: < <http://bostonreview.net/race/robin-d-g-kelley-what-did-cedric-robinson-mean-racial-capitalism>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MARTINELLI, A. Ângela Davis: o encarceramento em massa nunca trouxe soluções para conter a violência. **Pastoral Carcerária**, São Paulo, 27, jul. 2017. Disponível em: < <https://carceraria.org.br/mulher-encarcerada/angela-davis-o-encarceramento-em-massa-nunca-trouxe-solucoes-para-conter-a-violencia>>. Acesso em: 17, ago. 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014. Tradução de Marta Lança. 1. ed. Resenha de ROBYN, Ingrid. Capitalismo, esquizofrenia e raça. O negro e o pensamento negro na modernidade ocidental. **Topoi**. Revista de História, Rio de Janeiro, v. 18, n. 36, p. 696-703, set./dez. 2017. Disponível em: <www.revistatopoi.org>.

MENEZES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez. In: São Paulo: Cortez, 2010, cap. 2, p. 85-130.

MODEFICA, S. R. 13 Expressões Racistas que Precisam Sair do Seu Vocabulário. **Pragmatismo**. São Paulo, 14 de abr. de 2016. Disponível em: [pragmatismo.jusbrasil.com.br › notícias › 13-expressoe](http://pragmatismo.jusbrasil.com.br/noticias/13-expressoe). Acesso em: 16, jun. 2019

MOREIRA, Gilselia Lemos. **A Degradação Socioambiental na Construção do Espaço Urbano: um estudo de caso no sul da Bahia**. 2003. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia.

MUNANGA K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 88.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Anais. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> . Acesso em: 13, ago. 2010.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. - (Coleção para entender).

MUNANGA, KABENGELE. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

NOGUEIRA, O. Os estudos de comunidades no Brasil. **Revista De Antropologia**, 1955, p.95-103. Disponível em:<<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1955.110330>>.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (1996)

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. SANTOS; B. de S; Racismo e mercado de trabalho: os desafios da população negra no Brasil São. **Exame**. São Paulo 20 de nov. de 2019. Disponível em:exame.com › brasil › racismo-e-mercado-de-trabalho-o Acesso em: 18, jun.2019

RAMOSE. M. B. **Globalização e Ubuntu**. In: SANTOS; B. S; MENEZES, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, Cap. 05, 2010, p. 211-213.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112 p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

SANTOS, E. C. M.; GILROY, P. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. **Rev. Antropol.** São Paulo, v. 45, n. 1, p. 273-278, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012002000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SANTOS; B. S; MENESES, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, E.; REIS, J. J. **Negociação e conflito**: resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p.79-98.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, J. **A Elite do Atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UESC. **Resolução CONSEPE n. 64 de 20/12/2006**. Ilhéus-BA, 2006. Disponível em:< <http://www.uesc.br/prodape/res064.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus, 2002. 192p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2014

APÊNDICES

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB

MESTRANDO: EDUARDO REGIS SOARES TRINDADE

ORIENTADOR: Milton Ferreira da Silva Junior

TÍTULO DA PESQUISA: Educação, Lei nº 10.639/03 e a intersecção entre raça, classe e gênero no espaço escolar

Proposta pedagógica para se trabalhar na educação básica articulada a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Contudo, de forma interseccional entre classe, raça e gênero, com ênfase nos negros(as).

TEMA: Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e a interseccionalidade entre classe, raça e gênero, do negro (a).

O tema da presente sequência didática foi escolhido com o propósito de possibilitar atividades pedagógicas a serem realizadas durante todo ano letivo com base na referida Lei. Portanto, o educador poderá adequar a temática aos seus conteúdos.

GÊNERO(S) TEXTUAL(S) A SERE(M) TRABALHADO(S)

A temática será discutida mediante a leitura, elaboração textual de cinco gêneros: música, poesia, expressões cotidianas, arte visual (vídeos e charges), artigos de opiniões e referências bibliográficas. Além de rodas de conversas, aulas expositivas oficinas, dentre outros. As ações citadas serão analisadas em conjunto e discutidas com a turma a ser realizada. Após análises e discussões os(as) próprios(as) alunos(as) produzirão o seu próprio material que servirão como produção pedagógica para o(a) educador(a).

CONTEÚDOS:

Raça, Classe e Gênero, do(a) Negro(a);

Etnia;

Mercado de Trabalho;

Machismo;

Racismo;

Feminicídio;

Genocídio da Juventude Negra.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Desenvolver ações educacionais na educação básica com foco na aplicabilidade da Lei nº10.639/03 (BRASIL, 2003), de forma a interseccionar raça, classe e gênero do(a) negro(a) com ênfase no mercado de trabalho, feminicídio e genocídio. Expressões racistas e machistas que ocorrem cotidianamente.

Objetivos Específicos

Analisar e refletir sobre a estrutura racista brasileira, através da arte/cultura.

Possibilitar outra narrativa históricas descolonizadoras;

Promover uma educação de cunho antirracista.

PÚBLICO

Estudante do nível médio, preferencialmente turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), categoria EIXO VI, a qual em geral tem quatro aulas por dia durante a semana.

DURAÇÃO

48 horas aula, isto é, 16h/a em cada unidade. Portanto, na terceira e última unidade que seja realizado, preferencialmente entre outubro e/ou novembro para culminar com o dia da consciência negra através do desfile da beleza negra no mês de novembro.

AVALIAÇÃO

Avaliação será processual, mediante a participação dos(as) alunos(as) nas frequências das aulas, oficinas, palestras, debates, dentre outros. Como também nas realizações das tarefas estipuladas. Portanto, o processo avaliativo será muito mais para identificar se os objetivos foram alcançados, analisar a eficácia da metodologia de ensino correlacionado ao perfil da turma, verificar se os estudantes estão compreendendo os assuntos abordados.

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Foco: Mercado de Trabalho

1. Apresentação ao alunado sobre a proposta em trabalhar a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) de forma interseccional entre raça, classe e gênero;

Tempo estimado: 1h/a (hora/aula).

2. Aula expositiva sobre diferença de etnia e raça;

Tempo estimado: 1h/a (hora/aula).

Sugestão de estudo: www.unfa.org.br

Sugestões de leitura:

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. **Cor e Raça**. In: Raça: novas perspectivas antropológicas. 2005

SANSORE, Lívio, PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). 2. ed. **Rev. Salvador**: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008.

3. Sondar junto a turma quantos trabalham na econômica formal, quantos estão na informal, onde estão empregados, tipo de trabalho, dentre outros aspectos;

Tempo estimado: 1h/a (hora/aula).

4. Aula expositiva sobre surgimento da CLT;

Tempo Estimado: 2h/a (horas/aula).

Sugestão de estudo:

Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000400004&lng=pt&tlng=pt

Sugestão de leitura:

NETO, Lira. **Getúlio: Do Governo Provisório à Ditadura do Estado Novo**. Companhia das Letras; Edição: 01, 2013.

5. Tratar a respeito sobre as principais mudanças da CLT (2017), após flexibilidade; convidar um(a) advogado(a) do campo trabalhista ou um(a) sindicalista, para fazer uma exposição a fim de tirar dúvidas junto ao alunado.

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

6. Artigo de opinião sobre mercado informal no Brasil e seu perfil. Fazer um estudo dirigido em equipe;

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

Sugestão de estudo:

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/10/divisao-social-racial-e-de-genero-confinou-negra-no-mercado-informal.shtml>

Sugestões de leitura:

PAIXÃO, Marcelo. **MANIFESTO ANTI-RACISTA: Ideias em Pró de Uma Utopia Chamada Brasil**. Ed. Copyright, 2006.

7. Ver a letra juntamente com clipe da música: Estrangeiro, de Edson Gomes. E logo após fazer uma reflexão junto ao alunado;

Tempo estimado: 1h/a (hora/aula).

Música: Estrangeiro

Edson Gomes

Estou bem distante do teu convívio
Eu estou aqui
Estou bem distante, mas estou
sabendo
Estou aqui
Estou bem distante do teu convívio
Eu estou aqui
Estou bem distante, mas estou
sabendo
O que se passa contigo
É o mesmo que passa comigo
O que se passa contigo
É o mesmo que passa comigo
Eu ando aqui
Pela Babi (lônia)
E eles me chamam de brasileiro
Porém eu me sinto um estrangeiro
Trabalho, trabalho
E nada é nada, não
Trabalho, trabalho
E não tenho nada

Trabalho, trabalho
E nada é nada, não
Trabalho, trabalho
E não tenho nada
Eu vivo aqui
No submundo
Buracos, favelas
Guetos e mundos
E eles me chamam de brasileiro
Porém eu me sinto um estrangeiro
Trabalho, trabalho
E nada é nada, não
Trabalho, trabalho
E não tenho nada
Trabalho, trabalho
E nada é nada, não
Trabalho, trabalho
E não tenho nada
África, África, África

Sugestões de Letras de Músicas:

Fábrica (1986) banda Legião Urbana

Lata D'água na Cabeça (2004) Versão: Elza Soares

Rodo Cotidiano (2003) Banda O Raap

8. Artigo de opinião sobre diferença salarial do mercado de trabalho formal entre brancos(as) e negros(as), o racismo estruturante; propor um estudo dirigido;

Tempo estimado: 2h/a (horas/aulas).

Artigo de opinião em questão:

BELLONI, L. Mulher negra graduada no Brasil recebe 43% do salário de homem branco. **HuffPost**, São Paulo, 16, nov. 2017. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2017/11/16/mulher-negra-graduada-no-brasil-recebe-43-do-salario-de-homem-branco_a_23279872/>. Disponível em: 18, ago. 2018.

Sugestão de leitura:

RIBEIRO, Djamila. **O que é o lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017, p.39.

9. Atividades: Os(As) alunos(as) em equipe devem iniciar o desenvolvimento de paródias em sala de aula e concluir em casa. O(a) educador(a) poderá indicar algumas palavras chave devendo conter nas paródias, tais como: machismo, racismo, desigualdade salarial, mercado de trabalho;

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

Apresentação em sala de aula e avaliação. Tempo Estimado: 2h/a

Foco: Feminicídio e Genocídio da Juventude Negra

1. Apresentar a proposta de trabalhar a questão do feminicídio e o genocídio com ênfase nas(os) negras(os)

Tempo Estimado: 1h/a (hora/aula).

2. Artigo de opinião sobre violência e feminicídio com ênfase nas mulheres negras, com o propósito de realizar estudo dirigido em sala de aula

Tempo Estimado: 2h/a (horas/aula).

Artigo em questão:

IDOETA, P. A. Atlas da Violência: Brasil tem 13 homicídios de mulheres por dia, e maioria das vítimas é negra. **Terra**, São Paulo, 05, jun. 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/atlas-da-violencia-brasil-tem-13-homicidios-de-mulheres-por-dia-e-maioria-das-vitimas-e-negra,c2a2a7dbd6761f32190c05726fbd8450l6l3mioz.html>>. Acesso em: 17, set. 2019.

Sugestão de estudo:

www.conteudojuridico.com.br

Sugestão de Livro:

RENATA. B. **Feminicídio – Tipificação, Poder e Discurso**, Amazon.com.br: Livros. 2019.

3. Vídeos sobre violência contra a mulher, feminicídio com ênfase nas mulheres negras. Assistir e debater em sala de aula;

Tempo estimado: 1h/a (hora/aula).

Vídeo em questão:

https://www.youtube.com/watch?v=Y_Eksw2Y-iQ

Facebook.com/madalenaanastaciape

www.onu.org.br/vidasnegras

4. Artigo de opinião sobre a violência, genocídio da juventude pobre e negra, para realizar um estudo dirigido em sala de aula;

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

Artigo em questão:

ACAYABA, C.; REIS, T; SILVEIRA, D. Brasil teve 65,5 mil assassinatos em 2017, Atlas da Violência; número é maior que o divulgado pelas autoridades de Segurança. **G1**, São Paulo, 05, jun. 2019. Disponível em:< [ttps://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/06/05/brasil-teve-656-mil-assassinatos-em-2017-revela-atlas-da-violencia-numero-e-maior-que-o-divulgado-pelas-autoridades-de-seguranca.ghtml](https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/06/05/brasil-teve-656-mil-assassinatos-em-2017-revela-atlas-da-violencia-numero-e-maior-que-o-divulgado-pelas-autoridades-de-seguranca.ghtml)>. Acesso em: 09 ago. 2019.

Sugestão de estudo:

<https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>

Sugestão de leitura:

BORGES, Hamilton. **Livro Preto de Ariel**. Reaja, 2019.

5. Roda de conversa com representante do movimento da juventude negra, preferencialmente ligado ao *hip hop*, para abordar e debater em sala de aula sobre juventude pobre e negra, racismo, desigualdade sócio racial, dentre outros;

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

Sugestão de música: Racistas otários - Racionais MC's

Racistas otários nos deixem em paz
Pois as famílias pobres não aguentam
mais
Pois todos sabem e elas temem
A indiferença por gente carente que se
tem

E eles veem
Por toda autoridade o preconceito
eterno
E de repente o nosso espaço se
transforma
Num verdadeiro inferno e reclamar

direitos
 De que forma
 Se somos meros cidadãos
 E eles o sistema
 E a nossa desinformação é o maior
 problema
 Mas mesmo assim enfim
 Queremos ser iguais
 Racistas otários nos deixem em paz
 Racistas otários nos deixem em paz
 Justiça
 Em nome disse eles são pagos

Mas a noção que se tem
 É limitada e eu sei
 Que a lei
 É implacável com os oprimidos
 Tornam bandidos os que eram
 pessoas de bem
 Pois já é tão claro que é mais fácil
 dizer
 Que eles são os certos e o culpado é
 você
 Se existe ou não a culpa.

6. Oficina de produção textual em grupo com os(as) alunos(as). Cada grupo pode desenvolver um texto dissertativo. O tema terá como foco a juventude pobre e negra, abordando temáticas como: desigualdade, violência, genocídio, oportunidades, sucesso, dentre outras.

A oficina pode ser ministrada pelo(a) próprio(a) educador(a) ou convidado(a). A produção deve ter no mínimo um texto argumentativo, coeso e coerente. Os textos serão lidos em sala de aula, aberto à discussão das temáticas referidas;

Tempo estimado: 3h/a (horas/aula).

7. Roda de conversa com representante do movimento feminista de mulheres negras afim abordar sobre a luta do feminismo negro, preferencialmente no dia Internacional da Mulher Negra da América Latina, entre outros;

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

8. Oficina de poesia afro-brasileira com foco na questão da mulher negra. Nela, os(as) alunos(as) podem produzir poemas coletivos para serem declamados em sala de aula. O(A) educador(a) pode convidar uma poetisa, preferencialmente negra, para ministrar a oficina;

Tempo estimado: 3h/a (horas/aula).

Sugestão de poema: Poema – Não Nego – Telma Sá

NÃO NEGO

Não nego a negra que sou
 Porque tudo que sou
 Está à flor da pele
 Sou negra sim

Negra sou
 E tenho zelo
 E tenho valor
 Não nego a negra que sou
 Não nego aos meus o meu amor.

Sugestão de poesias:

Página no Face book. Profundanças. Antologia Literária;

Sugestão de leitura:

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Ed. Malê, 2016.

HIMANANA, Ngozi, Adichi. **Sejamos Todos Feministas**. Companhias das Letras, 2014.

Foco: Expressões cotidianas que denotam racismo e machismo e desfile da beleza negra.

1. O(a) educador(a) comenta sobre a proposta com ênfase no foco em questão com ênfase no negro/a;

Tempo: estimado: 1h/a (hora/aula).

2. Levantar e abordar junto ao alunado algumas expressões cotidianas de cunho racista, machista e sexista para refletir e debater em sala de aula.

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

Algumas expressões que podem ser trabalhadas:

Preto correndo é ladrão, branco é atleta; nasceu com um pé na cozinha.

Sugestão de pesquisa:

[Pragmatismo Político.com.br](http://PragmatismoPolítico.com.br)

www.cartacapital.com.br-sociedade

Sugestão de leitura:

OLIVEIRA, Kiusam. **De Omo-Oba: História de Princesa**. Ilustrado por Josiais Marinho. Belo Horizonte, Mazza, ed., 2009

3. O educador poderá levar charges para serem analisadas em sala de aula baseando-se em atitudes e expressões cotidianas de cunho racistas e machista, como por exemplo, as charges abaixo de Mauricio Pestana;

Tempo estimado: 1h/a (hora/aula).



Fonte: face.pt.facebook.com

4. Os(As) alunos(as), em sala de aula formando grupo de três ou quatro, podem desenvolver charges que denunciem situações e expressões corriqueiras de machismo e racismo.

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

5. Os(As) estudantes poderão apresentar e comentar sobre as suas charges em sala de aula.

Tempo estimado: 2h/a (horas/aula).

7. Oficinas de estética afro (maquiagem, cabelo e turbantes). O material das oficinas será articulado pelo(a) educador(a) junto à equipe de gestão da unidade escolar e alunos(as) que irão participar das oficinas. As oficinas podem ser ministradas por convidado(a) do(a) professor(a).

Tempo estimado: 4h/a

8. Os(As) alunos(as) que participarão das oficinas poderão se convidados no mês de novembro, em que se comemora o dia da Consciência Negra, para participar do desfile da beleza negra a ser realizado na unidade escolar.

Tempo estimado: 4h/a (horas/aula).

O desfile será organizado pelo(a) educador(a) junto a equipe da gestão escolar e demais colegas, podendo estabelecer o seguinte: o dia, os critérios, as premiações, a comissão julgadora, cenário, figurinos, dentre outros. Com isso, culmina a intervenção com base na aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), de forma a interseccionar os seguintes temas: raça, classe e gênero.

Apêndice B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB

MESTRANDO: EDUARDO REGIS SOARES TRINDADE

ORIENTADOR: PROF. DR.^a MILTON FERREIRA DA SILVA JUNIOR

Questionário

Título da pesquisa: Educação, Lei Nº 10.639/03 e a Intersecção entre Raça, Classe e Gênero no Espaço Escolar

Participantes da pesquisa: 42 (quarenta e dois estudantes)

Campo de pesquisa: Colégio Estadual Professor Fábio Araripe Goulart

1. Dados Pessoais

1.1 Natural de Ilhéus – BA?

Sim () Não () Qual?

1.2 Mora no bairro Teotônio Vilela?

Sim () Não ()

1.3 Idade:

1.4 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.5 Como você se identifica em relação ao gênero:

() Heterossexual () Bissexual () Homossexual () Transexual

() Lésbica () Não binário () Travesti

1.6 Filhos: Sim () Não () Quantos?

1.7 Como você se identifica do ponto de vista raça/cor:

Branco () Negro () Índio () Amarelo ()

1.8 Você tem alguma religião? Sim () Não () Qual?

1.9 Participa de algum movimento social, grupo ou coletivo? Sim () Não ()

2 Perfil socioeconômico

2.1 Trabalha: Sim () Não ()

2.2 Trabalha na economia: Formal () Informal () Em que?

2.3 Qual a renda básica sua e/ou de sua família:

Menos de um salário mínimo () entre 01 a 02 salários mínimos () entre 03 a 04

salários mínimos () acima de 05 salários mínimos ()

2.4 Reside: () Casa Própria () Alugada () Cedida () outra situação

Qual?

2.5 Na sua casa você ou alguém recebe algum benefício social (ex: Bolsa família, pensão, etc.). Sim () Não () Qual?

3 Escola:

3.1 Existe algum tipo de preconceito, machismo, contra as mulheres em sua escola?
Sim () Não ()

3.2 Há prática racista no Colégio Professor Fábio Araripe Goulart: Sim () Não ()

3.3 Em relação ao espaço escolar você percebe diferenças ao tratamento dado a brancos(as) e negros(as). Sim () Não ()

3.4 Existem algum tipo de preconceito e discriminação em sua sala de aula?
Sim () Não ()

3.5 O preconceito mais frequente na sua escola está relacionado à: Ao ler as alternativas e pode marcar mais de uma.

() Cor/raça () Idade () Opção sexual () Religião () Gênero () Outros
Quais?

3.6 Quais assuntos referentes à diversidade que gostaria de ser abordado na escola?
Pode ser mais de uma alternativa.

() Étnico () Racial () Gênero () Opção Sexual () Religião () Cultura indígena
() Cultura Africana () Cultura Europeia () Outra – Qual?

3.7 Acha importante abordar as questões de classe, raça e gênero, o espaço escolar?
() sim () Não

4 Sociedade Brasileira:

4.1 Em relação à ideia segundo a qual haveria igualdade de oportunidades para negros (as) e brancos (as) na sociedade brasileira, você diria:

() Pode ser comprovada na prática, pois, há igualdade racial no Brasil;
() Faz parte do imaginário social brasileiro, mas não se confirmam na prática;
() Não faz parte do imaginário brasileiro;

☐ Nunca existiu.

4.2 Em relação ao preconceito e a discriminação racial no Brasil:

☐ Existe, porém, é ignorado;

☐ Existe é discutido;

☐ Existe, porém não declarado;

☐ Não existe.

4.3 Já sofreu algum tipo de preconceito racial? ☐ Sim ☐ Não

4.4 Já presenciou alguma atitude racista no seu dia a dia? ☐ Sim ☐ Não

4.5 Já tinha ouvido falar no sistema de cotas para negros(as) nas universidades públicas brasileiras? ☐ sim ☐ Não

4.6 O sistema de reservas de vagas (cotas) sociorracial para negros(as) nas universidades públicas brasileiras é importante? ☐ sim ☐ Não ☐ Não sei afirmar.

4.7 O que você acha sobre o sistema de cotas: Pode marcar mais de uma alternativa.

☐ Contribui para a diminuição das desigualdades entre raças;

☐ É essencial, pois, visa a correção da desigualdade de acesso ao nível superior;

☐ Cria oportunidades para os mais pobres, negros(as), mas acentuam a discriminação;

☐ Problematisa sobre a questão social, o racismo, brasileiro;

☐ Contribui para o agravamento do problema do racismo, que não é tão difundido na sociedade brasileira.

ANEXOS

Anexo A

Produção dos estudantes participantes da pesquisa tendo como base a música de Edson Gomes – Camelô.

Letra da Música Camelô
Edson Gomes

Sou camelô, sou do mercado informal
Com minha guia sou profissional
Sou bom rapaz, só não tenho tradição
Em contra partida sou de boa família
Olha doutor, podemos rever a situação
Pare a polícia, ela não é a solução não

Não sou ninguém nem tenho pra quem apelar
Só tenho meu bem que também não é ninguém
Quando a polícia cai em cima de mim, até parece que sou fera (2x)
Até parece (6x)
Sou camelô, sou do mercado informal
Com minha guia sou profissional
Sou bom rapaz, só não tenho tradição
Em contra partida sou de boa família
Olha doutor, podemos rever a situação
Pare a polícia, ela não é a solução não

Não sou ninguém nem tenho pra quem apelar
Só tenho meu bem que também não é ninguém
Quando a polícia cai em cima de mim, até parece que sou fera (2x)
Até parece (6x)

Paródia Coletiva produzida pelos alunos

Paródia: Turma: Eixo VI A

Sou catador sou do mercado informal, sofro
Racismo e sou profissional.
Sou bom rapaz e mantenho a tradição em
Contrapartida sou de boa família.
Olha doutor podemos rever a situação pare o racismo
Ele não é a solução não.
Eu sou alguém, só não tenho salário a apelar, só
Tenho meu bem que também quer ser alguém.
Quando o machismo cai em cima de mim
Até parece que sou fera.
Lá vem a desigualdade em cima de mim
Até parece que sou fera.
Até parece. Até parece

Anexo B

Poemas da Oficina Literária

ANCESTRALIDADE

Autora: Tereza Sá

Sou mulher de
Versos fartos
De língua solta
E vida descomedida.
Sou de Áfricas
Trago ecos infinitos
De mulheres bravias
A me completar.
Dentro de mim, um sol que não cessa
E uma alma que se lava todos os dias.
Sou mulher negra
E já nasci guerreira
Minha alma não se nega
Nem se entrega.

SOLIDEZ

Autora: Tereza Sá

Sou além do que sinto
Sinto além do que vejo
E bem próximo do meu medo
Vejo a ginga certa
Sou mulher- alvenaria
Sustento o que projeto
E me edifico em condição ascidental
Sou mulher negra
De corpo e espírito
Refaço minha história todos os dias
Tecendo sonhos
Rolando os dados
Lançando dardos
Jogando os búzios
E reconectando o feminino que há mim.

CÂNTICODELUTA

Francisca Arcanjo

Se for só por um dia, meu protesto:
- Onde está realmente a consciência
Que não nota, nas dores da existência,
O clamor que está vivo em todo o resto!?
Consciência se dá na coerência
De lutar, através de qualquer gesto,

Contra o ódio que fere o manifesto
 Dos quilombos da negra resistência.
 A história tem culpa escancarada
 Mas, talvez, poderá ser perdoada
 Se tivermos, por fim, igual direito...
 Já não basta dar voz a um só dia
 Pois, em todo momento a covardia
 Se disfarça na cor do preconceito.

Poemas Coletivos Produzidos Pelos Alunos durante a oficina de poesia:

Quero Brincar

Turma: Eixo VI A

Sou mulher quero respeito
 Sou forte, sou guerreira vivida? Mas nem tanto
 Quero olhar pelo olhar do menino
 Quero correr para brincar
 Com os pés descalços, sem vergonha de correr e brincar
 Sou livre posso me expressar, do meu jeito
 Sem medo de erra

Viva Intensidade

Eixo: B

De onde nós viemos, para onde iremos
 São tantas as perguntas e poucas respostas
 Como diz o filósofo o que sei que nada sei
 Então enquanto você estiver vida, viva
 Intensamente.
 Ame mais, construa mais, viva mais,
 Porque o ontem passou virou a História.
 Porque o futuro a Deus pertence
 O hoje é uma dádiva.
 Por isso, se chama presente
 E temos que viver plenamente
 Amando minha gente.