

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**RENATA ISOÍ MORAIS DOS SANTOS**

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: possibilidades pedagógicas a partir dos valores civilizatórios  
afro-brasileiros**

**Porto Alegre**

**2023**

RENATA ISOÍ MORAIS DOS SANTOS

**SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: possibilidades pedagógicas a partir dos valores civilizatórios  
afro-brasileiros.**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Antônio dos Santos.

Porto Alegre

2023

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Carlos e Margarete, pelo exemplo de vida. Por todos os sacrifícios realizados para que eu tivesse as condições necessárias para um dia chegar até aqui. Por todo amor do mundo.

Às minhas irmãs Karen e Desireé, pela cumplicidade e por existirem na minha vida.

À minha companheira Maíra, por compartilhar os momentos decisivos desta jornada acadêmica com solidariedade, apoio e amor.

À minha madrinha, Yalorixá Ana do Ogum Adiolá, e à minha Yalorixá, Nice do Ogum Onirê, pela orientação, proteção e fortalecimento que nunca me deixaram desistir.

Ao Mestre Farol por me ensinar a Capoeira com toda sua complexidade e filosofia, despertando minha imaginação sociológica e pensamento crítico muito antes do ingresso na universidade.

À Escola de Capoeira Guerreiros, por todas as vivências e por ser reduto de preservação da Capoeira de Rua e dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

À Santa Irene (*in memoriam*), pelos conselhos, pela linda amizade e por dedicar sua vida à construção de um mundo melhor para todos nós.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília dos Santos Lima, que me presenteou com a revisão deste trabalho e com a sua alegria em contribuir nesta difícil etapa da minha vida acadêmica.

Ao Professor Dr. José Antônio dos Santos, por aceitar orientar esta proposta de trabalho, compartilhando sua inspiradora trajetória na universidade, sabedoria e experiência na área da Educação das Relações Étnico-Raciais.

À minha vó Júlia, pelo amor incondicional.

Aos Orixás, pela minha existência. Especialmente, à Bará, Ogum e Oyá.

Axé!

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta uma possibilidade pedagógica de Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da criação de material paradidático sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros para o ensino de Sociologia. Como metodologia, foi realizada ampla revisão bibliográfica e o desenvolvimento em dois eixos de análise: o contexto da Sociologia como disciplina escolar, e as dificuldades na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio. Assim, desenvolvemos uma proposta paradidática, estabelecendo um diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e com conceitos advindos da EREER e dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Educação das Relações Étnico-Raciais, Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Certificado Módulo 1- Oficinas Pedagógicas

Figura 2: Verso Certificado Módulo 1 - Oficinas Pedagógicas

Figura 3: Mapa de Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (A Cor da Cultura)

Figura 4: Humanismo, circularidade e solidariedade nas culturas de matriz africana

Figura 5: Roda de Capoeira

Figura 6: Interseccionalidade Gênero, Raça, Classe, Sexualidade

Figura 7: Interseccionalidade e Diversidade

## SUMÁRIO

<b>VAMOS SIMBORA, CAMARADA!</b>	<b>4</b>
<b>1. OI SIM, SIM, SIM... OI NÃO, NÃO, NÃO...</b>	<b>8</b>
1.1. Contexto da Sociologia na Escola	8
1.2 Educação das Relações Étnico-Raciais	11
1.3 Valores Civilizatórios Afro-brasileiros	13
1.4 Materiais Paradidáticos	14
<b>2. CAMARÁ, DONDE É QUE VEM, CAMARÁ?</b>	<b>15</b>
<b>3. JUSTIFICATIVA</b>	<b>19</b>
<b>4. SOU DISCÍPULO QUE APRENDE, SOU MESTRE QUE DÁ LIÇÃO...</b>	<b>21</b>
Módulo 1 - Módulo de Abertura	26
Módulo 2 - Orientações Metodológicas	33
Módulo 3 - Sugestões de Atividades	35
<b>ADEUS, ADEUS. BOA VIAGEM... EU VOU M'EMBORA. BOA VIAGEM...</b>	<b>42</b>
<b>ANEXO</b>	<b>46</b>

## VAMOS SIMBORA CAMARADA!

O presente de trabalho de conclusão de curso consiste na elaboração de uma proposta didático-pedagógica, que possa estabelecer relações entre a base de competências e habilidades propostas para o ensino da sociologia no ensino médio e as possibilidades pedagógicas que os valores civilizatórios afro-brasileiros podem proporcionar para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, optei pela construção de uma proposta paradidática, ou seja, voltada aos docentes, que possa servir de apoio à prática metodológica cotidiana. Os elementos escolhidos são pertencentes à cosmovisão afro-brasileira, cujos valores têm potencial para estar presentes no desenvolvimento de todas as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As motivações pessoais que me guiaram na escolha da proposta têm origem na minha identidade social de mulher negra, de religiosidade de matriz africana e capoeirista. Esse lugar de fala me permitiu acessar o universo das africanidades desde a infância, naturalizando a presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros em todas as relações que eram construídas.

A experiência vivida no processo de escolarização, no entanto, não colaborava com o fortalecimento dessa identidade social, pois havia um grande esvaziamento de referências da cultura negra e, para além disso, uma forte disseminação de um ideário inferiorizante e estereotipado sobre todas as etnias não brancas. Considero importante também a percepção de que o universo das africanidades estava relacionado ao contexto do afeto familiar, das atividades no clube Floresta Aurora, das vivências religiosas dentro do Ilê<sup>1</sup> e das atividades culturais possibilitadas pela Capoeira, como discípula de Mestre Farol, na Escola de Capoeira Guerreiros<sup>2</sup>. Ou seja, as africanidades estavam presentes principalmente no que, socialmente, é considerado espaços de socialização informais ou de “lazer”. Já o espaço formal ou reconhecido como tal, o espaço escolar, apresentava, não raras vezes, relações antagônicas aos demais espaços de socialização frequentados por mim.

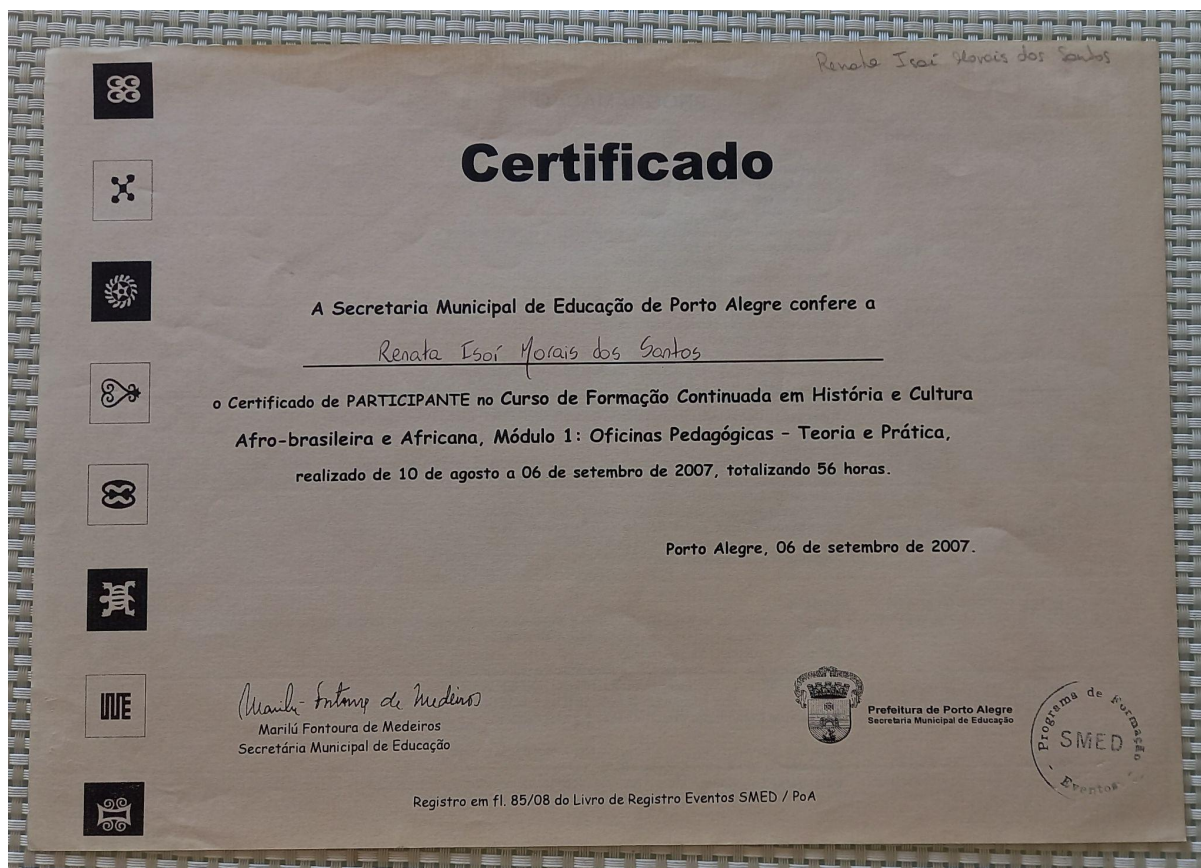
Através da Escola de Capoeira Guerreiros, no ano de 2007 (com 20 anos de idade), tive a oportunidade de participar do Curso de Formação Continuada em História e Cultura Afro-brasileira, curso que integrava as ações para implementação da então recente Lei 10.639/03, que havia tornado obrigatório o ensino da história e culturas africana e

---

<sup>1</sup> Ilê de Nação Jêje-Ijexá Mãe Ana de Ogum Adiolá, localizado no bairro Alto Teresópolis, em Porto Alegre/RS.

<sup>2</sup> Em 2003 iniciei a prática da Capoeira no Centro de Comunidade Parque Madepinho (CECOPAM), onde o Mestre Farol desenvolvia as aulas.

afro-brasileira nas escolas. Naquele momento, a comunidade da Capoeira viu nessa nova legislação uma esperança para a valorização da prática da Capoeira, como cultura popular genuinamente afro-brasileira, e de seus Mestres e professores, que seriam os responsáveis por conduzir a entrada da Capoeira na instituição escolar, estabelecendo parcerias junto ao corpo docente para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.



**Figura 1 - Certificado Módulo 1 Oficinas Pedagógicas**  
**Fonte: Renata Isoí Moraes dos Santos (2007)**

Durante a realização desse resgate, percebi que a sensação de familiaridade que tive no primeiro encontro com meu orientador neste trabalho, Professor José Antônio dos Santos, pode ter fundamento, pois, conforme conteúdo programático do referido curso, ele foi um dos palestrantes convidados para a temática de Resistência.



PROGRAMAÇÃO		
Data	Horário	Tema
10 / 08	9h às 12h 14h às 17h	<b>Atualidades 1</b> • Brasil Negro: mestiçagem; política do branqueamento ; racismo, preconceito, discriminação e intolerância; • Negro no RS; • Conjunto de Leis- Ações afirmativas; • Exercitando práticas – organização metodológica e planejamento; <b>Capacitadoras:</b> Prof. Tânia Elisabete da Silva - EMEF Porto Alegre Prof. Tavamã Nunes Santos -EMEF Chapéu do Sol <b>Palestrante Convidado:</b> Advogado Onir Araújo - MNU
11 / 08	9h às 12h	
17 / 08	9h às 12h 14h às 17h	<b>Atualidades 2</b> • Afro-infância: Auto-estima e auto-imagem; • Pertencimento étnico; • Etnia e currículo; • Exercitando práticas – organização metodológica e planejamento; <b>Capacitadoras:</b> Prof. Luciane Pereira da Silva - EMEF Pessoa de Brum Prof. Sônia Martins Pinheiro– EMEF Chapéu do Sol <b>Palestrante Convidado:</b> Prof. Marlene Konzatti Gil – EMEF Chico Mendes e Ana Iris
18 / 08	9h às 12h	
24 / 08	9h às 12h 14h às 17h	<b>Resistência</b> • Brasil e os negros brasileiros – oralidade memória e cotidiano, religião, solidariedade e resistência; • Cultura afro-brasileira – movimentos de resistência: capoeira, terreiros, quilombos, clubes, associações e intelectuais negros; • Conjunto de Leis-Ações afirmativas; • Exercitando práticas – organização metodológica e planejamento; <b>Capacitadoras:</b> Prof. Zenira Severo - EMEF Antônio Giúdice Prof. Laura Nobre Bins – EMEF Antônio Giúdice <b>Palestrantes Convidados:</b> Prof. José Antônio dos Santos – UFRGS Prof. Paulo Sergio da Silva - IACOREQ
25 / 08	9h às 12h	
31 / 08	9h às 12h 14h às 17h	<b>Primórdios</b> • África no seu próprio tempo – comunidades e impérios, ocupação europeia, etnias, grupos sociais e política; • Tráfico de escravos – formas de organização, solidariedade e resistência; • Diáspora – cartografia africana; • Exercitando práticas – organização metodológica e planejamento; <b>Capacitadores :</b> Prof. Eduardo Ferreira Silveira – EMEF Wenceslau Prof. Manoel José Ávila da Silva – SMED <b>Palestrante Convidado:</b> Prof. Raul Róis Schefer Cardoso – La Salle
01 / 09	9h às 12h	
06 / 09	8h às 12h 14h às 17h	• Relações étnica e o currículo: Planejamento, metodologia e prática; <b>Capacitador :</b> Prof. Marco Mello - EMEF Fátima <b>Palestrante Convidado:</b> Mestre Klaity (Celestino Junior dos Santos Conceição) – Grupo Sizal de Capoeira

**Figura 2 - Verso Certificado Módulo 1 Oficinas Pedagógicas**  
**Fonte: Renata Isoí Moraes dos Santos (2007)**

Como experiência profissional, tive a oportunidade de vivenciar o contexto escolar da educação infantil, atuando como monitora na rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul (RS) e na rede municipal de ensino de Porto Alegre, por cerca de sete anos, até o final do ano de 2016, quando fui nomeada para o quadro técnico administrativo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde permaneço até hoje, em atuação dentro de um setor acadêmico.

Essa trajetória me fez refletir, ao longo de toda a graduação, sobre o papel da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no combate ao racismo. Por ser uma disciplina que tem como centro de sua área de conhecimento as relações sociais, a análise das estruturas e instituições, o desenvolvimento do pensamento crítico e da imaginação sociológica, possui muitas possibilidades de contribuição para a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola.

Não destinar a proposta paradigmática de forma restrita ao ensino de um eixo temático é uma escolha que passa pela compreensão de que a Educação das Relações Étnico-Raciais não pode ter um lugar anexo à prática pedagógica, estando presente apenas nos eixos referentes à diversidade cultural ou desigualdade social. Portanto, parte-se do pressuposto de que:

É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou a unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p.70)

Este pressuposto foi elaborado por Azoilda Trindade, uma das minhas principais referências, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil, mas acredito que ele deveria servir de guia para pensarmos também a ERER no Ensino Médio. Por isso, o eixo principal está na apreensão dos valores civilizatórios afro-brasileiros, apresentados apenas sobre uma temática de ensino.

Podemos perceber que, no decorrer das etapas da escolarização, à medida em que se avança pelos níveis de ensino, e os conteúdos a serem apreendidos ficam mais “complexos”, as metodologias de ensino vão sendo esvaziadas de elementos como a Ludicidade, a Corporeidade, a Oralidade, entre outros. Ou seja, menos os valores civilizatórios afro-brasileiros se fazem presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a partir de reflexões sobre o fazer docente e as metodologias escolhidas em um contexto de racismo institucional, essa proposta orienta-se na direção de que a intencionalidade da Educação das Relações Étnico-Raciais esteja presente no fazer docente em todos os momentos da prática didático-pedagógica. Pretende-se também criar outros subsídios para uma prática pedagógica acolhedora, que respeite a diversidade de princípios e visões de mundo que formaram e ainda hoje existem na sociedade brasileira.

## **1. OI SIM, SIM, SIM... OI NÃO, NÃO, NÃO...**

A problemática que dá origem a este projeto vem da reflexão sobre quais possibilidades pedagógicas podem surgir a partir da inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros nas metodologias de ensino da Sociologia. A pesquisa está situada no campo do Ensino da Sociologia, no debate da Educação das Relações Étnico-Raciais, e nas potencialidades em novas formas de aprender e ensinar proporcionadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros.

### **1.1. Contexto da Sociologia na Escola**

Diferentemente de outras áreas de estudo, a Sociologia vem sendo constantemente questionada sobre sua importância e permanência no currículo escolar, como podemos perceber através da reflexão de Ileizi Fiorelli Silva, no texto “A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina”.

No campo de estudos das disciplinas, dos currículos, ou, na sociologia do currículo podemos encontrar elementos que ajudem apreender os sentidos que levam a constituição da sociologia como saber escolar. Como saber escolar ela pode sempre estar presente nos currículos em disciplinas tais como: História, Geografia, Literatura, entre outras; mas, como disciplina ela aparece, desaparece, reaparece, enfim tem um “lugar” instável, desconfortável e incerto. Isso pode ser explicado por vários motivos externos e internos ao campo das Ciências Sociais. (SILVA, 2007, p.405)

Uma das razões possíveis para esta instabilidade pode estar relacionada ao histórico das legislações educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais não determinavam o ensino da Sociologia na forma de uma disciplina curricular, com carga horária estabelecida. Para além disso, tais legislações sugeriam que o conhecimento sociológico era passível de ser “agrupado” no ensino de outras disciplinas, como História e Geografia. Mesmo com a promulgação da Lei 11.684/2008, que incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória em todos os anos do ensino médio, resquícios da percepção de que os saberes da Sociologia estão contemplados em outras disciplinas ainda permanecem no senso comum.

Para além desse debate, que poderia ser caracterizado como um debate externo, por realizar-se entre a Sociologia na escola e a sociedade, também existem reflexões internas ao campo da Sociologia Escolar. Uma delas diz respeito ao processo de transformação dos

saberes científicos em saberes escolares, à forma como os conteúdos devem ser desenvolvidos e às metodologias de ensino a serem adotadas nas escolas (SARANDY, 2010).

Uma das principais posições que aparece nesse debate é a defesa de que a Sociologia no Ensino Médio não visa a formação de sociólogos e, portanto, não deve ser carregada do mesmo rigor metodológico, teórico e conceitual que a Sociologia no ensino superior, como podemos observar nesta crítica realizada por Luiz Fernandes de Oliveira, em relação a alguns textos que faziam parte de uma apostila para o ensino da Sociologia em uma escola técnica do Estado do Rio de Janeiro:

Quando chegamos a esta escola encontramos uma "apostila" com textos referenciados em várias fontes e livros de sociologia. No ano seguinte, não estávamos satisfeitos com a aplicação dos textos, pois eram descontextualizados e alguns reproduziam uma linguagem acadêmica, como por exemplo: exigia-se que o aluno do Ensino Médio apreendesse conceitos tais como papel social, status social, contatos sociais, tipos de grupos sociais, etc., ou seja, noções científicas do campo da Sociologia, discutidas de forma acadêmica e apresentadas sem uma adequação à realidade do Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2012, p.4)

Outra posição relevante nesse debate é a defesa de que a disciplina de Sociologia na escola não deve ser esvaziada dos conceitos e conhecimentos que atestam o caráter científico do nosso campo de estudo. Sobre o desenvolvimento de uma aprendizagem sociológica e a superação do senso comum:

Duas razões, mas não as únicas, são bem evidentes: a falta de uma tradição pedagógica na disciplina de sociologia na educação básica e a superação do senso comum, pois em diversos depoimentos de professores que ministram a disciplina, um dos grandes desafios é a tarefa de desenvolver uma aprendizagem sociológica entre os estudantes que, no geral, compreendem os conteúdos como algo que já sabem em suas vidas cotidianas. (OLIVEIRA, 2012, p.2)

Ao encontro dessas reflexões contidas no texto de Oliveira, que traz relatos da perspectiva dos docentes, um estudo<sup>3</sup> a respeito da disciplina de Sociologia demonstrou haver, partindo da análise dos estudantes, certa insuficiência na apreensão de teorias e conceitos sociológicos, além de dificuldades por parte destes em estabelecer relações com a realidade social que os cerca.

O trabalho de Sobrinho (2007) analisa, a partir de entrevistas com estudantes, as percepções discentes sobre as aulas de Sociologia no Ensino Médio. Observando essas entrevistas, podemos perceber que uma parte dos estudantes não gosta ou detesta as aulas de Sociologia, por considerarem “perda de tempo” e/ou por não entenderem “para que servem”

---

<sup>3</sup> CYKMAN, Noa et al. Sociologia no Ensino Médio: uma análise desde a percepção de alunos e alunas de escola pública. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, p. 73-91, 2018.

as aulas. Outra parte dos estudantes, que declaram gostar das aulas, demonstram carência de teorias e conceitos sociológicos, ou seja, gostam das aulas porque elas promovem momentos de discussão e debates de temas atuais, polêmicos e instigantes, mas, ao mesmo tempo, esses debates são permeados pelo senso comum.

Dessa forma, sem a exigência da apreensão teórica e da movimentação dos conceitos sociológicos, as elaborações acabam se fundamentando no campo das opiniões e os objetivos da matéria, como disciplinar o olhar sobre a realidade, desnaturalizando o cotidiano, construindo ferramentas para análise dos fenômenos sociais e participação ativa na sociedade, não estariam sendo plenamente atingidos.

Percebendo o contexto da curricularização da Sociologia como um campo ainda em construção e, portanto, propício a novas possibilidades, esta proposta didática visa também contribuir para transformações na percepção dos estudantes sobre a disciplina de Sociologia na escola, através da construção de experiências metodológicas diferenciadas das tradicionalmente desenvolvidas.

## 1.2 Educação das Relações Étnico-Raciais

Como o racismo pode se materializar na linguagem cotidiana dentro das escolas? Primeiramente, é importante refletirmos sobre como as concepções sobre o negro, sobre o continente africano e sobre o processo de escravização e suas consequências se constroem no imaginário social, dentro e fora das escolas, para pessoas negras e brancas.

Ao refletirmos sobre linguagem, podemos tentar pensar em tudo o que comunica algo dentro das instituições escolares, não apenas a linguagem verbal utilizada. Quando pensamos em como o racismo pode se materializar na linguagem cotidiana dentro das escolas, nosso primeiro pensamento pode estar relacionado à utilização de insultos, piadas, termos e frases que expressam verbalmente estereótipos, preconceitos e concepções racistas. Porém, se partirmos de uma perspectiva mais abrangente, percebemos que o racismo (na forma epistêmica, institucional e cultural) pode estar presente em outros aspectos que a escola “comunica” à sociedade.

Abdias do Nascimento (2016) em “O genocídio do negro brasileiro” considera que genocídio é toda forma de aniquilação de um povo, seja moral, cultural ou epistemológica. O apagamento da produção intelectual do negro, a desvalorização dos seus conhecimentos, de suas construções tecnológicas, enfim, das suas elaborações sobre o mundo, são aspectos importantes na materialização do racismo dentro das escolas. Ribeiro complementa:

É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram. (RIBEIRO, 2019, p.65)

Outro aspecto que podemos observar, e que também exemplifica essas reflexões, está presente na organização espacial tradicionalmente adotada no ambiente escolar e nas noções difundidas sobre o que é um espaço organizado, sobre qual o ambiente ideal (ou “correto”) para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que características esse ambiente deve possuir, entre muitos outros aspectos eurocêntricos que são utilizados de forma naturalizada.

Este projeto tem em sua base a concepção de que o racismo estrutural existe no Brasil e, portanto, está presente na realidade social dos estudantes, através do racismo institucional na escola. Sobretudo, para a juventude negra e periférica, ele está ligado a um sistema de (o)pressão social muito grande e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é

indispensável para o reconhecimento das identidades sociais, de como elas se articulam entre si e com os sistemas de opressão. Ou seja, é preciso um letramento para questões raciais.

Segundo Sílvio Almeida,

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2018, p.38)

Assim, mesmo com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino da história e culturas africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, a EREER ainda não se desenvolve de maneira contínua na grande maioria das instituições de ensino. Encontramos as propostas de atividades pedagógicas relacionadas a essa temática, inseridas nos calendários escolares através de datas específicas, como no dia 13 de maio<sup>4</sup> e/ou 20 de novembro<sup>5</sup>, ou circunscritas em períodos e momentos específicos, com início e fim das atividades.

Em investigação sobre as dificuldades e barreiras encontradas no processo de implementação da lei 10.639/2003, Marco de Almeida e Lívia Sanchez (2017) identificaram que “a formação de profissionais de ensino, a disponibilidade e a divulgação de recursos para o ensino, a intolerância religiosa” são fatores que estão relacionados às dificuldades encontradas. Consideram ainda que o principal eixo de articulação desses fatores corresponde à tentativa de inserção dessa política afirmativa em um “sistema educacional com bases ideológicas racistas”.

Para que a Educação das Relações Étnico-Raciais possa se desenvolver, é necessário desvelar de forma permanente o mito da democracia racial<sup>6</sup> e, assim, favorecer o reconhecimento do racismo no sistema educacional. Da mesma forma que a construção do estereótipo sobre o negro e da sua inferiorização nas relações sociais e de poder foi feita historicamente de maneira intencional, uma proposta didático-pedagógica que vise a desconstrução dessa lógica precisa ser, também, intencionalmente antirracista.

---

<sup>4</sup> 13 de maio de 1888 - data da abolição da escravatura no Brasil.

<sup>5</sup> 20 de novembro - dia nacional da Consciência Negra.

<sup>6</sup> Mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana).

### 1.3 Valores Civilizatórios Afro-brasileiros

Considerando esses dois eixos de análise: o contexto da Sociologia na escola e as percepções dos estudantes sobre a disciplina, e as dificuldades na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, surgiu a reflexão sobre a necessidade de haver uma articulação positiva dessa problemática, ou seja, uma articulação que pudesse contribuir para superar limitações em ambos os contextos. Partindo do princípio de que uma inspiração pedagógica carrega em si uma concepção de mundo, escolhi utilizar os valores civilizatórios afro-brasileiros como alicerce desta proposta.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros destacam que, na perspectiva civilizatória, somos um país formado por afrodescendentes e, portanto, possuímos na nossa forma de construção da vida e da realidade social, características, princípios, aspectos oriundos da cosmovisão africana e do processo histórico, social e político resultante da escravidão. Assim,

Esses valores estão presentes no cotidiano dos brasileiros e se expressam em ações, falas e maneiras de intervir na realidade social. São oriundos de uma cosmovisão fundamentada em culturas africanas que foram preservadas e miscigenadas no país. A musicalidade, a corporeidade, a religiosidade, a ludicidade carregam elementos da cultura afro-brasileira entremeada a outras culturas que constituem o rico panorama brasileiro de diversidade étnica. (ARAÚJO; PONSO, 2014, p.27)

Compreendem os valores civilizatórios afro-brasileiros: Axé (Energia Vital), Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo / Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade e Oralidade. Esses valores correspondem a uma cosmovisão que não pode ser resumida em práticas didáticas isoladas, pois assim, perdem a sua essência e o seu potencial de transformação, fortalecendo a concepção que trata as ações pedagógicas da EREER de maneira dissociada do processo geral de ensino-aprendizagem.

Acredito que o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, que promovam diferenciação e autenticidade às aulas de Sociologia na escola, baseadas em valores que fazem parte da nossa matriz cultural, ou seja, que estão presentes na realidade social de estudantes e professores, pode ressignificar o contexto da disciplina de Sociologia no Ensino Médio e contribuir fortemente para a materialização da EREER na escola.



## 1.4 Materiais Paradidáticos

Os materiais paradidáticos são materiais que auxiliam o ensino de uma disciplina, de forma paralela aos materiais didáticos convencionais, e que podem assumir formatos diversificados, explorando características textuais diversificadas e lúdicas. Podem destinar-se a abordar temas transversais, estabelecendo relação com os conteúdos curriculares e, assim, aprofundar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula (MENEZES; SANTOS, 2002).

Existem controvérsias a respeito do uso do termo “paradidático” e suas caracterizações:

Mas, afinal, o que são livros paradidáticos? Há alguns anos esse conceito poderia ser definido com maior facilidade, pois, nos próprios catálogos das editoras, encontrava-se uma espécie de ‘rótulo’ definindo obras como paradidáticas ou não. Contudo, na atualidade, a ampliação do mercado literário causou uma certa ‘diluição’ dessas definições conceituais quanto à tipologia da obra (THOMSON, 2016, p. 28).

Segundo Bernadete Santos Campello e Eduardo Valadares da Silva (2018), os livros paradidáticos surgem no Brasil na década de 1970 por iniciativa das editoras, primeiramente, com o intuito de estimular a formação de jovens leitores e depois passa a ter o objetivo de contemplar temáticas não abordadas nos livros didáticos tradicionais ou aprofundar conhecimentos sobre conceitos ou temas específicos. A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/2008 que instituiu a inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2008) no currículo escolar, é um exemplo de uma legislação que estimulou a produção de livros e materiais paradidáticos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Atualmente, os livros paradidáticos constituem-se como aliados de uma educação crítica e inovadora, agregando informações, fontes e novas possibilidades pedagógicas.

A construção de um material paradidático precisa levar em consideração a pluralidade de docentes que atuam no ensino de Sociologia nas escolas, em relação às diferentes formações acadêmicas, concepções pedagógicas, assim como as diversas realidades escolares de atuação. Ou seja, precisa preocupar-se com a aplicação pedagógica sem a pretensão de constituir-se em guia ou manual, tendo no horizonte o objetivo de apoio à prática docente e a realização de atividades curriculares e extracurriculares.

Assim, considerando a problemática articulada entre o ensino de Sociologia e a efetivação da EREER, que ações pedagógicas podem ser desenvolvidas a partir da abordagem dos valores civilizatórios afro-brasileiros no ensino da Sociologia no Ensino Médio?

## 2. CAMARÁ, DONDE É QUE VEM, CAMARÁ?

A educação escolar apresenta-se, geralmente, de forma homogênea no que refere às metodologias de ensino. Desde nosso ingresso nas instituições escolares, ainda na primeira infância, vivenciamos práticas de ensino-aprendizagem que se assemelham ao longo de toda a trajetória escolar. Classes e cadeiras perfiladas, divisões de horários por área de conhecimento, pouca articulação entre disciplinas curriculares e delas com a realidade de vida dos educandos.

Segundo Paulo Freire (1987), essas são características do que ele denominou de “educação bancária”, em que o estudante tem participação restrita na efetiva construção do conhecimento. Ele recebe, como um depósito, o que o professor transmite e tenta assimilar as informações, muitas vezes sem estabelecer conexões com sua realidade social. Em contraposição, amparada em Paulo Freire, sugiro uma educação dialógica, problematizadora, conectada com a vida dos estudantes e com as questões que permeiam seu cotidiano, sua existência no mundo. Neste projeto, a dialogicidade e a problematização tem como eixo central a educação antirracista e as questões referentes ao racismo estrutural no Brasil. Freire afirma:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

(...) Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

(...) Desta forma, em nome da “preservação da cultura e do conhecimento”, não há conhecimento, nem cultura verdadeiros. Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando. (FREIRE, 1987, p.44-45)

Para desenvolver a Educação das Relações Étnico-Raciais, estimular a reflexão sobre o lugar social do negro, desnaturalizando a violência e a desigualdade racial, é preciso a compreensão de que esse é um processo que eminentemente implica em conflito. Nesse sentido,

Muitas pesquisas vêm, portanto, tentando compreender de que maneira as ações de formação de professores e elaboração de material têm levado a

resultados mais favoráveis ao objetivo de vivência dos preceitos legais no cotidiano das escolas. Algumas têm trazido à tona a constatação de que, mesmo com a oferta de formação e com a produção e a disponibilização de materiais didáticos, ainda há, por parte de professores, gestores de unidades e sistemas de ensino, resistência à lei e falta de interesse por ela. (ALMEIDA, SANCHEZ, 2017, p.71)

A ideologia dominante expressa-se nas intervenções diárias dos docentes, assim como nas relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade escolar, demonstrando as dificuldades enfrentadas no processo de fazer com que uma legislação se materialize na realidade social, ou seja, “a formulação e implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa” (Deitos, 2010, p.12).

A pesquisa realizada por Guilherme Souza (2019) procurou analisar como a temática das relações étnico-raciais foi abordada nas duas obras aprovadas e de maior distribuição pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018 para o ensino de Sociologia. O resultado dessa análise demonstrou que em cada um dos livros o tema das relações étnico-raciais foi organizado de forma distinta.

No primeiro livro, a temática apareceu concentrada em capítulos específicos sobre cultura, poder e relações cotidianas, sobre movimentos sociais e direitos humanos e um capítulo específico para apresentar o conceito de interseccionalidade. No segundo livro não há área ou capítulo específico, sendo a temática das relações étnico-raciais tratada de forma transversal a outros conteúdos organizados, ou seja, a questão racial aparece como um subtema, mas também relacionado ao estudo das desigualdades sociais, dos movimentos de resistência e diversidade cultural. O autor destaca que ambas as obras possuem vantagens e desvantagens no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e na efetivação da implementação da lei 10.639/03, mas conclui o artigo com a seguinte afirmação:

Os apontamentos aqui presentes são apenas preliminares, não sendo possível esgotar a complexidade de uma comparação deste porte.[...] No geral, entretanto, chama atenção a disparidade no trato da questão dentre as duas obras analisadas e o desafio de implementar, na construção dos materiais didáticos, uma perspectiva interseccional no trato dos diferentes temas. Também chama atenção a baixa presença de autores não-europeus e/ou não brancos e de mulheres autoras enquanto referências nas obras. Tema para análises futuras. (SOUZA, 2019)

Compartilho da mesma reflexão levantada pelo autor no que diz respeito às produções sobre o próximo eixo deste trabalho, os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Quando os negros foram sequestrados do continente africano e trazidos à força para o Brasil, trouxeram consigo seus princípios filosóficos, sua forma de pensar, de viver, de sentir,

de interpretar e de se relacionar com o mundo a sua volta. Nem mesmo o longo período submetido ao processo de desumanização gerado pela escravização foi capaz de extirpar desses corpos a cosmovisão africana. À medida em que vai ocorrendo a integração dos descendentes de africanos à sociedade brasileira, suas africanidades também vão se integrando, cavando seu espaço de existência nessa sociedade.

Segundo o texto “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, africanidades brasileiras “são marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia” (SILVA, 2003). Esses princípios foram denominados valores civilizatórios afro-brasileiros.

Muitos desses valores estão presentes no cotidiano escolar como práticas, mas dissociados do seu sentido. Por exemplo, muitos professores dispõem, eventualmente, as classes dos seus alunos em círculo, de acordo com o desenvolvimento ou objetivos pretendidos para a aula. Mas para que a circularidade, enquanto valor civilizatório, fosse realmente apreendida pelos alunos, não seria necessário um momento (anterior ou posterior à atividade) para uma reflexão coletiva sobre a escolha da disposição circular e sobre o significado que ela carrega? Ou seja:

“Enquanto o comunitarismo valoriza a vivência coletiva, visando ao bem-estar de todos e de cada um, a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes” (ROCHA, 2011, p. 34).

A ancestralidade está ligada a uma perspectiva de comunicação permanente com o passado, ao respeito aos que vieram antes, porém não numa concepção etária ou de tempo linear, mas sim relacionada à experiência já vivida. Esse diálogo com o passado é estabelecido através da oralidade, valor civilizatório que possibilitou que muitos saberes e rituais fossem preservados ao longo do tempo. A palavra é história, a história é memória e a memória só resistiu através da oralidade. A ancestralidade se materializa também através do culto aos mortos, o que nos remete ao princípio da religiosidade e da corporeidade. Através do corpo sentimos o mundo natural e através dele podemos experienciar o sobrenatural. A corporeidade é veículo do saber. Desse modo,

Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. (SILVA, 2007, p.501)

No estudo sobre a *pedagogia da tradição* na comunidade congadeira, são examinados vários desses valores civilizatórios como formadores de um processo de ensino-aprendizagem único, que poderiam ser “inspiradores de uma nova prática pedagógica para o ensino formal” (Rocha, 2011). Sobre a utilização dos valores civilizatórios afro-brasileiros nas práticas de ensino, minha pesquisa inicial encontrou um trabalho intitulado “*Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física*” (BINS. MOLINA. 2017). Nele é apresentado um estudo de caso sobre um professor de Educação Física que utiliza os valores civilizatórios como metodologia para pensar e estruturar suas aulas.

Sobre cooperativismo/comunitarismo, relacionamos “a política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista.” (BRASIL, 2018, p.8)

Embora muitos trabalhos apresentem os valores civilizatórios de forma categorizada, é difícil analisá-los separadamente pois, como cosmovisão, eles se constituem uns em relação aos outros. Além disso, vistas as dificuldades enfrentadas pela implementação da EREER nas escolas, constatamos a necessidade de explicitar as africanidades presentes no cotidiano escolar.

### 3. JUSTIFICATIVA

O processo de escravização do negro por séculos, a inferiorização a que foi associada sua etnia, o contexto pós-abolição, e as várias justificativas criadas e sustentadas através dos anos pela branquitude como forma de não reconhecer os crimes cometidos são os alicerces do racismo estrutural que existe hoje no Brasil. A distribuição econômica que temos hoje no país, e que se reflete na grande desigualdade social, teve origem no período da escravização, como consequência do trabalho utilizando a mão de obra negra.

A acumulação de riquezas que possibilitou por anos que indivíduos brancos tivessem acesso a escolas e universidades, e por outro lado, diversas barreiras sociais foram impostas aos indivíduos pertencentes a outras etnias, barreiras econômicas e legislativas (pois para aqueles que superavam de alguma forma as barreiras sócio-econômicas, criavam-se leis que proibiam o acesso ao conhecimento apenas por sua origem étnica). Este é o contexto social em que a instituição escolar brasileira se cria e se desenvolve. Contexto de desigualdade social mas também desigualdade epistêmica, que traz por consequência, até os dias atuais, a dificuldade em racializar o homem branco:

Na verdade, utilizando uma observação de Sartre, pode-se dizer que, no Brasil, o branco tem desfrutado do privilégio de ver o negro, sem por este último ser visto. Nossa sociologia do negro até agora tem sido uma ilustração desse privilégio. (RAMOS, 1954, p. 30)

É necessário reconhecer a branquitude da conjuntura escolar, nas diversas formas em que ela se apresenta, e construir maneiras de combater o racismo institucional que dela se alimenta.

Existe uma perspectiva consolidada a respeito da escola, do currículo e do processo de ensino-aprendizagem que é hegemonicamente eurocentrada, e as iniciativas pedagógicas que remetem aos valores civilizatórios afro-brasileiros são admitidas nesse universo como excepcionais, exóticas e, em certa medida, até inferiores (afinal a “regra” é o modelo estabelecido e, portanto, o que é desejável). A escola brasileira, assim como outras instituições, também carrega uma herança escravocrata, elementos estruturais, visíveis e invisíveis, dialogando com a perspectiva da autora Cida Bento, sobre o “pacto da branquitude” (BENTO, 2022).

Nesse sentido, a valorização da diversidade cultural não é elemento estruturante da dinâmica escolar e, com isso, acaba por não acolher da mesma forma a todos os sujeitos que nela se estabelecem:

A educação precisa visibilizar os sujeitos concretos presentes no cotidiano escolar e estabelecer nexos entre sua vivência sociocultural, seu processo de

desenvolvimento e o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, outros saberes devem, então, ser construídos, os quais serão colhidos democraticamente na riqueza da diversidade cultural. (ROCHA, 2011, p.36)

Um mapeamento exploratório dos estudos científicos sobre o tema de pesquisa escolhido para este projeto encontrou trabalhos relacionados ao reconhecimento do potencial pedagógico e à inserção dos valores civilizatórios afro-brasileiros nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas docentes, o que tem relação com as tentativas realizadas em prol da execução da Lei 10.639/03, “que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil” (ARAÚJO, 2014).

Refletir sobre formas de articular intencionalmente elementos da cosmovisão africana às práticas de ensino da Sociologia pode contribuir para o enfrentamento do racismo epistêmico e institucional, e a organização de uma proposta paradigmática pode fornecer mais um recurso disponível, visto que a pesquisa exploratória também revelou a ausência de materiais como um dos obstáculos para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, acredito que a construção de uma identidade metodológica autêntica para a Sociologia no Ensino Médio pode contribuir significativamente para a afirmação de nossa área no contexto escolar e ao mesmo tempo contribuir para a consolidação da educação antirracista na educação básica.

#### **4. SOU DISCÍPULO QUE APRENDE, SOU MESTRE QUE DÁ LIÇÃO...**

Como mencionado no capítulo anterior, a revisão bibliográfica realizada para sustentar esta proposta didática encontrou dois modelos ou duas formas de inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais nos principais livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2018, uma que direcionava o conteúdo em capítulos específicos e outra que tentava inserir a temática de forma transversal a outros conteúdos.

Considerando que ambos os métodos carregam pontos positivos, assim como limitações, acredito que uma proposta paradidática possa combinar esses dois formatos. Ou seja, a ERER precisa estar sim de forma transversal em todos os conteúdos curriculares e na prática docente em geral, mas ela também necessita ter um lugar próprio de aprofundamento da temática.

Sendo assim, apresento o desenvolvimento desta proposta em três módulos. O primeiro módulo aborda alguns pressupostos que embasaram a orientação didática, assim como um glossário com a descrição de cada um dos valores civilizatórios afro-brasileiros a partir da concepção contida em cada um deles.

O segundo módulo, traz apontamentos sobre o contexto geral de construção do processo de ensino-aprendizagem, partindo da criação de um ambiente afrocentrado para o desenvolvimento das aulas de Sociologia e da relação com os educandos. Desconstruir a concepção de hierarquia enraizada nas escolas, através de valores civilizatórios afro-brasileiros como o cooperativismo/comunitarismo, estimulando a formação de novos olhares sobre o corpo docente, as relações sociais ali desenvolvidas e a finalidade de ser e estar presente na escola. Acredito que a construção dessa nova concepção pode ser o ponto de partida para propiciar (criar) o espaço para que os demais valores civilizatórios afro-brasileiros, como a Ludicidade, a Corporeidade, a Religiosidade, entre outros, possam ser incorporados ao cotidiano escolar.

Por fim, o terceiro módulo consiste no desenvolvimento da competência específica número 5 da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Sociologia: *Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.* (BNCC, 2018, p.577), com momentos didáticos em que os valores civilizatórios afro-brasileiros podem estar presentes.



CAPA PROPOSTA

# OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

PROPOSTA PARADIDÁTICA PARA A ABORDAGEM DOS VALORES  
CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO  
MÉDIO

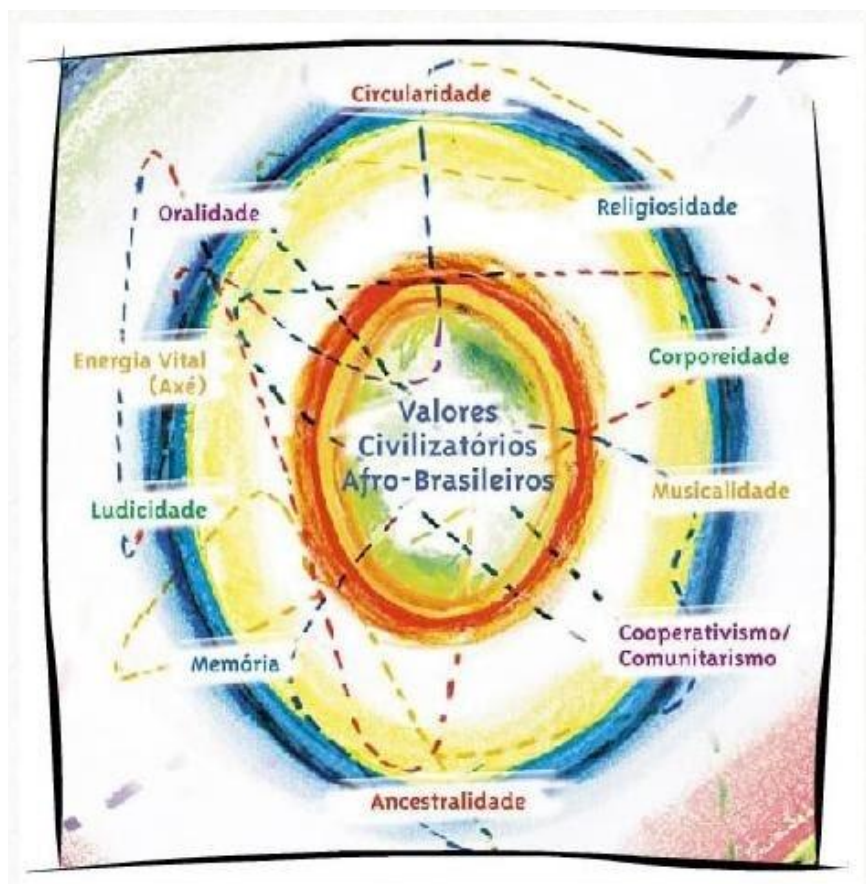


Figura 3 – Mapa de Valores Civilizatórios  
Fonte - A cor da cultura

## APRESENTAÇÃO

Esta proposta é resultado das pesquisas sobre o ensino de Sociologia, a Educação das Relações Étnico-Raciais e as potencialidades pedagógicas dos valores civilizatórios afro-brasileiros desenvolvidas no trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2023.

O racismo estrutural que assola a sociedade brasileira, como consequência do processo de escravização do negro por séculos, da inferiorização a que foi associada sua etnia e do contexto pós-abolição, atravessa as relações no cotidiano escolar e impõe aos professores a difícil tarefa de mediação e reeducação dessas relações desenvolvidas entre brancos e negros.

Assim, essa proposta buscou refletir sobre formas de articular intencionalmente elementos da cosmovisão africana às práticas de ensino da Sociologia e, dessa forma, contribuir para o enfrentamento do racismo epistêmico e institucional presente nas escolas.

O módulo de abertura deste material apresenta os pressupostos que embasam a proposta didática e um glossário onde consta a definição de cada um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, bem como a concepção intrínseca a cada um deles.

O segundo módulo, denominado módulo de incorporação, traz algumas orientações metodológicas relativas ao contexto em que se dá a construção do processo de ensino-aprendizagem, desde a criação de um ambiente afrocentrado para o desenvolvimento das aulas de Sociologia até a relação com os educandos.

O terceiro módulo, de consolidação, consiste na abordagem de alguns conteúdos da Sociologia, através de momentos didáticos embasados nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Dentre os objetivos desta proposta didático-pedagógica, destaco a participação dos professores e das professoras de Sociologia nos seguintes processos: desconstrução da hierarquia enraizada nas escolas, aquelas que são baseadas estritamente em relações de poder, de superioridade e inferioridade; horizontalidade na importância atribuída a conteúdos e escolha de metodologias de ensino - em que, não raro, se reafirmam as formas e processos eurocentrados de construção de conhecimento; valorização de espaços e tempos escolares, dando visibilidade às problemáticas sociais que pertencem ao universo da Sociologia, como as questões etnicorraciais.

Incorporar formas de construir conhecimento a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, como o cooperativismo/comunitarismo, pode contribuir com a consolidação

de um contexto escolar em que a horizontalidade - nas diversas relações e nos mais variados espaços/tempos que constituem a escola - seja naturalizada, seja o fazer pedagógico comum, com primazia ante a hierarquização.

A Sociologia, como disciplina curricular, tem potencial informativo e dialógico para suscitar novos olhares de educadores e educadoras sobre suas práticas pedagógicas, sobre as relações sociais, - docentes/discentes, docentes/docentes, discentes/discentes -, constituídas e desenvolvidas na escola. Esse potencial da Sociologia, exercido a partir de ações pedagógicas baseadas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, pode redefinir, mesmo que em micro contextos sociais/educacionais, sua finalidade de ser e estar presente no espaço escolar: mostrar que é possível ensinar, aprender, viver e conviver de forma mais horizontal, menos hierarquizada e, portanto, mais afrocentrada.

No contexto da implementação da Lei 10.639/03, muitos docentes realizam esforços para incluir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em suas ações pedagógicas. Espero que esse material possa estimular a criatividade individual e coletiva, dando suporte para o desenvolvimento de atividades, para a produção de outros materiais e apoio para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

## MÓDULO 1 - MÓDULO DE ABERTURA



Este projeto tem em sua base uma concepção que reconhece a existência do racismo estrutural no Brasil, assim como sua presença na realidade social dos estudantes. Sobretudo, para a juventude negra e periférica, ele está ligado a um sistema de (o)pressão social muito grande e a Educação das Relações Étnico-Raciais é indispensável para o reconhecimento das identidades sociais, de como elas se articulam entre si e com os sistemas de opressão de gênero, de raça e de classe. Esse contexto aponta a necessidade urgente e permanente de ações pedagógicas antirracistas por parte dos educadores.

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004, p. 16)

A prática docente está no centro da efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Todos devem ser protagonistas em ações escolares antirracistas, e para isso, é preciso superar a ideia que habita no imaginário escolar de que essa é uma tarefa que cabe apenas aos professores negros e afro-descendentes. Superar o etnocentrismo europeu é uma tarefa objetiva consciente e, portanto, intencional. Requer conscientização sobre as motivações e comprometimento em mudar as práticas docentes a tanto tempo internalizadas para atingir as finalidades de combate ao racismo.

Como bem aponta a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-Raciais, não se trata de substituir o eixo etnocêntrico europeu por um africano, mas possibilitar que, a partir do conhecimento e da *valorização das africanidades brasileiras* os alunos negros possam ter na escola um lugar de formação de sua identidade negra, e os alunos não negros possam ter conhecimento sobre sua própria história, pois "há uma história do negro sem o Brasil, mas não do Brasil sem o negro".

Para conceituar tal palavra adotamos a perspectiva de **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**, para quem

[...] ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo as raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro lado, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2008, p. 151).

## GLOSSÁRIO

### VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

**Circularidade** – Para compreendermos a ideia de circularidade precisamos nos remeter a uma ideia de continuidade. Uma percepção de tempo não linear sobre a nossa existência, e em sintonia com a própria natureza que nos cerca, quando pensamos, por exemplo, nos ciclos que formam as estações do ano, ou nos ciclos da vida, onde a morte de um organismo é ao mesmo tempo ponto de partida para a existência de outro organismo ou de uma nova forma de existir. A formação espacial de uma roda, presente na maioria das manifestações culturais de origem afro-brasileira, sejam elas religiosas, lúdicas ou festivas, materializa essa percepção sobre o conceito de Circularidade: a energia vital circula. A existência é circular. A horizontalidade das relações interpessoais é também a característica principal desta formação em círculo. Todos ocupamos diferentes posições, em distintos momentos da vida, e somos sempre em relação ao outro.



Figura 4: Humanismo, circularidade e solidariedade nas culturas de matriz africana

Fonte: [Kukalesa - Pesquisa e & aprendizagem afrobrasileira](#)



Figura 5: Roda de Capoeira

Fonte: [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional](#)

**Religiosidade** – Para pensarmos a ideia de religiosidade penso ser fundamental compreendermos um pouco o contexto das sociedades africanas, ou no que esse contexto se diferencia do nosso contexto social em relação ao “lugar” da religião. Talvez uma das principais características esteja no “lugar” ocupado pelas práticas religiosas e como elas se

vinculam (e se desvinculam) das demais práticas sociais dos indivíduos. A religiosidade, como um valor civilizatório afro-brasileiro, está presente no cotidiano, nas formas de ser e se relacionar com o outro e com a natureza (animada e inanimada) que o cerca. Portanto, faz-se necessário modificar o pensamento dual, dicotômico ou categorizante, que organiza a vida com dias e horários para iniciar e terminar o contato com o sagrado, com o espiritual, com o ancestral. A busca pela convivência harmoniosa, compartilhada, solidária, deve ser uma inspiração cotidiana. Relacionando com o contexto crescente de violências motivadas pela intolerância religiosa, a disciplina de Sociologia tem um lugar privilegiado para promover reflexões, debates e ações junto a jovens em formação, colegas docentes e demais membros da comunidade escolar.

**Corporeidade** – Parece simples a constatação de que é através do corpo que todas as experiências com o mundo se efetivam. Através do corpo percebemos a realidade, sentimos a ancestralidade, a religiosidade, a musicalidade, o Axé... E é também através do corpo que fazemos intervenções na sociedade. Em oposição à ideia de corpos disciplinados estáticos, presente ainda hoje em muitas instituições de ensino, a Corporeidade como valor civilizatório, é veículo do saber. Coloca mente e corpo em harmonia para a apreensão do conhecimento.

**Musicalidade** – A música é elemento fundamental nas diversas culturas africanas e afro-brasileiras. Presente nos rituais religiosos, festejos, atos fúnebres, celebrações, a musicalidade é forma e meio de expressão africana e afro-brasileira.

*Às vezes me chamam de negro,  
Pensando que vão me humilhar  
Mas o que eles não sabem é que só me fazem lembrar  
Que eu venho daquela raça, que lutou pra se libertar*

*Que criou o Maculelê  
E acredita no candomblé  
E que tem um sorriso no rosto  
A ginga no corpo  
E o samba no pé*

*Que fez surgir de uma dança  
Luta que pode matar  
Capoeira, arma poderosa  
Luta de libertação*

*Branco e negro na roda se abraçam como irmãos  
Perguntei ao camará, o que é meu?*

*É meu irmão  
 Ô meu irmão do coração camará,  
 É meu irmão*

*(cantiga de capoeira)*

No contexto escolar, a musicalidade apresenta um grande potencial como recurso didático-pedagógico, pois pode propiciar ao estudante experiências sensoriais, e certa conexão com o Axé. As letras expressam visões de mundo que podem ser problematizadas e conectadas com os conteúdos propostos.

**Cooperativismo/Comunitarismo** – “Sou porque nós somos: em uma frase, esse seria o resumo da ética Ubuntu” (Bas’Ilele Malomalo). Conceito que se contrapõe ao individualismo presente em nossa sociedade, ressaltando a importância da participação de todos nas mais diversas elaborações sociais. A horizontalidade das relações estabelecida, também, pela Circularidade, coloca a cooperação como elemento fundamental para a sobrevivência humana e para o desenvolvimento coletivo/social. Os processos de ensino e aprendizagem também se constituem na lógica da cooperação, onde uma coletividade colabora mutuamente para avançar em determinada área de conhecimento. Mesmo considerando as individualidades presentes em uma turma de alunos (aptidões, personalidades), é provável que o desenvolvimento individual esteja em grande parte entrelaçado ao desenvolvimento coletivo, sendo por este último em parte limitado ou impulsionado, a depender das características das relações estabelecidas.

**Ancestralidade** - Nosso passado. Nossa memória. A Ancestralidade como um valor civilizatório significa priorizar o ancestral, não apenas na figura viva do mais velho, mas também na valorização dos fundamentos que nos foram legados através de muitas gerações. A partir da concepção circularidade, passamos a compreender a existência de maneira cíclica. “Quem veio antes” está há mais tempo vivenciando a roda, aprendendo, reinterpretando, elaborando e refletindo sobre as mais diversas experiências, essa é a razão por trás do respeito ao ancestral. Ele possui sabedorias únicas necessárias para a sobrevivência da coletividade.

**Memória** – No cultivo da memória encontramos significado para o que não compreendemos. Encontramos as causas, as consequências. Encontramos respostas para por que somos como somos. A memória de um povo é o que o mantém vivo. É o que permite a continuidade apesar das adversidades que a realidade possa impor. A memória como valor civilizatório não se restringe à história (muito menos apenas à história escrita!). Ela atravessa barreiras e



firma-se no pensamento, passando dos mais velhos para os mais novos, nos ligando e religando com nossas origens.

**Ludicidade** - A ludicidade é um elemento que faz parte da nossa infância e que faz a mediação com grande parte dos nossos primeiros aprendizados sobre o mundo que nos cerca. Ela possibilita a criação de realidades imaginadas onde é possível simular situações, conflitos, estratégias e também emoções. Como um valor civilizatório, é o reconhecimento da importância da dimensão lúdica para as relações que desenvolvemos, não apenas na infância, mas ao longo de toda a vida. A ludicidade estimula e exercita a criatividade, torna o conhecimento acessível, possibilitando que temas complexos e muitas vezes sensíveis sejam abordados na escola.

**Axé** – A palavra Axé tem origem na língua yorubá e seu significado mais difundido é “energia vital”. É a força presente na natureza e em nós mesmos. Está relacionada diretamente com as práticas religiosas, espirituais, ou seja, com a fé. Na prática da Capoeira, costumamos dizer que uma roda com Axé é uma roda em que todos participam, colocando sua energia na roda, concentrados em cantar respondendo as cantigas, ou em bater as palmas no ritmo proposto por uma “bateria” musical, essa também concentrada em garantir a harmonia da roda.

Axé envolve mistério. Uma roda de Capoeira com Axé, é uma roda em que a energia que nela circula é tão positiva, tão envolvente, que faz com que os jogadores não se sintam cansados. Por mais tempo que dure a roda, a cada jogo, sente-se mais vontade de jogar. Ao mesmo tempo, o Axé pode fazer com que um jogador consiga executar movimentos na roda (chutes ou acrobacias) que nem sempre ele consegue executar em um treino de Capoeira. Movido por essa vibração do Axé.

É possível imaginar aulas de Sociologia na escola onde o Axé esteja presente. Como energia, pode ser criado e alimentado por professores e estudantes, através de atividades que envolvam musicalidade, corporeidade, ludicidade, circularidade, entre outros valores civilizatórios, promovendo o interesse, a vontade, o comprometimento de todos com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

**Oralidade** – Um dos mais importantes valores mantidos pelos povos de matriz africana. Tudo o que temos hoje, o saber “concreto”, sobre nossas tradições e fundamentos, se origina e se preserva através da oralidade. Quantas histórias e estórias que ouvimos permanecem em nossa memória por anos, ao passo que tantos outros conhecimentos, obtidos por nós através

da leitura e da escrita, são esquecidos? O ensino eurocentrado nos ensinou a inferiorizar a oralidade e a priorizar a escrita. A oralidade tem o poder de envolver, de acionar muitos sentidos que contribuem fortemente para a aprendizagem, não apenas de conteúdos escolares, mas, principalmente, aprendizagem para as relações entre indivíduos.

## *MÓDULO 2 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS*

Esboçar nas ações pedagógicas cotidianas a intencionalidade da Educação das Relações Étnico-Raciais é primordial. Para isso, se faz necessário repensar o cotidiano escolar, repensar as relações entre docentes e estudantes e refletir sobre a aula de Sociologia na escola, durante todo o período em que ela acontece.

Uma das primeiras necessidades impostas é reconhecer e respeitar a multiplicidade de corpos presentes na sala de aula. Esse reconhecimento passa não apenas por constatar as variações étnicas presentes (ou não) na turma, mas por materializar esse reconhecimento no planejamento dos conteúdos e das aulas.

### ***Diferentes modos de aprender requerem diferentes modos de ensinar.***

Através dos valores civilizatórios afro-brasileiros é possível diversificar as práticas de ensino, enriquecendo e qualificando os planos de aula, criando experiências que façam sentido a cada personalidade, a cada propósito presente, ao mesmo tempo contribuindo com a autoestima dos estudantes de todas as etnias.

### ***Estimular a construção de uma ambiência que promova a EREER.***

O espaço físico da sala de aula pode ser pensado para ser ferramenta nos processos de ensino e aprendizagem. A partir do trabalho com referenciais das culturas negras e indígenas, é possível promover a produção de materiais pelos próprios estudantes (cartazes, poesias, gráficos, etc.), para ficarem expostos nas paredes da sala ou até mesmo nos corredores da escola.

### ***Por que nos sentamos em círculo?***

Adotar a disposição circular para o desenvolvimento das aulas tem impactos positivos na forma de interação pelo simples fato de permitir que todos possam olhar entre si. Mas é importante explicar a Circularidade aos estudantes como um valor civilizatório afro-brasileiro, que possui origem e intencionalidade.

### ***Ancestralidade brasileira***

Remeter-se às origens da sociedade brasileira, relacionadas ao processo de escravidão e compreender as lutas que os negros e negras travaram ao longo da história para resistir à

repressão é elemento fundamental no trabalho afrocentrado. O resgate da memória valoriza a cultura afro-brasileira atribuindo-lhe o significado de transformação e resistência social.

Precisamos compreender que a EREER não se realizará plenamente nas entrelinhas, de forma natural, concomitante aos conteúdos que estão sendo ministrados. Existe uma forte pressão ideológica, que, por essência, naturaliza o racismo e a inferiorização cultural, pairando sobre todas as relações que se estabelecem na escola. Portanto, é necessária a criação de oportunidades, de espaços, para vivências e experiências associadas às africanidades.

## MÓDULO 3 - SUGESTÕES DE ATIVIDADES

A proposta metodológica a seguir consiste em apresentar uma temática proposta para o ensino da sociologia no ensino médio, a partir de alguns recursos de aprendizagem que evidenciam valores civilizatórios afro-brasileiros. Cada Competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está relacionada a um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Cada "momento" proposto não corresponde necessariamente a uma aula (ou a um período de aula), possibilitando que cada docente possa adaptar a proposta de acordo com o tempo disponível na sua escola, ou de acordo com o perfil de seus estudantes.

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

*Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (BNCC, 2018, p.577)*

## PROPOSTA

### Tema do ensino de Sociologia: Interseccionalidade e Direitos Humanos

Conhecer os sistemas de opressão que existem na estrutura da sociedade nos possibilita pensar formas de superar as barreiras impostas. Também, pode auxiliar na salvaguarda dos nossos alunos diante da cruel ideologia meritocrática, que atribui o sucesso ou o fracasso de um indivíduo na conquista de ascensão social unicamente ao esforço, ao mérito próprio, desconsiderando os atravessamentos e consequências da desigualdade e dos sistemas de opressão social.

Assim, mesmo que os dados estatísticos revelem uma realidade de inferiorização dos negros em relação à renda, ao acesso ao ensino superior, etc, nossos estudantes precisam conhecer e aprender a interpretar esses dados estatísticos, pois eles comprovam que o racismo estrutural está presente na sociedade brasileira, e que ele interfere diretamente na trajetória de

todos os indivíduos (independentemente da etnia a que eles pertençam). Resumindo, a ascensão social no Brasil, não é nem nunca foi apenas sobre esforço pessoal.

Esta proposta temática possibilita refletir sobre como a interseccionalidade, ou seja, o cruzamento de identidades sociais relacionadas a sistemas de opressão, interfere no acesso dos indivíduos aos Direitos Humanos.

### **PRIMEIRO MOMENTO:**

- Com os alunos dispostos em um grande círculo, na sala de aula ou em algum ambiente externo, propor uma rodada de apresentação (ou de reapresentação, caso não seja o primeiro encontro com a turma) onde o/a docente deverá ser a primeira pessoa a se apresentar.
- Nessa apresentação, busque incluir informações sobre como você se reconhece racialmente, sobre sua orientação sexual, sobre sua prática religiosa, sobre a classe social que você ou sua família ocupa, sobre sua jornada de trabalho, entre outras informações que você considere relevantes.
- Na sequência, incentive que cada estudante se apresente para os demais colegas da mesma forma, incluindo informações similares às que você mencionou (incluir, por exemplo, estudantes que acumulam a jornada escolar com alguma jornada de trabalho).

Esta atividade tem por objetivos:

- conhecer as múltiplas identidades sociais que cada indivíduo pode possuir;
- reconhecer a existência dessas identidades na coletividade formada pela turma;
- estabelecer uma relação de maior proximidade entre docentes e alunos;
- estabelecer relações solidárias a partir do reconhecimento das igualdades e das diferenças;
- oportunizar uma vivência sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros Circularidade e Oralidade;

## SEGUNDO MOMENTO:

- A partir da figura abaixo (pode ser desenhada no quadro), busque na memória da turma os conhecimentos matemáticos sobre conjuntos (pertence, não pertence, pertence a ambos, etc.) para que eles possam compreender o significado do termo “intersecção”.

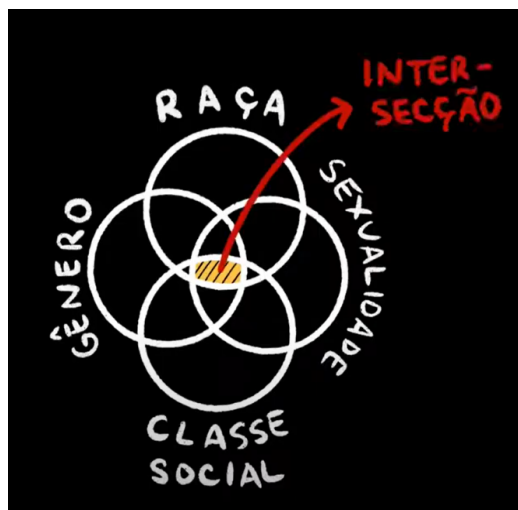
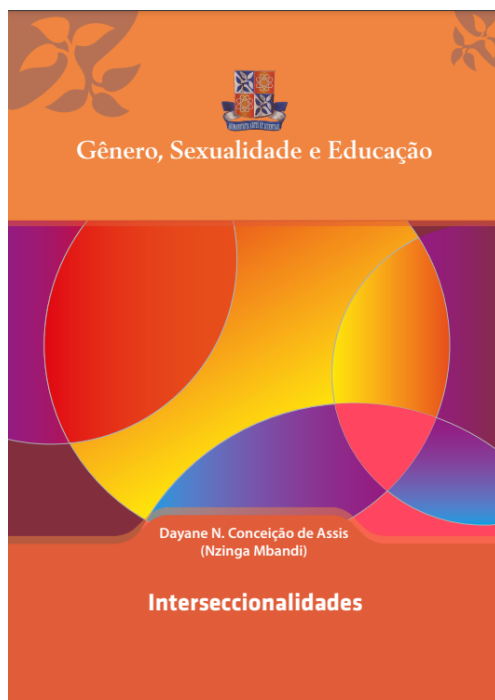


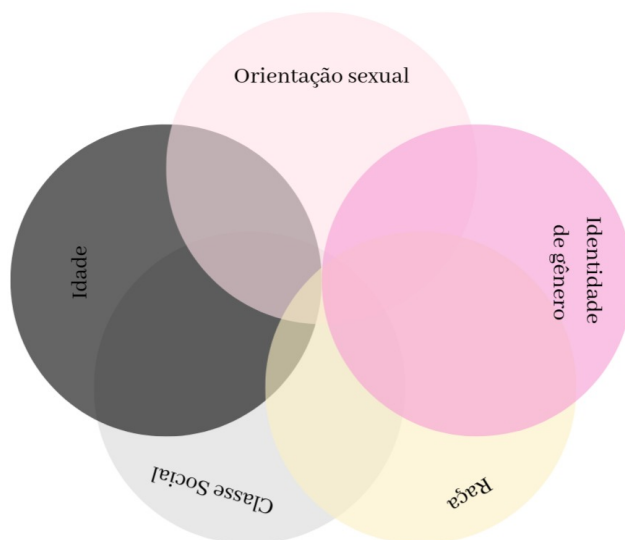
Figura 6 – Interseccionalidade

- Após a compreensão do termo, realize a apresentação do conceito de Interseccionalidade, partindo da vivência da roda de conversa sobre as identidades sociais presentes na turma, realizada no Primeiro Momento desta proposta, articulando com categorias sociais que estão relacionadas à sistemas de opressão social (por exemplo, raça, classe, gênero, orientação sexual, capacidade, nacionalidade, etc.).
- Incentive que os estudantes adquiram a compreensão de que conceitos da Sociologia podem ser entendidos como “ferramentas”. A Teoria Interseccional é uma ferramenta que nos ajuda a entender e a explicar a complexidade das relações sociais em uma sociedade com imensa heterogeneidade (COLLINS, 2021).
- Como sugestão de material de apoio sobre o tema, indico o E-Book Interseccionalidades, da autora Dayane N. Conceição de Assis (Nzinga Mbandi). Ao final desta proposta, no Anexo, você encontrará este material completo.



### TERCEIRO MOMENTO:

- Organize a turma em grupos com 4 ou 5 integrantes.
- A partir da atividade de apresentação realizada, peça que eles criem uma imagem gráfica, desenhando as principais identidades sociais que o grupo possui, reconhecendo as intersecções compartilhadas por eles, debatendo sobre quais sistemas de opressão eles consideram presentes.



**Figura 7 - Diversidade com interseccionalidade**

<https://ckzdiversidade.com.br/diversidade-com-interseccionalidade-e-desafio-nas-corporacoes/>



## QUARTO MOMENTO:

- Apresentação e análise de pesquisas e dados estatísticos relacionados à desigualdade racial e social.
- Pesquisar sobre as origens das teorias racistas (utilizadas como argumento para a dominação e a exploração).
- Como forma de exercício, proponha que os estudantes tentem relacionar os resultados encontrados com os dados estatísticos sobre as desigualdades encontradas ainda hoje na sociedade brasileira.

Tabela de Apoio: Pesquisa sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Notícia	Ano	Link de acesso
Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento	2022	<a href="https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento">https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento</a>
Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece	2019	<a href="https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece">https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece</a>
Menos de um quarto dos deputados federais eleitos são pretos ou pardos	2019	<a href="https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25998-menos-de-um-quarto-dos-deputados-federais-eleitos-sao-pretos-ou-pardos">https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25998-menos-de-um-quarto-dos-deputados-federais-eleitos-sao-pretos-ou-pardos</a>
Taxa de homicídio de pretos ou pardos é quase três vezes maior que a de brancos	2019	<a href="https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-veze">https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25999-taxa-de-homicidio-de-pretos-ou-pardos-e-quase-tres-veze</a>

		<a href="#">s-maior-que-a-de-brancos</a>
--	--	--

## QUINTO MOMENTO:

- Apresentar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a história do seu surgimento, suas perspectivas e demandas. Isso pode ocorrer a partir de aula dialogada, expositiva, documentários, recortes de matérias jornalísticas, roda de entrevista com convidados, etc.
- Após, proponha que os estudantes realizem um trabalho em grupo, onde cada grupo deverá pesquisar músicas que expressam relação entre a ausência ou dificuldades de acesso aos Direitos Humanos e as identidades sociais de gênero, raça ou classe.
- Como atividade avaliativa, pode ser organizado um festival artístico para apresentação das músicas escolhidas pelos grupos. Nesse momento, o grupo poderá cantar ritmando a melodia com instrumentos diversos (musicais ou improvisados, palmas, etc.), ou poderá coreografar a letra, ou ainda criar outras formas de apresentação (sarau ou batalha slam, por exemplo).

- Vídeos de apoio:

### **Direitos Humanos**

ONU Mulheres Brasil



- <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs&t=29s>

**SEXTO MOMENTO:**

- Atividade de apresentação dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Isso pode ocorrer a partir de aula dialogada, utilizando o glossário disponível no Módulo 1 desta proposta, de forma expositiva ou através de recursos de áudio e vídeo.
- Após, proponha que os estudantes realizem uma atividade de reconhecimento da presença desses valores nas metodologias de ensino utilizadas nas aulas de Sociologia (ou também de outras disciplinas da escola).
- Esta atividade sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros pode ser realizada sempre, nas transições entre as temáticas de ensino, dando mais enfoque a um ou outro valor dependendo dos conteúdos e metodologias utilizadas.

**ADEUS, ADEUS. BOA VIAGEM... EU VOU M'EMBORA. BOA VIAGEM...**

*"Exu matou um pássaro ontem  
com uma pedra que só jogou hoje.  
(Ditado Yoruba)*

Refletir sobre possibilidades pedagógicas a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros me fez resgatar minha própria trajetória, percebendo a importância das africanidades vivenciadas e compartilhadas na Capoeira e nas práticas religiosas de matriz africana. Essas vivências foram essenciais para a formação da minha autoestima como mulher negra, me instrumentalizando para enfrentar o racismo, principalmente, no contexto escolar.

Impossível não pensar nos milhares de jovens que não possuem acesso a esses universos e que encontram na escola o seu principal lugar de socialização, de reconhecimento de si próprios, de construção de sua autoestima e de aprendizagem sobre as relações étnico-raciais. Cenário que me fez perceber a relevância deste esforço acadêmico. Grande esforço, pois aos 36 anos de idade, conciliando a tripla jornada de trabalho, sendo servidora pública estável, não foram poucas as vezes em que pensei em desistir.

Mas eu precisava honrar o ingresso nesse lugar, ainda restrito há poucos negros e negras, e aproveitar essa oportunidade. Não é sobre todos os conhecimentos que a trajetória no curso superior me possibilitou conhecer e que eu teria interesse em pesquisar. É sobre a oportunidade de realizar um trabalho que pudesse “sair” da universidade e de alguma forma penetrar no espaço escolar.

A disciplina de Sociologia ainda enfrenta muitos desafios para sua manutenção no currículo do Ensino Médio. As publicações estudadas ao longo da elaboração desse projeto de pesquisa apontam para um horizonte de instabilidades:

As mudanças recentes no currículo do Ensino Médio, induzidas pela Lei nº 13.415/2017 e pela nova Base Nacional Comum Curricular (2019), parecem impactar substancialmente na forma e presença que essa disciplina ganhará a partir das reformulações dos currículos estaduais iniciadas em 2019. (BODART, 2020)

Por outro lado, essa conjuntura coloca a disciplina fora de uma zona de conforto, o que pode ser combustível para o rompimento de paradigmas. O contato raso é insuficiente. Nossa disciplina reivindica mergulhar progressivamente em direção ao desenvolvimento do pensamento crítico, desnaturalizando processos de opressão.

Sobre o percurso da EREER e sobre as formas de trilhar esse percurso, são inúmeras as contribuições e avanços que tivemos ao longo desses últimos 20 anos e é incontestável a sua indissociabilidade da educação brasileira. Verifica-se que não é uma proposta distinta do caminho trilhado pela própria educação crítica, emancipatória, que se constrói e se reconstrói de forma permanente, cíclica, ora com avanços, ora com retrocessos, mas cujo propósito sempre se mantém presente.

O propósito dessa reflexão e dessa proposta didática não está em elencar planos de ensino, ou listas de atividades pedagógicas, relacionando o ensino de Sociologia à Educação das Relações Étnico-Raciais. Está em compartilhar concepções que possibilitem aos docentes sentirem-se apropriados sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, para que os articulem às suas práticas de ensino de forma intencional. Em essência, contribuir, dar visibilidade aos valores civilizatórios afro-brasileiros, reforçando as vozes de autores como Azoilda Trindade (e tantos outros!) que apontam a grande potência que eles possuem, não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas para a construção das identidades e autoestima de nossos estudantes. Que todas as pessoas comprometidas com a defesa da Sociologia na escola compartilhem o compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois essa Educação é intrínseca à nossa área de conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro-Posições, v. 28, p. 55-80, 2017.

ARAÚJO, Maíra Lopes de; PONSO, Caroline Cao. Capoeira: a circularidade do saber na escola. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ASSIS, Dayane N. Interseccionalidades. 2019.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. Companhia das Letras, 2022.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA, Vicente. Mojudara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 39, p. 247-253, 2017.

BRAZIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CAMPELLO, Bernadete Santos; DA SILVA, Eduardo Valadares. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. Biblioteca Escolar em Revista, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CYKMAN, Noa, FERREIRA, Carolina, NOBRE, Chari, HUMMEL, Leticia. Sociologia no Ensino Médio: uma análise desde a percepção de alunos e alunas de escola pública. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, p. 73-91, 2018.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Boitempo Editorial, 2021.

DA TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. PROPOSTA PEDAGÓGICA, p. 30, 2005.

DAS NEVES BODART, Cristiano; FEIJÓ, Fernanda. AS CIÊNCIAS SOCIAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DE CARVALHO ROCHA, Rosa Margarida. A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Paideia, 2011.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Uma sociologia para quem e para quê? Relações raciais no livro didático de sociologia.

DE SOUZA, Guilherme Nogueira. A lei 10639/03 e o livro didático: analisando o PNLD 2018 para o ensino de sociologia.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes paradigmáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em 15 ago 2022.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares; MÉDIO, Ensino; PARTE, I. V. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. Cadernos do Nosso Tempo, v. 2, n. 2, p. 189-2220, 1954.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. Companhia das Letras, 2019.

SARANDY, FLÁVIO MARCOS SILVA. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. 2010.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Revista Cronos, v. 8, n. 2, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SOBRINHO, Helson Flávio S. Eu odeio/adoro Sociologia”: sentidos que principiam uma prática de ensino. In: Texto apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, SBS, Recife. 2007



**ANEXO****E-BOOK INTERSECCIONALIDADES**

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30892/1/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>



# Gênero, Sexualidade e Educação

Dayane N. Conceição de Assis  
(Nzinga Mbandi)

## Interseccionalidades

# Interseccionalidades



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROFESSOR MILTON SANTOS  
GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

*Dayane N. Conceição de Assis*  
*(Nzinga Mbandi)*

# Interseccionalidades

Salvador, 2019

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva  
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira  
Pró-Reitoria de Extensão Universitária  
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto  
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências  
Diretor: Messias Bandeira

Superintendência de Educação a  
Distância -SEAD  
Superintendente  
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais  
CTE-SEAD  
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional  
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB  
Andréa Leitão

## Gênero e Sexualidade na Educação

Coordenador: Prof. Leandro Colling

## Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais  
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &  
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação  
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico  
Haenz Gutierrez Quintana  
Foto de capa: rawpixel.com

Equipe de Revisão:  
Edivalda Araujo  
Julio Neves Pereira  
Márcio Matos  
Simone Bueno Borges

Equipe Design  
Supervisão: Alessandro Faria  
Editoração / Ilustração:

Ana Paula Ferreira; Marcos do Nascimento;  
Moema dos Anjos; Sofia Casais; Ariana  
Santana; Camila Leite; Marcone Pereira

Gerente de AVA: Jose Renato Oliveira  
Design de Interfaces: Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual

Direção:  
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:  
Leticia Oliveira; Ana Paula Ramos

Câmera: Valdinei Matos  
Edição:

Deniere Silva; Flávia Braga; Irlan  
Nascimento; Jeferson Ferreira; Jorge  
Farias; Michaela Janson; Raquel Campos;  
Victor dos Santos

Animação e videografismos:

Bianca Silva; Eduarda Gomes; Marcela de  
Almeida; Dominique Andrade; Roberval  
Lacerda; Milena Ferreira

Edição de Áudio:

Cícero Batista Filho; Greice Silva; Pedro  
Henrique Barreto; Mateus Aragão

# Sumário

Mini currículo da autora .....7

Apresentação .....8

Unidade I: Feminismos negros e interseccionalidade no  
contexto norte-americano .....11

1.1 Relembrando o feminismo negro .....11

1.2 Representação social e feminismos negros .....13

1.3 Feminismo negro nos E.U.A. e o conceito de  
interseccionalidade .....15

1.4 Conversando sobre interseccionalidade: o conceito para as  
feministas negras norte-americanas .....19

Unidade 2: Feminismo negro no Brasil  
e interseccionalidade .....27

2.1 História das organizações de mulheres negras no Brasil e  
feminismos negros .....27

2.2 Interseccionalidade no contexto brasileiro .....33

2.3 Lélia Gonzales – a amefricana .....34

2.4 Beatriz Nascimento- a atlântica .....35

2.5 Neusa Santos Souza – tornar-se negro .....36

2.6 Luiza Bairros - revisitando os feminismos .....36

2.7 Sueli Carneiro- enegrecer o feminismo .....37

2.8 Produções atuais sobre interseccionalidade no Brasil .....38

Unidade 3. O que é o lugar de fala? .....41

3.1 Entendendo o conceito de lugar de fala .....41

3.2 Quem pode falar? .....46

3.3 Como trabalhar lugar de fala no contexto escolar? .....49

Referências .....52



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem,

adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFBA

A848 Assis, Dayane N. Conceição de.  
Interseccionalidades / Dayane N. Conceição de Assis. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.  
57 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação na modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN: 978-85-8292-207-1

1. Feministas negras – Estados Unidos. 2. Feministas negras – Brasil. 3. Feminismo.  
I. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 305

# Mini currículo das pessoas autoras

Dayane N. Conceição de Assis (Nzinga Mbandi) – Mulher negra, jovem e periférica, é graduada em Ciências do Estado pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestra e doutoranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia. Desde o início de sua vida acadêmica tem se dedicado a estudar sobre as mulheres negras no campo das políticas públicas, projeto no qual se destacam os feminismos negros e sua relação com Estado. Mais recentemente, tem estudado as interfaces da religiosidade e raça para as mulheres negras banto. Ao mesmo tempo, se dedica a consultorias independentes nas áreas de gênero e raça e formações para professores/as e alunos/as da rede pública nessas mesmas áreas; é integrante do Feminaria (Grupo de Pesquisa e Experimentações Sonoras - UFBA).

## Apresentação

Queridas pessoas,

Dando continuidade às leituras do nosso curso de especialização, neste livro estudaremos um pouco sobre os **feminismos negros**, **interseccionalidade** e **lugar de fala** pensados no contexto norte-americano e brasileiro. Retomando alguns aspectos estudados anteriormente, pensamos em pontuar aqui algumas questões norteadoras sobre as lutas das mulheres negras e a construção dos seus feminismos.

Para melhor nos entendermos desses assuntos, vamos dialogar sobre as bases conceituais dos feminismos negros, sua inserção no meio acadêmico e as principais ideias deles derivados. Para isso, apresentaremos as principais autoras que discutiram esses temas em cada contexto, entendendo, contudo, que a literatura não se resume aos exemplos aqui apresentados. Tudo isso para nos inquietarmos sobre como essas ideias podem ser pensadas no ambiente escolar.

No mesmo sentido, apresentamos as principais discussões sobre o conceito de interseccionalidade, popularizado na atualidade, reposicionando a sua origem nos feminismos negros. Procuramos apresentar os principais debates no contexto norte-americano, bem como sua travessia transatlântica para a diáspora feminista negra no Brasil.

Usando como linha de raciocínio que é necessário entender em primeiro lugar os feminismos negros no Brasil e o histórico das organizações de mulheres negras, procuramos apresentar resumidamente os aspectos centrais do pensamento das principais feministas negras brasileiras até chegarmos ao ponto do debate para entender o que tem sido produzido sobre interseccionalidade por aqui na atualidade.

Para encerrar nossa conversa, apresentamos um outro conceito oriundo das discussões feministas negras e em voga na atualidade: **o lugar de fala**. Nessa unidade, propomos que a atualidade desse conceito nos obriga a conhecer sua história, usos e desusos para verificarmos a sua aplicabilidade nas experiências educacionais.

Buscamos, em cada unidade, sugerir situações cotidianas para juntos pensarmos como cada uma das ideias aqui apresentadas nos cabem como indivíduos e podem ser aplicadas no contexto escolar, e também fora dele, para entendermos as diferenças e as diversidades postas diante de nós.

Desejamos uma ótima leitura e um forte abraço!

Vamos começar?

**Nzinga Mbandi**



## Unidade 1 - Feminismos negros e interseccionalidade no contexto norte-americano



Ilustração: Flávia Moreira

Quais são as principais pautas das mulheres negras? Como surgiram os feminismos negros? O que é interseccionalidade? Nessa unidade responderemos essas questões dialogando com as principais autoras do feminismo negro norte-americano.

Vamos nessa?

### 1.1 Relembrando o feminismo negro

Você já parou para reparar que, na atualidade, os feminismos negros têm ganhado notoriedade principalmente no ciberativismo? Nessa unidade, vamos pensar quais são as principais diferenças que essa corrente dos feminismos possui em relação aos feminismos hegemônicos e qual a sua importância para as discussões sobre gênero e sexualidade.

Embora a importância dos feminismos como movimento social seja inegável para luta por igualdade das mulheres, é preciso pensar que cada um/a de nós é atravessado/a por inúmeros marcadores sociais (raça, classe, geração, identidade de gênero, sexualidade e etc..) que nos colocam em diferentes posições sociais e orientam nossas reivindicações daquilo que acreditamos ser necessário em uma sociedade.

Por esse motivo, as pautas dos movimentos feministas hegemônicos, em geral liderados por mulheres brancas de classe média, refletiam os anseios de seus lugares sociais e, mais do que isso, durante muito tempo foram entendidos como reivindicações que diziam respeito a todas as mulheres indistintamente. Com isso, o que vivemos durante um longo tempo foi a ideia da existência da **mulher como um sujeito único** independente de suas experiências e lugares de fala na sociedade.

Um exemplo muito comum a ser dado quando falamos sobre isso diz respeito a luta sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho; embora seja de

fato uma importante reivindicação da época em que foi colocada, as mulheres negras, devido ao processo de escravização presente em diversas sociedades, forçosamente já trabalhavam nas ruas, nos campos e empregos domésticos. Por isso, essa demanda fazia pouco sentido prático para as mesmas.

Os feminismos negros, enquanto movimentos sociais, começam **por questionar justamente a categoria mulher como uma unicidade**. E fazem isso, principalmente, destacando a categoria raça para demonstrar as diferenças em ser lida como mulher negra em uma sociedade que, para além de ser sexista, é também racista.

Os feminismos negros, portanto, denunciam que assim como, de maneira estrutural, o sexismo posiciona a mulher de forma subordinada na sociedade, o racismo também ocupa esse lugar quando interseccionado com demais marcadores sociais. Esses tensionamentos propostos pelas mulheres negras, a princípio, causaram grande desconforto tanto nos movimentos de mulheres feministas brancas quanto nos movimentos negros e nas instituições mistas nas quais essas mulheres integravam; isso porque o atravessamento das categorias gênero e raça colocava essas mulheres em sub-representação nos dois casos.

Transformar a condição da mulher negra na sociedade a partir desse lugar é um dos princípios básicos dos feminismos negros e os questionamentos propostos por mulheres negras por vezes foram lidos como um enfraquecimento da unidade necessária entre as mulheres. Contudo, diversas teóricas e ativistas demonstraram que esses pontos centrais vistos com diferenças não eram o que causava essa possível desunião; e sim a negação dessa diferença. Dentro da perspectiva das mulheres negras não é **possível, portanto, ser feminista sem ser antirracista!**

*Entre nós existem diferenças muito reais quanto à raça, idade e sexo. Mas não são essas diferenças que nos separam. O que nos separa é, ao contrário, nossa negativa para reconhecer a diferença e a analisar as distorções que derivam de dar nomes falsos tanto a ela quanto a seus efeitos na conduta e nas expectativas humanas. Racismo, crença na superioridade inerente de uma raça em relação às demais e, portanto, em seu direito de domínio. Heterossexismo, Elitismo, Classismo, Discriminação pela idade. (LORDE, 1984, p.17)*

## 1.2 Representação social e feminismos negros

### Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias (...)

### Conceição Evaristo



Fonte: <<https://www.picbon.com/tag/descolonizar>>

Uma das questões mais debatidas pelas mulheres negras e seus feminismos diz respeito a representação social da mulher negra, visando contestar os estereótipos de gênero e raça que giram em torno das mulheres negras; demonstrar imagens positivas em relação a essas mulheres e seus corpos tem sido fundamental na construção dos feminismos negros.

E quais seriam as imagens a serem ressignificadas sobre as mulheres negras? Um ditado que ficou amplamente conhecido no Brasil por meio dos escritos de Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*, dizia: “Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar”. As palavras de Freyre (1933) tratam de especificidades das relações raciais e de gênero ainda persistentes no Brasil, esse lugar reservado para a mulher negra como a mãe preta, aquela negra que cuida com seus dotes domésticos e culinários da família colonial, e que, atualmente, reconfigura-se no papel das empregadas domésticas.

Por outro lado, a hipersexualização da mulher negra apresenta uma mulher jovem, considerada como aquela que incita e depois satisfaz a vontade do branco senhor, a mulata de ontem reconfigura-se na glocalidade de hoje. (ASSIS, 2015). Essa representação pode ser vista de um modo muito marcante também

nas propagandas, como as de cerveja, em que as mulheres são objetificadas e associadas ao objeto (cerveja) a ser consumido (pelos homens).

É visando construir uma outra imagem positiva em relação às mulheres negras que os feminismos negros vêm combatendo aquilo que a intelectual negra norte-americana Patricia Hill Collins denominou como **imagens de controle**, essa perspectiva em relação aos corpos de mulheres negras (COLLINS, 2000).

O uso da internet como forma, como ferramenta de ciberativismo tem sido fundamental para expansão dos feminismos negros no Brasil e no mundo; além de dar visibilidade as teóricas feministas negras e sua escrita, temas como o empoderamento da mulher negra via valorização estética; o uso da escrita de mulheres negras como ferramenta emancipatória, autoconhecimento e valorização dos corpos negros estão entre as principais pautas difundidas pelos diversos feminismos negros na atualidade.

Além disso, conceitos como **interseccionalidade** e **lugar de fala**, oriundos dos feminismos negros, se tornaram populares e de alguma maneira estão nas discussões diárias sobre a mulher negra na atualidade. Esses conceitos serão discutidos neste material, entendidos a partir da história dos feminismos negros desde seu surgimento, até a sua aplicabilidade no contexto atual.

Entendendo desde já que os feminismos negros tratam de **enegrecer o feminismo** e **feminizar a raça**. Nas próximas linhas, vamos conhecer de maneira geral o desenvolvimento dessa teoria em contextos diversos.

#### A revolta de Tia Anastácia

Tia Anastácia está revoltada  
Tia Anastácia está revoltada  
Tia Anastácia está revoltada.  
Hoje eu estive com Tia Anastácia  
Ela me disse que está muito revoltada  
Porque o Sítio do Pica Pau Amarelo  
está tirando ela como otária  
Ela faz os bolinhos e  
Dona Benta recebe a medalha  
**Tia Anastácia está revoltada**  
**Tia Anastácia está revoltada**  
**Tia Anastácia está revoltada.**  
**Farinha de trigo tem que ser**  
**Tia Anastácia**



Ilustração: Flávia Moreira

Giovane Sobrevivente / Choque Cultural



Foto: Pixabay

#### PRATICANDO

Observe o material didático que você utiliza em sala de aula e escreva sobre os recursos utilizados para fazer referências positivas em relação às mulheres negras. Utilizando seus conhecimentos sobre feminismos negros e interseccionalidade, crie uma lista de sugestões para aprimorar esses materiais.

### 1.3 Feminismo negro nos E.U.A. e o conceito de interseccionalidade

As experiências das mulheres negras nos E.U.A. sem dúvidas têm sido inspiradoras para diversas mulheres negras ao redor do mundo. Presença constante nos diversos momentos da história de luta dos povos negros naquele país, as mulheres negras norte-americanas deixam legados que valem a pena relembrarmos antes de estudarmos o conceito de interseccionalidade propriamente dito.

Como não falarmos, por exemplo, do hoje tão conhecido discurso de Sojourne Truth *Eu não sou uma mulher?* (1851)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> O discurso foi proferido como uma intervenção na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Em uma reunião de clérigos que discutiam os direitos da mulher, Sojourner levantou-se para falar após ouvir de pastores presentes que mulheres não deveriam ter os mesmos direitos que os homens, porque seriam frágeis, intelectualmente débeis, porque Jesus foi um homem e não uma mulher e porque, por fim, a primeira mulher fora uma pecadora (informação disponível no blog do Geledés - Instituto da Mulher Negra.) O discurso completo pode ser lido em <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth>

*Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?*

Ela foi uma mulher negra escravizada que, já naquela época, adiantou algumas questões que mais tarde o conceito de interseccionalidade elaboraria, mostrando que as mulheres atravessadas pelo racismo têm vivências, experiências e demandas diferentes das que não o são. Ainda é importante pensarmos em mulheres como a ativista Angela Davis, que se destacou nas lutas pelos direitos civis dos/as negros/as ao lutar nos *Black Panthers*; ao mesmo tempo em que desenvolveu, no âmbito acadêmico, teorias que versam sobre as discussões de gênero, raça e classe, retratando de maneira magistral a condição da mulher negra nos Estados Unidos.

As décadas de 1970 e 1980 foram extremamente produtivas para as feministas negras norte-americanas no que diz respeito a produção acadêmica e desenvolvimento das teorias feministas negras. A entrada das mulheres negras em maior número no meio acadêmico foi um importante fator para expansão do feminismo negro enquanto corrente teórica e tornou possível o acesso ao pensamento de mulheres negras que já faziam essas discussões nos ativismos.

São inúmeras as mulheres negras responsáveis por teorizar a crítica das mulheres negras aos feminismos hegemônicos, desde mulheres como Sojourner Truth e Ida B. Wells-Barnett<sup>2</sup> até as autoras hoje internacionalmente conhecidas, como Angela Davis, Patricia Hill Collins, bell hooks e Audre Lorde. Cada uma das teóricas citadas desenvolveu seu pensamento crítico a partir de diferentes eixos: enquanto Angela Davis trouxe para seu discurso a questão de classe, juntamente com o marcador social de raça como base de seu pensamento, bell hooks propôs interessantes discussões sobre a intelectualidade da mulher negra, a transgressão como prática libertadora na educação, o amor nas comunidades negras e algumas discussões sobre estética negra e racismo.

<sup>2</sup> Mais informações sobre as mulheres mencionadas podem ser encontradas na coletânea intitulada *Feminismo Negro*, uma antologia, da editora Traficantes de Sueños, disponível em < <https://www.yumpu.com/es/document/read/50379440/feminismos-negros-trafficantes-de-suenos> >

Podemos afirmar assertivamente que o feminismo negro contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento sociológico do pensamento das mulheres negras que, com conceituações próprias e desenvolvimento de metodologias específicas, dão outro tom para a análise da condição da mulher negra, como diz Collins (2016):

*Considerados em conjunto, os três temas-chaves no pensamento feminista negro – o significado de auto-definição e de autoavaliação, a natureza interligada da opressão e a importância de redefinição da cultura – têm contribuído significativamente na tarefa de elucidar o ponto de vista das e para as mulheres negras. Embora essa conquista seja importante em e para si mesma, o pensamento feminista negro tem contribuições potenciais para oferecer às diversas disciplinas que abrigam os seus praticantes. (COLLINS, 2016, p.115)*

Já Audre Lorde se destaca por trazer, para além da raça, as discussões sobre sexualidade de maneira explícita, ao falar a partir do lugar da mulher negra lésbica. Sobre essas mulheres, a autora faz um importante tensionamento sobre a importância dos marcadores de sexualidade entre mulheres negras, evidenciando a diversidade dessas mulheres. Aqui podemos lembrar o manifesto do Coletivo Combahee<sup>3</sup> River, produzido por mulheres negras e lésbicas que coaduna com atenção que Lorde chama para esse aspecto.

*Dentro da comunidade lésbica eu sou negra, e dentro da comunidade negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e centenas de outras mulheres negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são negros. Não há hierarquias de opressão. (LORDE, 1984, p.7)*

Patricia Hill Collins, segundo Conceição Nogueira (2017), é a autora que pode ser considerada uma das percussoras do conceito de interseccionalidade, responsável por criar o conceito de “matriz de dominação” (COLLINS, 1998, p. 200) e desenvolver sua teoria do “stand point”<sup>4</sup>.

Para Collins, cada indivíduo tem a possibilidade, a partir do lugar de onde se encontra, produzir um olhar único sobre cada situação. Ela cunhou o termo *outsider within* que, em uma livre tradução, nos fornece a expressão *forasteiras de dentro*. A autora irá escrever como os marcadores sociais de gênero e raça

<sup>3</sup> A versão original do documento pode ser vista aqui < <http://circuitous.org/scrap/combahee.html> >

<sup>4</sup> Influenciado também pelas teorias marxistas, a proposta de construir conhecimento desde um lugar situado, o stand point, foi desenvolvida como aporte epistemológico das teorias feministas, como propõe discussões de Sandra Harding (2004) e Donna Haraway (1995).

colocam as mulheres negras em lugares específicos que as permitem ter um olhar tanto da margem onde se encontram quanto do centro onde não podem estar posicionadas. Esse olhar privilegiado, portanto, contesta a ideia de pensar os marcadores sociais somente a partir das desvantagens sociais e nos leva a construção de uma ferramenta de empoderamento para as mulheres negras.

É importante perceber que o pensamento desenvolvido por essa autora é básico para entendermos o conceito de interseccionalidade, que vamos desenvolver a seguir. Com isso, podemos estabelecer alguns pontos importantes para o debate: a) interseccionalidade é uma das ferramentas teórico-metodológicas possíveis para entender as múltiplas opressões; b) a interseccionalidade não estabelece uma hierarquia ou somatória de opressões; c) o lugar de fala de cada indivíduo é multirreferenciado a partir de suas experiências.

Dito isso, a seguir passaremos a entender a construção do conceito de interseccionalidade no feminismo negro nos E.U.A. e as principais discussões a partir da criação desse conceito.

### LEIA MULHERES NEGRAS!!!

Essas são indicações de algumas feministas negras com obras traduzidas para o português para você ampliar seus estudos sobre o tema.



## 1.4 Conversando sobre interseccionalidade: o conceito para as feministas negras norte-americanas<sup>5</sup>.

O conceito de interseccionalidade foi sistematizado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, e inaugurado por ela em artigo publicado em 1989, *Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas*<sup>6</sup>. Em 1991, a autora reaplicou o conceito no texto *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor*<sup>7</sup>, ao discutir e descrever sobre a localização interseccional das mulheres negras e sua marginalização estrutural. A autora em questão propõe seu uso como uma metodologia a ser utilizada para enfrentar as causas e efeitos da violência contra a mulher nas comunidades negras. Ressaltamos que é um conceito que nasce nas ciências jurídicas, área de formação de Crenshaw. Segundo a autora, ao analisar as origens da sistematização do conceito,

*desde então, o termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, o sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras. (CRENSHAW, 1991, p. 54)*

De maneira assertiva, Crenshaw (2002) define a metodologia interseccional da seguinte maneira:

<sup>5</sup> A escrita sobre o conceito de interseccionalidade desse material contou com a colaboração da professora Darlane Silva Vieira Andrade, doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Universidade Federal da Bahia.

<sup>6</sup> No original *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. O artigo pode ser acessado em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>

<sup>7</sup> Uma versão traduzida pode ser acessada no portal Geledés – instituto da mulher negra: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aaparte-1-4/> O texto original pode ser lido em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Aqui quero destacar o que, para mim, é fundamental na teoria dessa autora: em primeiro lugar, o ponto nodal dessa reflexão é justamente a interação entre os marcadores sociais da diferença, ou seja, não basta apenas identificá-los por si só se não conseguimos localizar os pontos da intersecção; a análise nesse caso não se torna real, e aí reside uma das principais dificuldades da teoria interseccional.

Outro texto significativo da autora (cuja tradução foi publicada no Brasil em 2002), é o *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*, no qual a mesma reafirma o uso da interseccionalidade como aporte teórico metodológico para se pensar múltiplas exclusões e como de fato construir estratégias para o enfrentamento desse paradigma.

Kimberlé Crenshaw (2002) propõe, nesse documento, o debate sobre a garantia de direitos humanos com base no gênero e na raça. A garantia de direitos para todos e todas perpassa por olhar para as diferenças de gênero e também de raça, considerando que há situações em que as mulheres são protegidas por esses direitos, assim como os homens, e outras não; e que, entre as mulheres, existem as que ficam mais vulneráveis a situações de violação de direitos do que as outras, em função do racismo.

*a proteção dos direitos humanos das mulheres foi comprometida à medida que suas experiências poderiam ser definidas como diferentes das dos homens. Assim, quando mulheres eram detidas, torturadas ou lhes eram negados outros direitos civis e políticos, de forma semelhante como acontecia com os homens, tais abusos eram obviamente percebidos como violações dos direitos humanos. Porém, quando mulheres, sob custódia, eram estupradas, espancadas no âmbito doméstico ou quando alguma tradição lhes negava acesso à tomada de decisões, suas diferenças em relação aos homens tornavam tais abusos experiências em se tratando das garantias básicas dos direitos humanos. (CRENSHAW, 2002, p.172)*

Quanto à discriminação racial, a autora menciona que a Declaração Universal dos Direitos Humanos também garante a não discriminação com base na raça e a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial tratou da proteção contra discriminação baseada na cor, descendência, origem étnica ou nacional.

Segundo a autora, “no sentido de melhor definir o alcance do direito a não discriminação racial, bem como da não discriminação de gênero, foram feitos vários esforços em conferências mundiais” (CRENSHAW, 2002, p. 173). A feminista sinaliza o quão as discriminações se sobrepõem e a lógica da diferença em nome de uma maior inclusão aplica-se tanto em relação às diferenças entre mulheres como entre mulheres e homens.

Para construir o conceito de interseccionalidade, Crenshaw mostra os perigos da invisibilidade interseccional, em situações que a perspectiva de gênero não permite olhar para outros marcadores sociais da desigualdade em que as mulheres se situam, e a leitura da raça somente também não visibiliza outras discriminações. Para isso, a autora utiliza dois conceitos: **superinclusão** e **subinclusão**, que pretendem dar conta dessas invisibilidades. Nesse sentido, a autora aponta que, frequentemente, as discriminações sofridas pelas mulheres eram vistas como um problema geral do grande grupo de “mulheres”, ou seja, um problema de gênero. Esse quadro a autora denomina como o “problema da superinclusão”, no qual **o marcador de gênero é visto como o único possível para interpretar a condição das mulheres na sociedade**. Contudo, a realidade objetiva das mulheres negras demonstra que apenas gênero é insuficiente para oferecer respostas a essas questões.

Correlato ao problema da superinclusão, a teórica aponta que, por vezes, se configura um processo de subinclusão, que ocorre quando **as questões de algumas mulheres não são vistas como problemas de gênero por não serem problemáticas relativas as mulheres do grupo hegemônico** (CRENSHAW, 2002). Partindo desse panorama, o que ela propõe, nesse caso, é uma metodologia de análise que leve em conta as interações entre os marcadores de gênero e raça, usando os resultados dessa interação para diagnosticar os fatos dela recorrentes, bem como pensar soluções a partir desse princípio. Vale aqui rememorar as palavras da autora:

*Meu objetivo é apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. O segundo objetivo é enfatizar a necessidade de emprendermos esforços abrangentes para eliminar essas barreiras. (CRENSHAW, 2004, p.1)*

**RESUMINDO**

Nas abordagens subinclusivas da discriminação, a diferença torna invisível um conjunto de problemas; enquanto que, em abordagens superinclusivas, a própria diferença é invisível (CRENSHAW, 2002, p.176)

**PARA REFLETIR**

No ambiente escolar, você consegue perceber situações que pode ser lidas como problemas de subinclusão e superinclusão?

No texto *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*, Crenshaw (2012) traz a imagem abaixo para exemplificar de que modo a sobreposição das discriminações não são vivenciadas de modo isolado e que é nas intersecções que se encontram as respostas para a superação das desigualdades:

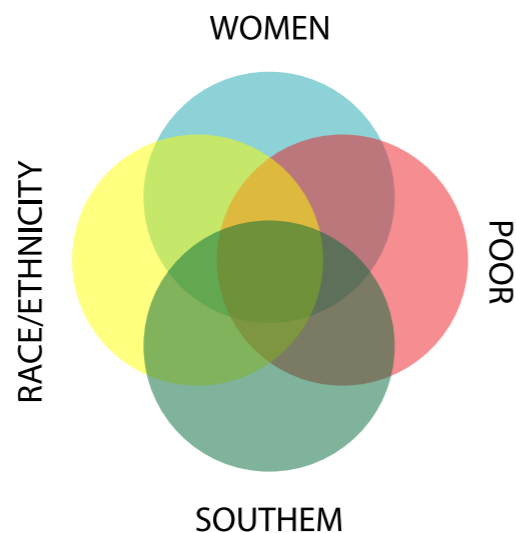
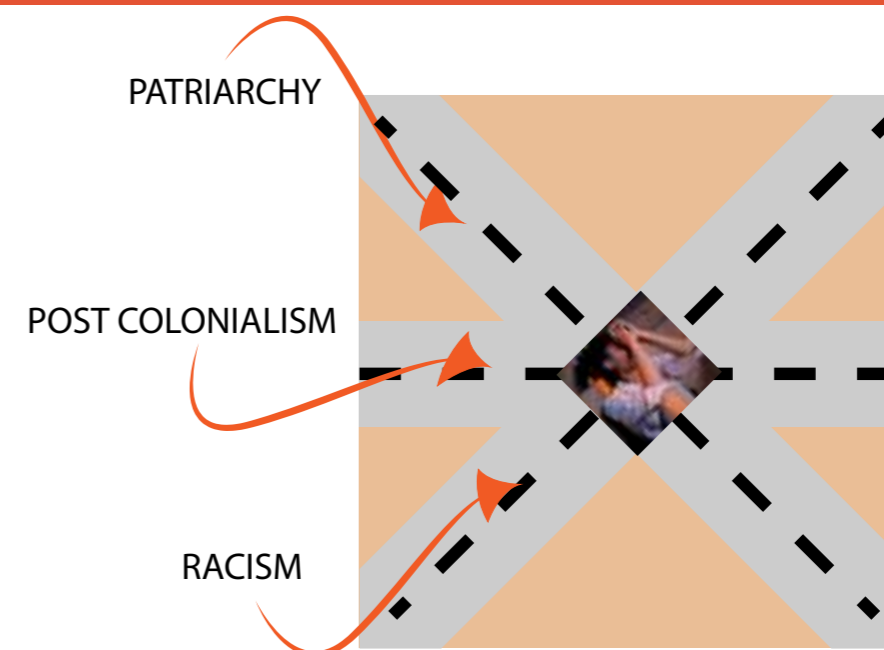


Ilustração: Flávia Moreira

Baseado em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>

Observe que, para além do gênero e da raça, a autora também traz para a discussão outros marcadores sociais e seu foco é pensar de que maneira a sobreposição dessas categorias produzem eixos de subordinação. Outra



Gender and race discrimination | K. Crenshaw

Fonte: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>

conhecida analogia utilizada por Crenshaw é o uso da ilustração das ruas para analisar as intersecções. Nesse caso, as ruas explicam o conceito: ruas nos diversos sentidos – norte, sul, leste e oeste – e que se cruzam. Esses seriam os **eixos de discriminação**. Pode-se pensar a discriminação racial como uma rua que segue de norte para o sul e que se cruza com a discriminação de gênero, como uma rua na direção leste e oeste. Os tráfegos, os carros que se locomovem na intersecção representam **“a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função da sua raça e de seu gênero”** (CRENSHAW, 2012, p.11). A ilustração abaixo mostra o cruzamento das vias dos eixos de discriminação estruturais: o patriarcado, o pós-colonialismo e o racismo.

Como mencionei anteriormente, Crenshaw não é a única a propor esse debate, embora o termo tenha se popularizado a partir de seus trabalhos apresentados acima. Nos últimos anos, acompanhamos o crescimento do número de autoras interessadas em fomentar a teoria da interseccionalidade a partir dos seus lugares, destaque: Avtar Brah (2006), que nos permite pensar feminismos das diferenças sobre a lente da experiência de mulheres não brancas no Reino Unido; as autoras do black feminism norte americano, Patricia Hill Collins (1990); Angela Davis (2017), bell hooks (1984), Audre Lorde (1983). No Brasil, como veremos mais adiante, temos Sueli Carneiro (1985), Luiza Bairros (1995); além de Lélia Gonzales (1988) e Beatriz Nascimento (1989), que não trabalharam com o conceito em si, mas com muitas premissas que o antecedem.

Aqui cabe apresentar uma importante reflexão que Angela Davis tem feito de forma crítica ao conceito de interseccionalidade; como feminista negra abolicionista, essa autora tem sido uma voz contrária ao encarceramento em massa da população negra, que nesse caso atinge diretamente aos homens negros. Por esse motivo, Davis considera que a abordagem proposta por Crenshaw, inicialmente como uma ferramenta para ser usada no campo do direito, terminaria por colaborar em intensificar essa abordagem carcerária que atinge os homens negros. (AKOTIRENE, 2018, p.100).

Destacamos aqui também que a interseccionalidade é uma das inúmeras possibilidades de análise que levam em conta as interações entre os marcadores sociais. Isso nos leva a ao menos duas questões significativas: as abordagens fundamentadas em metodologias interseccionais não são homogêneas. Aqui vale apontar apenas uma das proposições sobre o assunto, que é aquela desenvolvida por Henning (2015). O estudioso apresenta uma observação proposta por outras pesquisadoras e trabalha com duas vertentes possíveis sobre a interseccionalidade. A primeira, chamada **de sistêmica ou estrutural**, se adequaria ao pensamento de Crenshaw e Collins. Nessa perspectiva, as estruturas sociais são parte fundamental da produção de diferenças e, portanto, merecem atenção primordial na análise. Por outro lado, temos a **abordagem construtivista**, na qual as relações de poder fornecem aos indivíduos agência, o que nem sempre os coloca em lugares de opressão. Nessa vertente, há um enfraquecimento da lente aditiva sobre os marcadores da diferença, de acordo com autoras feministas como Mcklinctock e Brah<sup>8</sup>.

Partindo da origem que citamos acima esse conceito foi se expandido e hoje em alguns momentos se contrasta ao seu propósito original, uma importante observação sobre os estudos da interseccionalidade é a ampliação da teoria para outras áreas do conhecimento científico, originalmente advindo dos estudos sobre mulheres e gênero. A interseccionalidade enquanto conceito tem aparecido cada vez mais em outras áreas de pesquisa. Outro importante apontamento é o fato de que se, de início, a teoria interseccional focou nos conceitos de gênero e raça, a cada dia são ampliadas as análises que levam em conta outros marcadores sociais da diferença, tais como sexualidade, identidade de gênero, geração e tantos outros.

Especificamente, nos contextos dos ativismos liderados por mulheres negras, o termo interseccionalidade tornou-se indispensável nos discursos para pensar

<sup>8</sup> Essa distinção pode ser encontrada no texto Interseccionalidade e pensamento feminista, de Carlos E. Henning, no qual o autor, além de explorar a visão aqui citada, apresenta outros cinco tipos de abordagem interseccional propostas por outras pesquisadoras.

o lugar das mulheres negras na sociedade. Originalmente, assim como no campo teórico, os marcadores de gênero e raça tiveram predominância na tônica da discussão, contudo, nota-se uma significativa ampliação de análises que considerem outras intersecções.

### SÍNTESE DA UNIDADE I

Nessa unidade, relembramos os principais conceitos sobre feminismos negros, representação social e estudamos as origens desses feminismos norte-americanos. Vimos também como surge o conceito de interseccionalidade, qual sua relação com a luta das mulheres negras nos E.U.A e alguns apontamentos atuais sobre a origem do termo.

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO I

Usando o que você aprendeu nesta unidade, escreva uma redação, com pelo menos 30 linhas, que parta das seguintes frases:

Eu entendo a interseccionalidade como...

Eu posso usar meus conhecimentos sobre feminismos negros e interseccionalidade em meu contexto escolar para ....



## Unidade 2. Feminismo negro no Brasil e interseccionalidade



Ilustração: Flávia Moreira

As ideias de emancipação da mulher negra adquirem contornos próprios onde quer que estejam localizadas, as experiências individuais e configurações locais são o que moldam a luta social onde quer que seja. Com os feminismos negros não é diferente no caso do Brasil a experiência de diáspora fez com que as mulheres negras aqui ressignificassem suas pautas, pautassem suas demandas e tornando os feminismos negros brasileiros hoje um dos mais influentes no mundo.

Nessa unidade vamos percorrer a trajetória histórica dos movimentos de mulheres negras no Brasil conhecendo os principais pontos de discussão; entendendo quais são os pontos cruciais para os feminismos negros por aqui e perceber como o conceito de interseccionalidade atravessa as fronteiras geográficas, bem como sua receptividade nas discussões brasileiras

### 2.1 História das organizações de mulheres negras no Brasil e feminismos negros



Fonte: Pixabay

A nossa sociedade é plural, racista e machista. Todas nós somos frutos desta estrutura social e educacional que nos conduz a práticas e ações às vezes determinadas pela nossa formação. A organização de mulheres negras não está isenta destas interferências. Por isso, não constituímos um grupo unitário tanto em nível de concepção política, quanto de metodologias de trabalho. (RELATÓRIO DO II ENCONTRO NACIONAL DE MULHERES NEGRAS, 1991, p. 4).

O protagonismo histórico das mulheres negras no Brasil data da sua chegada forçada pela escravização e na tentativa por sobrevivência. Embora só muito recentemente se construiu a necessidade de se pautar o lugar dessas mulheres na história, não podemos negar o papel de Luiza Mahin, Zeferina, Maria Felipa, Dandara, Mãe Menininha do Gantois e tantas outras que fizeram a história de resistência do povo negro no Brasil. Em relação a construção de um movimento feminista negro no Brasil, é importante identificarmos que a grande maioria das mulheres negras sempre militaram em instituições mistas dos movimentos negros, ou em partidos políticos, pautando a questão da mulher nessas instituições e, posteriormente, migrando para organizações exclusivas de mulheres negras, sobretudo pela impossibilidade do diálogo sobre as questões de gênero, assim como o racismo tornava limitado o diálogo com as mulheres brancas.

Falando sobre alguns momentos históricos, já em 1931, na Frente Negra Brasileira (1931-1937), conseguimos tecer algumas considerações sobre as mulheres negras e sua colaboração na constituição e manutenção dessa importante organização do Movimento Negro Brasileiro, quando falamos do núcleo de mulheres denominadas *Frentenegrinas*, com importante atuação na entidade (DOMINGUES, 2007).

Dando um salto histórico, podemos admitir que as décadas de 1970 e 1980 foram politicamente o momento de grande efervescência para a organização dessas mulheres enquanto movimento, bem como para os demais movimentos sociais. Aliado a isso, a busca por parte desses movimentos por assegurar redemocratização do país tornou ainda mais possível a discussão das questões das mulheres e dos negros de forma geral nas plataformas políticas.

Olhando para a década de 1980, percebemos o surgimento, de forma significativa, de organizações de mulheres negras. Sobre o assunto, vale a pena citar algumas organizações que ganharam destaque no cenário nacional, entre

elas Nzinga - Coletivo de Mulheres Negras (RJ, 1983), Centro de Mulheres da Favela e da Periferia (RJ, 1985), Grupo de Mulheres Negras Mãe Andressa (MA, 1986), Coletivo de Mulheres Negras em Belo Horizonte - N'zinga (MG, 1986), Maria Mulher (RS, 1987), Géledes (SP, 1988), Casa de Cultura da Mulher Negra (SP, 1990), Fala Preta (SP, 1997), Grupo de Mulheres do Alto das Pombas (BA, 1988), entre muitas outras.

De maneira gradativa, as pautas das mulheres negras foram ganhando espaço e, durante a chamada década da mulher, o alcance das temáticas de gênero e raça alcançaram as plataformas internacionais. Por esse motivo, a multiplicação dessas fontes de financiamento e do crescimento da presença das mulheres negras nos espaços políticos, reivindicando seu lugar de fala, é que o sexismo e o racismo nos movimentos sociais começam a ser apontados concomitantemente nos espaços de militâncias. E, assim, esses preconceitos passam a ser combatidos também de forma conjuntural.

Um fato histórico marcante nesse processo é a formação do Conselho da Condição Feminina em São Paulo (1983): fruto de reivindicações dos movimentos feministas, o Conselho, em sua composição, não possuía como integrante nenhuma mulher negra e, sem dúvida, esse fato, naquele momento, demonstrava, na prática, a veracidade das denúncias que já vinham sendo feitas pelas mulheres negras sobre a questão da representatividade. A reação imediata dos movimentos de mulheres negras criou a resposta necessária ao ocorrido nessa ocasião e culminou na conquista de representação não só no Conselho Estadual como também no Conselho Nacional de Direitos da Mulher, em 1988.

Importante pontuarmos aqui alguns dos inúmeros momentos marcantes para a construção do movimento contemporâneo de mulheres negras brasileiro, entre eles o *I Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe* (República Dominicana, 1992). Esse encontro fortaleceu as organizações de mulheres negras nas diferentes sociedades latino-americanas e proclamou o dia 25 de julho como o Dia da Mulher Negra da América Latina e do Caribe. A participação expressiva das mulheres negras nos encontros feministas de Bertioga (1985) e Beijing (1995) promoveu embates necessários à formação do movimento de mulheres negras naquela época. Além desses espaços, é importante frisar a importância da participação das mulheres negras, de maneira organizada, na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas* (Durban, 2001); assim como já vinha sendo feito, as mulheres negras se colocaram no debate sobre políticas públicas e racismo, entendendo de maneira mais madura as consequências desse racismo para as mulheres (CARNEIRO, 2002).



Fonte: Pixabay

A partir de 1992, em Santo Domingo, na República Dominicana, após a realização do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, houve a criação da Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas e a definição do 25 de julho como Dia da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha.

A Lei nº 12.987/2014 foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. **Tereza de Benguela** foi uma líder quilombola, viveu durante o século 18. Com a morte do companheiro, Tereza se tornou a rainha do quilombo e, sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas, sobrevivendo até 1770, quando o quilombo foi destruído pelas forças de Luiz Pinto de Souza Coutinho e a população (79 negros e 30 índios), morta ou aprisionada.



Fonte: [https://2.bp.blogspot.com/-eW-4fZ1AKqk/WXgCjrh4S\\_I/AAAAAAAAAC4Q/7qd3ltSmYkMu-Z0sBsbOijZ3aayl11xmACLcBGAs/s1600/tereza\\_de\\_benguela.jpg](https://2.bp.blogspot.com/-eW-4fZ1AKqk/WXgCjrh4S_I/AAAAAAAAAC4Q/7qd3ltSmYkMu-Z0sBsbOijZ3aayl11xmACLcBGAs/s1600/tereza_de_benguela.jpg)

Contemporaneamente como momento histórico destaca-se a criação da Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB, 2000) que, agregando diversas organizações de mulheres negras, teve um papel fundamental na expressiva participação de mulheres negras na I Conferência Nacional de Política para as Mulheres (BRASIL, 2003).

Destaque aqui para o ano de 2015, quando mais de cinquenta mil mulheres ocuparam a capital administrativa do país na I Marcha Nacional de Mulheres Negras, fruto de anos anteriores de organização em nível municipal e estadual até culminar nessa grande marcha. As pautas trazidas referiam-se a antigas e atuais pautas do movimento de mulheres negras, cujo lema era *Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e Pelo Bem Viver!*

A temática da violência contra mulher foi uma das pautas mais debatidas no processo da marcha, que partiu de uma análise interseccional e demonstrou, nas últimas décadas, um aumento da violência doméstica contra as mulheres negras em relação a diminuição, no mesmo período, dos mesmos crimes em relação às mulheres brancas. A busca pelo bem viver vem na mesma esteira, já que o avanço do neoliberalismo e desmantelamento das instituições públicas atingem diretamente a qualidade de vida das mulheres negras. Sobre isso, à época da marcha das mulheres negras, Nilma Bentes escreveu:

#### FIQUE LIGADO!

O E-BOOK *Marcha das mulheres negras* produzido pela Articulação de Mulheres Negras Brasileiras se encontra disponível para download gratuito. Corre lá!

<<http://amnb.org.br/arquivos/uploads/e-bookMMnegras200916.pdf>>

Mesmo sabendo que o racismo, por si só, é uma violência, o termo foi incorporado para ressaltar a impunidade na matança de negros, sobretudo da juventude, pela mão da polícia; pelo sistema de saúde [em referência a grávidas e idosas]; e, ainda, porque o feminicídio tem atingido mais as negras. Já o Bem Viver foi incorporado para sinalizar que acreditamos na necessidade de mudança do chamado 'modelo de desenvolvimento', combatendo, portanto, o consumismo exacerbado, o lucro insano, o capitalismo neoliberal. (BENTES, 2016, p.09)

Observe os dados abaixo para verificar como os marcadores de gênero e raça entrelaçados podem ser um aporte metodológico para entendermos alguns fenômenos sociais. Neles estão representados os números sobre violência doméstica contra as mulheres contrastando os dados relativos a mulheres negras e brancas.

Gráfico 7.1.4 Evolução das taxas de homicídio de mulheres brancas e negras (por 100 mil). Brasil, 2003/2013

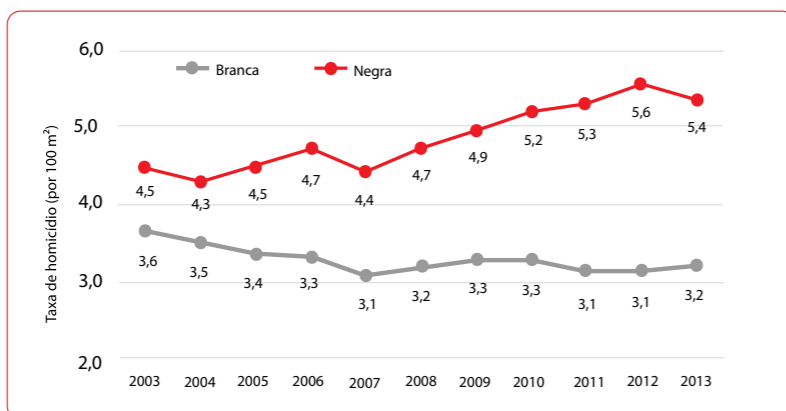
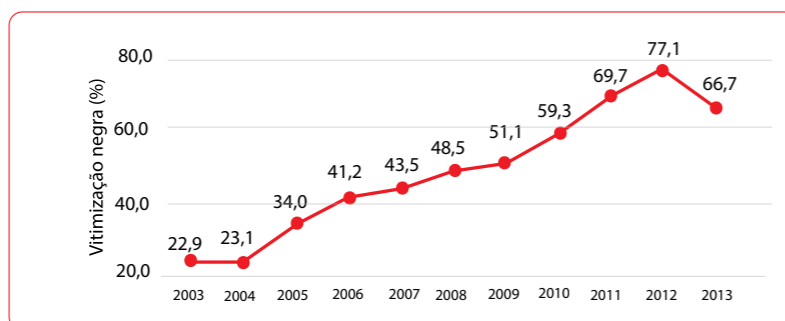


Gráfico 7.1.5. Evolução do índice de vitimização negra (%) nos homicídios de mulheres. Brasil, 2003/2013



Referência: MAPA DA VIOLÊNCIA 2015  
<[https://mapadaviolencia.org.br/mapa2015\\_mulheres.php](https://mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php)>

Se observamos os gráficos acima veremos que múltiplos marcadores sociais influenciam nos dados coletados e é justamente para observar fenômenos como esses que a interseccionalidade pode ser usada como ferramenta metodológica. Esse tem sido um exercício feito pelas feministas negras no Brasil nas últimas décadas, a incorporação da categoria raça como indicador de políticas públicas tem demonstrado ser eficiente em escancarar alguns abismos vividos principalmente pelas mulheres negras de classe popular; um pouco mais lentamente, as categorias voltadas a indicadores de sexualidade e identidades de gênero têm produzido dados alarmantes sobre as mulheres lésbicas e trans racializadas.

### PARA PENSAR

Você consegue pensar como os dados acima afetam como um todo a comunidade escolar? De que modo uma análise interseccional sobre a violência pode auxiliar no entendimento de conflitos que eclodem no espaço escolar? De que maneira os feminismos negros podem ser utilizados para trabalhar as diferenças no contexto da escola?

Essa rápida passagem pelas pautas históricas das mulheres negras nos ajudará a compreender as análises teóricas em torno do conceito de interseccionalidade no Brasil. De forma resumida, podemos pensar como entender a luta contra as violências e pelo bem viver se não for por um viés que considere os mais diversos marcadores sociais que atravessam as mulheres negras brasileiras.

### PARA COMPREENDER MELHOR O FEMINISMO NEGRO NO BRASIL:

Movimento Feminista Negro no Brasil- Núbia Pereira

<https://www.youtube.com/watch?v=TQa0La1YIFw>

25 de julho- O filme (completo)/ Feminismo Negro contado em primeira Pessoa.

<https://www.youtube.com/watch?v=J6ev2V-Ee3U>

### UTILIZANDO A MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR:

Mulheres Negras- Yzalú

<https://www.youtube.com/watch?v=122kwdWN-v0>

Cotas não é esmola- Bia Ferreira

<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>

## 2.2 Interseccionalidade no contexto brasileiro

Você se lembra de quando ouviu falar sobre o conceito de interseccionalidade pela primeira vez? Em suas redes sociais é comum que, nos assuntos relacionados com as mulheres negras, essa categoria apareça? Como vimos na unidade 1, a interseccionalidade como conceito é uma experiência datada. A autora que cunhou o termo é a intelectual Kimberlé Crenshaw. Porém, as perspectivas de análise que levam em conta as interações entre um ou mais marcadores sociais já

se faziam presentes no pensamento de outras intelectuais negras. No Brasil não foi diferente. A seguir veremos os pontos centrais de algumas dessas autoras.

### 2.3 Lélia Gonzales – a *amefricana*

“Negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido... ao gosto deles”. Lélia Gonzales

Qualquer que seja a investigação sobre a história das mulheres negras no Brasil não pode desconsiderar o legado dessa intelectual. Nascida em Minas Gerais (1935), em uma numerosa família negra, Lélia Gonzales superou as expectativas sobre a mulher negra naquela época e formou-se em História e Geografia em 1958 e em Filosofia em 1962, na antiga Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Militante ativa do Movimento Negro Unificado e filiada ao Partido dos Trabalhadores, pelo qual concorreu ao cargo de Deputada Federal (1982), sempre procurou pautar as questões relativas à mulher negra, tornando-se uma grande referência dentro do movimento por seu modo único de se apresentar.

Na produção intelectual acadêmica, o pensamento de Lélia se destaca por sua capacidade de diálogo com áreas diversas, sobretudo a partir de uma análise das questões raciais na perspectiva da psicanálise. Demonstrando profundo conhecimento sobre o pensamento de Freud, Lacan e Fanon, a autora fala sobre um racismo por denegação na sociedade brasileira. Em seu clássico trabalho *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984), a autora demonstra, através das imagens de controle que já mencionamos anteriormente (mulata, mucama, mãe preta), como a intersecção de gênero e raça na sociedade brasileira produz lugares pré-definidos para mulheres e homens negros em nossa sociedade.

A contribuição que, contudo, se destaca de Lélia é seu olhar sobre a colonialidade/colonialismo como um marcador social essencial a ser incluído na análise. Para essa constatação, a mesma cunha o termo *amefricanidade* para deslocar a atenção para as experiências diversas de homens e mulheres negras e negros em diferentes partes do mundo. Sobre o conceito, ela escreve:

*Seu valor metodológico, ao meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar a unidade específica historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formam numa determinada parte do mundo. Portanto, a América enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados*

*no continente em que vivemos inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricana/amefricanos designa toda uma descendência: não só daqueles africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram a AMÉRICA muito antes de Colombo. (GONZALES, 1988, p.5)*

Lélia Gonzales (1988), ao trazer a categoria *amefricanidade*, suscita uma discussão geopolítica em que, entre outras coisas, destaca que, embora as experiências dos negros e negras norte-americanos sejam de fato importantes para se pensar a luta antirracista, as experiências da diáspora devem levar em conta as vivências locais, ou seja, o feminismo negro das mulheres negras brasileiras deve partir daquilo que perpassa o seu dia-dia.

Vale ressaltar que a relevante produção intelectual<sup>9</sup> de Lélia se deu em uma época em que a inserção da mulher negra no meio acadêmico era quase nula, embora sua vida e obra venham ganhando destaque nos dias atuais e sendo resgatado pelas mulheres negras acadêmicas nos dias de hoje.

### 2.4 Beatriz Nascimento - a *atlântica*

Com uma trajetória intelectual que foi duramente interrompida pelo seu assassinato, ao tentar ajudar uma mulher vítima de violência doméstica, Beatriz Nascimento, historiadora, deixou em seu legado a maneira de se pensar sexismo e racismo dentro de uma lógica social pensada a partir dos quilombos antigos e atuais.

Beatriz Nascimento tornou-se estudiosa das temáticas relacionadas ao racismo e aos quilombos, problematizando a correlação entre os marcadores de corporeidade negra e espaço a partir da diáspora dos africanos e descendentes em terras brasileiras, criando categorias como “transmigração” e “transatlanticidade”. Uma de suas obras mais importantes é o documentário ORI (1989)<sup>10</sup>, com narração da autora em questão, no qual a mesma, a partir de sua própria experiência, aborda diversos temas relacionados com a diáspora; um compilado de suas principais obras foi organizado por Alex Rattz, em *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. (RATTZ, 2007)

<sup>9</sup> Para acesso as obras da autora acesse <<https://www.geledes.org.br/livros-e-textos-de-lelia-gonzalez/>>

<sup>10</sup> Disponível em <<https://www.facebook.com/uniaodetodasasnacoes/videos/vb.1650702431875123/1878768139068550/?type=2&theater>>

## 2.5 Neusa Santos Souza – *tornar-se negro*

Autora do que hoje pode ser considerado um dos clássicos da discussão sobre racismo e a questão de classe no Brasil, Neusa Santos Souza, a partir de sua formação em psicanálise, propõe uma discussão sobre a ascensão social de negros e a questão identitária que ainda hoje permanece relevante.

Em “*Tornar-se negro*” - *as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* (1983), Souza demonstra como o processo de entender-se negra no Brasil, perpassado pela classe social, coloca os/as negros/as em ascensão em um franco processo de massacre de sua identidade, expressa em hábitos alimentares, culturais e religiosos.

A relevância de sua análise reside em dar a discussão de classe um lugar de destaque por vezes subnotificado nas discussões sobre racismo feitas até então; nesse sentido, a autora deixa evidente que, em um país com história escravocrata, raça informa classe e, conseqüentemente, gênero.

## 2.6 Luiza Bairros - *revisitando os feminismos*

Luiza Bairros se destaca como uma autora que dialogou diretamente com os pressupostos das feministas negras norte-americanas, partindo do seu lugar de socióloga e tendo atuado como ministra da Secretaria de Política de Igualdade Racial (entre os anos 2011-2014). Bairros, de maneira propositiva, entrelaçava sua teoria com o ativismo e intervenção política.

Em relação com a discussão sobre interseccionalidade, é correto afirmar que a elaboração de seu pensamento corresponde com aquilo que defende Kimberlé Crenshaw, quando a mesma pensa a situação da mulher negra brasileira, observemos:

*Raça, gênero, classe social, orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando[...]ummosaicoquesópodeserentendidoemsuamultidimensionalidade. [...] Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas uma não existe sem a outra. (BAIRROS, 1995, p. 461).*

Importante reforçar que, para além do diagnóstico em relação as opressões vivenciadas pelas mulheres negras devido às múltiplas interações dos marcadores sociais, Luiza Bairros (1995) nos traz uma importante Acréscimo para a reflexão ao propor que essas mesmas categorias, que podem colocar as mulheres negras no lugar desague de múltiplas opressões, podem ser também aquilo que lhes conferem perspectiva o suficiente para organizar a luta. Em suas palavras: “No limite, essa marginalidade peculiar é o que estimula um ponto de vista especial da mulher negra, (permitindo) uma visão distinta das contradições nas ações e ideologias do grupo dominante.” (BAIRROS, 1995, p.6)

## 2.7 Sueli Carneiro - *enegrecer o feminismo*

*Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando?*

Sueli Carneiro

Um das mais conceituadas intelectuais negras desse tempo, Sueli Carneiro pode ser considerada uma das percussoras em pensar a condição da mulher negra no Brasil, cuja produção intelectual se encontra ainda em plena atividade. Enquanto ativista, é uma das fundadoras do Geledés - Instituto da Mulher Negra, que desde a década de 1980 tem sido responsável pela disseminação do pensamento intelectual das mulheres negras.

De sua produção intelectual, destaca-se por ser, ao lado das demais autoras já mencionadas, produtora daquilo que podemos considerar hoje o substancial do conteúdo sobre feminismo negro no Brasil; em seu texto *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero* (2003), a autora propõe como reflexão que, para as mulheres negras, uma perspectiva feminista só deve ser considerada uma vez que entenda que gênero não pode ser separado de outros eixos, uma vez que o racismo hierarquiza a própria leitura sobre gênero.

Para Sueli Carneiro, entender a necessidade de enegrecer o feminismo hegemônico de bases brancas e eurocêtricas torna-se fundamental para a aplicação de políticas que visam atender a mulher negra, capazes de impactar no olhar voltado à moradia, saúde, alimentação e outras dimensões básicas do viver.

## 2.8 Produções atuais sobre interseccionalidade no Brasil

As autoras que vimos até aqui são de vital importância para as produções feministas negras em curso e, embora nenhuma delas trabalhe com o conceito de interseccionalidade propriamente dito, é fato que a ideia por trás desse conceito se faz presente em suas produções teóricas. Ao passo em que acompanhamos uma maior inserção das mulheres negras nas universidades, vimos também surgir um aumento significativo de trabalhos que propõem incorporar a interseccionalidade enquanto aparato metodológico.

Quero aqui citar rapidamente alguns trabalhos que considero importantes para nossa temática. Começo por Claudia Pons Cardoso (*Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*), que faz um rico histórico sobre a construção do pensamento feminista negro brasileiro, já mencionada em nosso material, Raquel de Andrade Barreto (*Enegrecendo o feminismo e feminizando a raça: narrativas de libertação em Ângela Davis e Lélia Gonzalez*), Ana Claudia Lemos Pacheco (*Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador*), que direciona a sua reflexão para a solidão afetiva das mulheres negras, e Cristiano Rodrigues (*Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil*).

Um trabalho mais recente, que também já mencionamos ao longo do nosso material, é o livro da intelectual negra baiana Carla Akotirene (2018), lançado pela coleção *Feminismos plurais*. Akotirene (2018) propõe uma revisão teórica sobre o conceito de interseccionalidade que vai desde sua criação até as principais diferenças analíticas propostas por diferentes intelectuais negras, bem como as críticas que vem sendo construídas sobre o uso que foge da ideia inicial dessa ferramenta metodológica. A autora define a relação entre os feminismos negros e interseccionalidade da seguinte maneira:

*O Feminismo Negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersexos (LGBTQI), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras (AKOTIRENE, 2018, p. 19)*

O que é inegável é que o uso do termo interseccionalidade hoje no Brasil ganhou popularidade nas discussões sobre gênero e raça e aponta para um alargamento de produções teóricas a respeito desse conceito nos próximos tempos. Todas nós que nos aventuramos a estudar o pensamento feminista negro, sem dúvidas, em algum momento, esbarramos no conceito de interseccionalidade. Em uma rápida pesquisa na base de dados da ScIELO – *Scientific Electronic Library Online*, ao usar interseccionalidade

como palavra-chave, encontrei, no momento da escrita de nosso livro, um total de sessenta e quatro trabalhos das mais diversas áreas acadêmicas. Certamente uma pesquisa mais aprofundada e em outras bases nos forneceriam muito mais dados.

É possível também perceber que, numa avaliação empírica, nos diálogos no meio acadêmico raramente escutamos falar de uma pesquisa, sobretudo no campo de gênero, raça e sexualidade que não se auto defina como interseccional. Soma-se a isso as análises possíveis dos discursos em redes sociais e/ou falas advindas dos movimentos sociais nas quais o conceito não apareça. Pensando no ambiente escolar, sem dúvidas, a metodologia interseccional, se bem aplicada, pode ser útil tanto em identificar debilidades estruturais do campo educacional, bem como instrumentalizar possíveis ações para diminuição das desigualdades e respeito às diferenças.

### SÍNTESE DA UNIDADE II

Nessa Unidade, aprendemos um pouco mais sobre a história do feminismo negro no Brasil e a formação das organizações de mulheres negras. Entendemos também como o conceito de interseccionalidade cruza o atlântico e chega até o feminismo negro brasileiro, entendendo como foi sua recepção e adesão teórica; por último, conhecemos resumidamente o pensamento das principais teóricas do feminismo negro e os principais trabalhos produzidos sobre interseccionalidade por aqui.

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO II

Pense no ambiente escolar que você está ou já esteve inserido/a. Escreva um texto no qual, em uma primeira parte, identifique quais são os principais marcadores sociais que te atravessam (raça, classe, gênero, idade, sexualidade, naturalidade); feito isso, escreva como você percebe como esses mesmos marcadores influenciam em seu comportamento e influenciam na comunidade escolar. O texto deve ter 30 linhas.

!

## Unidade 3 - O que é lugar de fala?



Ilustração: Flávia Moreira

Certamente você já escutou a expressão lugar de fala para se referir sobre alguém poder ou não falar sobre determinado assunto, não é mesmo? Nos ativismos políticos atuais, a expressão ganhou destaque e trouxe alguma confusão sobre o direito de opinar sobre alguns temas. Mas, afinal, o que faz alguém ter ou não “lugar de fala”?

Precisamos começar entendendo que **todxs as pessoas têm lugar de fala!** Pensando que vivemos em uma sociedade autointitulada democrática, todos/as temos garantido constitucionalmente o direito à liberdade de expressão, resguardado o respeito às escolhas individuais. Por que então pensar sobre o lugar de onde cada um fala?

Para entendermos tudo isso, o primeiro passo é pensar que tudo tem a ver com a construção dos discursos sociais. Uma mesma temática pode ser desenvolvida por indivíduos diferentes de acordo com a posição social em que os mesmos se encontram. A grosso modo, se você estiver no alto de uma montanha ou embaixo dela sua visão sobre um cenário será o mesmo? Nos parece que não... da mesma forma pessoas de diferentes raças, gêneros, gerações, religiosidades, sexualidades, localizações geográficas terão interpretações diferentes das realidades sociais e está tudo bem!

E se todo mundo pode falar quando então isso se torna um problema? Certamente podemos afirmar que a proliferação do uso desse conceito nos leva a algumas inquietações necessárias que ficam facilmente entendidas quando criamos um caminho para pensar historicamente essas perguntas.

### 3.1 Entendendo o conceito de lugar de fala

A origem do termo ou ideia de lugar de fala, dentre as áreas do conhecimento, são de fato imprecisas e uma investigação aprofundada nos levaria a identificar ideias correlatas em autores diversos, embora esse não seja o objetivo do nosso curso. Comumente, ao se pensar no assunto, os



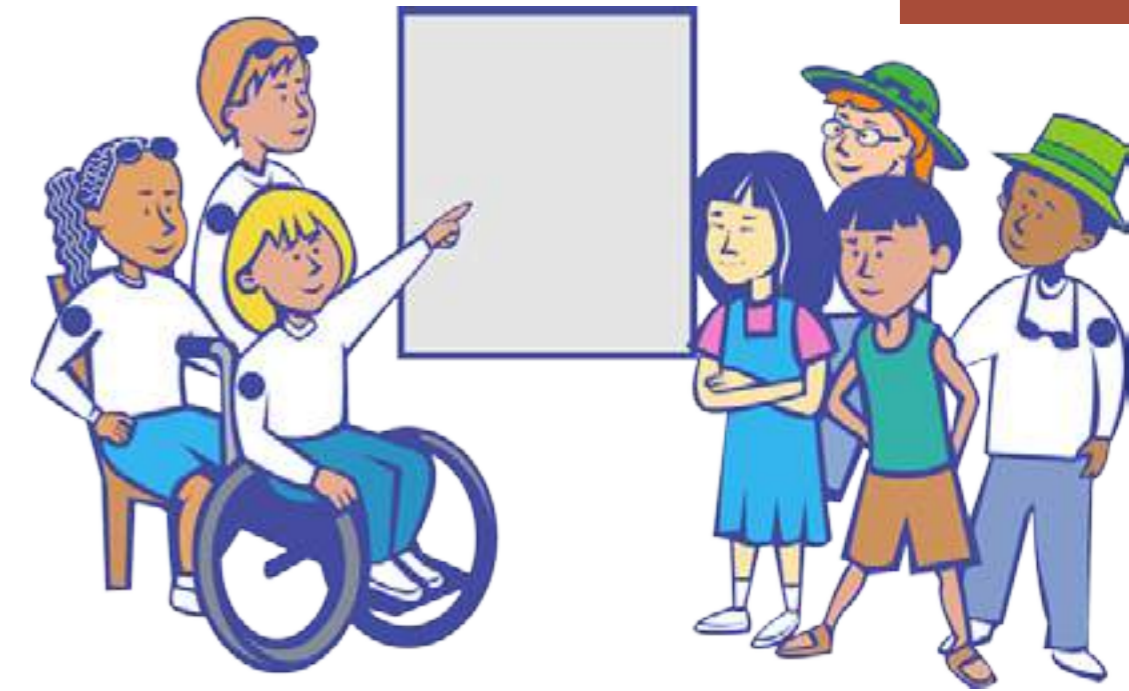
trabalhos desenvolvidos por Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Gayatri Spivaky são acionados para pensar a análise do discurso como ponto de partida para entender o enunciado do lugar de onde se fala.

O fato é que todos esses debates sobre análise do discurso são de extrema importância para a conotação que o termo lugar de fala ganha nos dias atuais. Contudo, para nosso material, traremos algumas perspectivas ligadas aos feminismos negros para entendermos esse conceito.

Como já mencionamos brevemente no nosso material, para os feminismos negros o lugar onde cada um se situa, se fizermos uma análise a partir da metodologia interseccional, é importante para pautar nosso lugar social, e isso é exatamente o que podemos pensar como lugar de fala. Nesse sentido, é muito importante retomarmos aqui Patricia Hill Collins e a *teoria do ponto de vista*, quando a autora defende que o lugar a margem das mulheres negras permite enxergar desde esse lugar para o centro, mas também para a margem.

Quando falamos da defesa de um **ponto de vista** é preciso evidenciar algumas questões:

1. A construção dos olhares e discursos não dizem respeito às experiências individuais em si, e sim a construção histórica dos lugares ocupados por determinados grupos sociais;
2. O lugar de fala dos grupos sociais considerados minoritários não inviabiliza a fala dos grupos hegemônicos;
3. Marcadores sociais são usados para reafirmar desigualdades porque vivemos em uma sociedade na qual as desigualdades se estabelecem de forma estrutural e não a partir somente das relações individuais.



Fonte: Pixabay

Quando voltamos o nosso olhar para entender o lugar de fala para além do indivíduo se torna mais simples a exemplificação. Pense por um instante na nossa sociedade fortemente marcada pelo racismo, classismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, capacitismo, transfobia e etarismo. Entendendo que todas essas discriminações são estruturais, fica um pouco mais fácil pensar quais são os grupos sociais que possuem seus discursos legitimados.

Portanto, garantir espaço para que grupos que nunca antes tiveram oportunidade de falar sejam ouvidos é um dos maiores achados da perspectiva do lugar de fala. A ampliação desses lugares para falar e ser ouvido significa, entre outras coisas, a transformação do curso da história já que uma narrativa contada pelos “vencedores” não representa a mesma história vivida por aqueles que foram “vencidos”.

A escritora nigeriana Chimamanda Adiche, ao escrever sobre os perigos da história única<sup>11</sup>, nos chama a atenção sobre como a ideia de sociedade que temos hoje foi construída por aqueles que tiveram acesso aos espaços de poder. Hoje, ainda que lentamente, os grupos considerados marginalizados têm ocupado esses lugares e escrito suas próprias versões da história, o que de fato é relevante.

<sup>11</sup> Trecho retirado da palestra proferida pela escritora Chimamanda Ngozi Adichie e intitulada “Os perigos da história única” através da qual, a autora, a partir de fatos de sua vivência como nigeriana e as representações coloniais de seu continente, alerta sobre a produção de uma história universalizante de base racista e sexista e aponta caminhos alternativos a essa construção de uma história única.

[...] Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar” [...] (Chimamanda Ngozie Adichie)

Se voltarmos nosso olhar para história do Brasil e a importância do ambiente escolar para construir múltiplos lugares de fala, vamos entender que ainda hoje a formação dos profissionais da área de educação, produção de livros didáticos, construção do currículo escolar nos levam a uma história sobre a população negra e indígena que não corrobora para uma valorização dessas culturas. Por isso foram necessárias as lutas travadas pelos movimentos sociais, que culminaram na criação da lei 10639/03 e a 11645/08, que tornam obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, visando<sup>12</sup> transformar as imagens construídas sobre índios e negros no Brasil<sup>13</sup>.

Percebam que a necessidade da criação dessas leis em um país de maioria da população não-branca denuncia que há poucos espaços para história não hegemônica ou uma versão sobre as culturas tradicionais que não sejam caricatas. Todas essas mudanças são fruto de um acúmulo de ações que visam garantir outros lugares de fala. E isso se inicia garantindo o acesso à educação por meio de ações afirmativas, como as cotas (raciais, sociais, identidade de gênero, pessoas com deficiência) no acesso ao ensino superior e, posteriormente, em concursos públicos, por exemplo, que dão espaço a todas as vozes para que elas contem as suas histórias a partir das suas próprias experiências.

#### VOCÊ SABIA?

Que, quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes de pós-graduação nas universidades brasileiras?

<sup>12</sup> <<http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>>

<sup>13</sup> Para material didático sobre cultura afro-brasileira e indígena acesse <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>

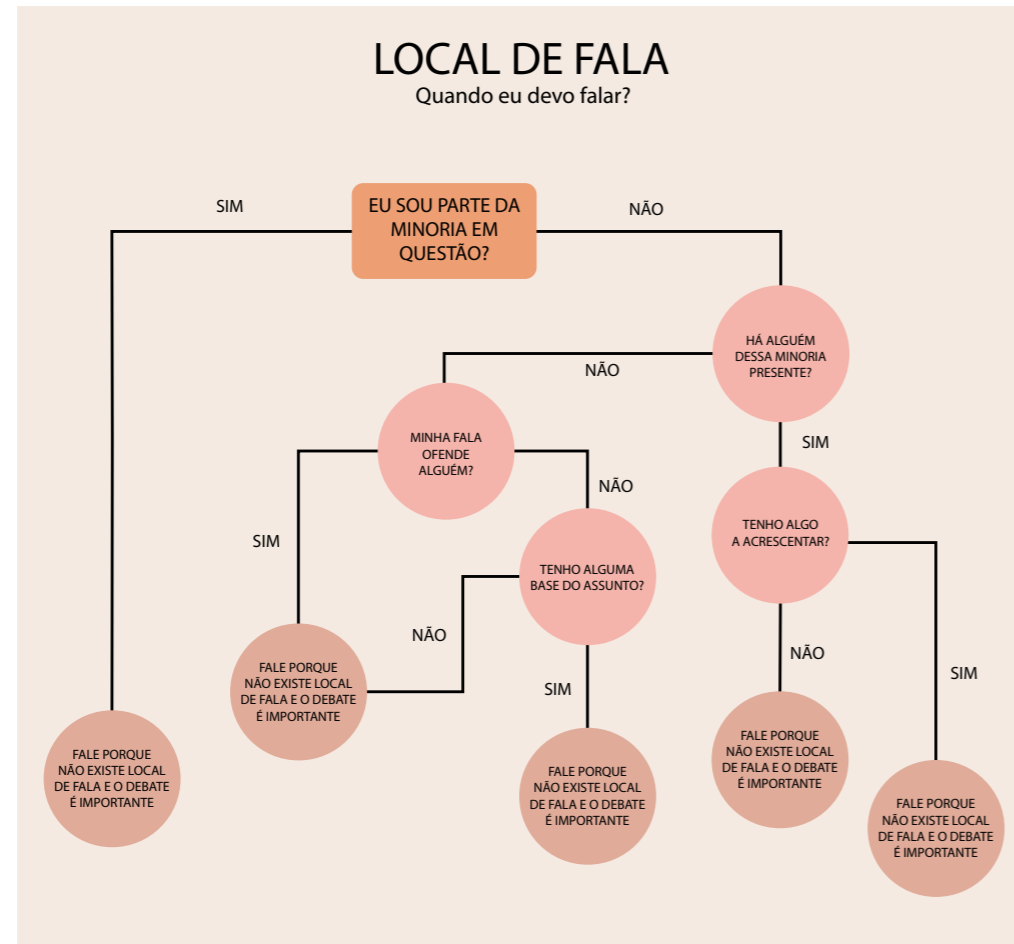
Sobre esse aspecto, Ribeiro (2018) traz um aspecto importante para pensarmos o lugar de fala: partirmos da necessidade de ocuparmos lugares estratégicos.

*Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem a população negra acesse certos espaço. É aí que entendemos que podemos falar de lugar de fala a partir do feminismo staid points: não poder acessar certos espaços acarreta em não ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa na universidade, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso a internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização dos saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2018, p. 8)*

A filósofa Djamila Ribeiro, em 2018, lançou o livro *O que é lugar de fala?*, pela coleção *Feminismo plurais*, e popularizou, no Brasil, a já existente discussão sobre o assunto. Na obra, a autora dialoga com as perspectivas adotadas por autoras como Grada Kilomba, Dona Haraway, Luiza Bairros e Patricia Hill Collins, faz uma interessante revisão literária sobre o assunto e traz algumas provocações sobre as armadilhas do uso indistinto desse conceito. O livro propõe a reflexão sobre o conhecimento situado, já problematizado por algumas correntes feministas, as discussões sobre as pautas identitárias a partir de situações cotidianas.

Mas, para irmos um pouco além, podemos formular algumas questões: o lugar de fala dos grupos minoritários é sempre o correto? Qual a relação do lugar de fala com a representatividade? Quais são os perigos do uso irresponsável do conceito de lugar de fala?

### 3.2 Quem pode falar?



Fonte: <https://twitter.com/leticiaarsenio/status/1076282006928011265>

Um dos pensamentos mais comuns sobre lugar de fala é que ele pertence somente aos grupos historicamente marginalizados e isso é de fato um equívoco já que **TODXS TEM LUGAR DE FALA!** Quando enunciamos quem somos e onde estamos localizados isso faz total diferença naquilo que iremos falar. Nesse sentido, não podemos entender que somente a fala dos grupos minorizados possui valor. Por exemplo, se estamos falando sobre racismo uma pessoa branca pode opinar? Sim, ela pode e deve, sobretudo, se o espaço de diálogo onde a mesma se encontra não houver pessoas do grupo referido; e mesmo no caso de haver pessoas negras naquele lugar uma pessoa branca fala a partir de sua inserção como alguém branco em uma sociedade racista.

Isso porque quando demarcamos a localização de onde falamos nos despidamos da ideia de que falamos em nome daquele grupo social específico, e sim

sobre aquele grupo a partir do lugar onde estou; e, se nesse momento, o atravessamento dos marcadores sociais me coloca em um lugar socialmente privilegiado, posso utilizar desse pretensão privilégio para lutar contra determinadas opressões. Esse equívoco sobre representatividade e lugar de fala por vezes leva a posições extremistas para as quais somente mulheres podem falar de gênero, só negros podem falar de raça, só pessoas trans sobre identidade de gênero e assim consequentemente.

**Mas atenção!** Se estamos pensando aqui sobre a existência de hierarquias sociais é um ato político de resistência que cada grupo social seja convidado para os espaços para falar sobre si, o que não impede o diálogo com outros.

Exerço meu lugar de fala quando reflito **SOBRE** algo, **A PARTIR DE** minha localização social e não quando **FALO** sobre algo **POR** alguém de outro grupo social.

Outro lugar comum que encontramos no debate sobre o lugar de fala é a inegável razão dos grupos minoritários sobre os assuntos que lhe dizem respeito e esse ponto é contestável ao começar pelo fato de que nenhum grupo social é homogêneo e, portanto, as diferenças intragrupos devem ser sempre consideradas. Um outro aspecto que devemos considerar nesse caso é que as vivências sociais dos grupos historicamente marginalizados, a partir das regras sociais daqueles que se encontram hegemonicamente nos espaços decisórios, por vezes levam a reprodução de aspectos que contribuem para a manutenção de suas próprias opressões.

Ao escrever seu relevante texto *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial* (1995), Donna Haraway nos alerta para essa tendência a pensar que o olhar daqueles que autora denomina como subalternos estariam isentos da possibilidade de levar a entendimentos errados sobre algumas questões. Vejamos o que ela escreve:

*Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação; isto é, seja do modo semiológico, seja do modo hermenêutico da avaliação crítica. As perspectivas dos subjugados não são posições "inocentes". Ao contrário, elas são preferidas porque, em princípio, são as que tem menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo conhecimento. Elas têm ampla experiência com os modos de negação através da repressão, do esquecimento e de atos de desaparecimento - com*

*maneiras de não estar em nenhum lugar ao mesmo tempo que se alega ver tudo. Os subjugados têm uma possibilidade decente de reconhecer o truque de deus e toda a sua brilhante - e, portanto, enceguecedora - iluminação. (HARAWAY, 1995, p. 17)*

Ao pensar o saber localizado como privilegiado por proporcionar a construção de novas epistemologias, e construir outras histórias a partir da localização do sujeito, Haraway (1995), assim como também pensou Harding (2004), não isenta esse saber que constrói determinado lugar de fala como isento de críticas. Ou seja, o lugar de fala não deve ser um fim em si mesmo e sim um meio pelo qual é possível construir pontes de diálogos com os/as outros/as.

Muito tem se discutido sobre como o uso acrítico do *lugar de fala* pode servir como armadilha para pensar estratégias de luta contra a opressão. Isso porque um dos maiores ganhos de se pensar a partir de lugares localizados é entender quais são os pontos em comum, partindo das diferenças que nos unem para a luta conjunta; no caso de utilizarmos os lugares de fala para o silenciamento do outro não criamos espaços dialógicos. Por isso, destaco aqui alguns pontos que considero importantes nessa discussão:

1. Lugar de fala não se refere a identificar o atravessamento de múltiplos marcadores sociais apenas como marcas de opressão;
2. Lugar de fala não é um aspecto exclusivo de alguns grupos sociais;
3. Não existe hierarquia de opressão, portanto, nenhuma experiência localizada leva alguém a sofrer mais do que o outro.

Vale ressaltar que, em alguma medida, alguns incômodos em relação ao conceito de lugar de fala são gerados em função da disputa pelos campos discursivos, pois existem grupos interessados que aqueles/as que não podiam falar permaneçam calados/as e não é esse o caso que queremos evidenciar aqui. Pelo contrário, entendemos que quanto mais pluralidade de vozes tivermos entre os grupos historicamente marginalizados, mais avançamos nas estratégias de luta contra as múltiplas opressões.

Assim entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os vários temas presentes na sociedade. O fundamental é que os grupos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternos. (RIBEIRO, 2018, p. 19)



Fonte: Pixabay

### 3.3 Como trabalhar lugar de fala no contexto escolar?!

**"GAROTO É IMPEDIDO DE SE MATRICULAR EM ESCOLA POR CONTA DO SEU CABELO AFRO."**

**"ALUNO É BARRADO EM ESCOLA POR USAR TRAJES DO CANDOMBLÉ."**

**"TRANSEXUAL DENUNCIA FACULDADE POR SER IMPEDIDA DE USAR O BANHEIRO"**

**"PROFESSORA VÍTIMA DE RACISMO REVIVE AGRESSÕES DA INFÂNCIA: FUI CHAMADA DE MACACA"**

**"ALUNO SOFRE HOMOFOBIA POR CURSAR UROLOGIA: VIADO NÃO PODE FAZER!"**

14

O ambiente escolar se constitui como um ethos no qual as mais diversas formas de ser se encontram. A convivência entre estudantes, professores/as, pedagogos/as, família e demais que compõe a comunidade escolar nem sempre se dá de maneira harmônica devido a eclosão dessas diferenças.

Já sabemos que as diferenças não devem ser vistas como um aspecto negativo do ponto de vista da convivência, porém, saber lidar com essas diferenças do ponto de vista pedagógico nem sempre é uma tarefa fácil, mas que se torna necessária para o bom funcionamento da comunidade escolar como um todo.

14 Esses trechos foram retirados de notícias sobre conflitos no ambiente escolar. As inúmeras notícias podem ser encontradas em uma rápida busca sobre o assunto em site de pesquisa como google.com.

Como falamos anteriormente, cada um de nós traz, a partir de sua localização, experiências individuais que tornam nossa trajetória o nosso lugar de fala; no caso das experiências no ambiente escolar, essas se misturam e se manifestam muito além das relações em sala de aula.

Tente imaginar o ambiente escolar que você tem como referência? Você consegue identificar como a pluralidade de lugares de fala se manifestam ali? As frases que podem ser lidas no início desse tópico da unidade tratam de situações reais vivenciadas por estudantes e professores/as. O contexto escolar não se difere das demais instituições escolares no que diz respeito as hierarquias sociais, logo, as características e comportamentos hegemônicos se reproduziram também naquele espaço.

O equilíbrio dessa situação só pode vir de mudanças conjuntas e que surtem efeito a longo prazo, apostando tanto em mudanças estruturais e reflexões individuais. Para isso, citamos como alternativas:

1. Transformações curriculares a fim de incluir a história dos grupos historicamente marginalizados a partir de seus próprios pontos de vista;
2. Formação profissional dos envolvidos na comunidade escolar no sentido de ampliar os conhecimentos sobre os mais diversos marcadores sociais e sua aplicação no contexto da escola;
3. Criação de um ambiente de escuta sensível no qual professores/as e estudantes possam dialogar sobre seus lugares de fala; entendendo que todo ponto de vista agrega de forma peculiar para a comunidade em questão;
4. Garantir que existam investimentos estruturais de maneira constante para que além do modelo tradicional de educação, com novas formas multidisciplinares de saber agregadas;

Embora as questões pontuadas acima se apresentem como um desafio frente a realidade das mais diversas comunidades escolares, garantir que cada lugar de fala exista dentro de uma justa medida nesse espaço é uma condição que definiu ou não a permanência dos indivíduos pertencentes aos grupos minoritários no ambiente escolar.

### SÍNTESE DA UNIDADE III

Na unidade III, procuramos entender o que é lugar de fala e as perspectivas acadêmicas nas quais esse conceito se vincula. A partir disso, analisamos como esse conceito é relevante para os feminismos negros; seu uso pelos movimentos sociais na atualidade, bem como os riscos do uso acrítico desse conceito. Por fim, fizemos um esforço de pensar a possibilidade de aplicação desse conceito em nossas realidades dos contextos escolares.

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO III

Utilizando os seus conhecimentos adquiridos sobre lugar de fala, proponha uma intervenção em sua escola para a valorização dos lugares de fala que poderia ser usada para melhorar a convivência em sua comunidade escolar. A proposta deve ser resumida (15 linhas) e nela você deve apresentar uma situação problema e logo depois sugestões de intervenção usando a literatura sugerida sobre lugar de fala neste livro didático.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? São Paulo: Ed. Letramento, 2018.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, n. 21, p. 123-134, fev. 2017. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/231> Acesso em: 10 mar. 2019.

AZÊREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. Revista de Estudos Feministas, Rio de Janeiro, p. 203-216, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16103/14647>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. Revista Estudos Feministas. N. 02, 1995, p. 458-463.

CARDOSO, Cláudia Pons. Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. 383 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf> Acesso em: 13 mar. 2019.

CARNEIRO, Sueli. A Organização Nacional das Mulheres Negras e as Perspectivas Políticas. Cadernos Geledés, São Paulo, n. 4, p. 13-18, nov. 1993. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2015/05/G%C3%AAnerora%C3%A7a-e-ascen%C3%A7%C3%A3o-social.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Gênero, raça e ascensão social. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, n. 2, v. 3, p. 13-18, dez. 1995. Semestral. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p.117-133, dez. 2003. Quadrimestral. UNIFESP. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext) Acesso em: 18 mar. 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado, Brasília, n. 1, v. 31, p. 99-127, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf> Acesso 22 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. La política del pensamiento feminista negro. In: NAVARRO, Marysa. STIMPSON, Catharine (orgs.) ¿Qué son los estudios de mujeres? Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 352, 1998.

\_\_\_\_\_. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: Feminismos Negros uma antologia. Madrid: Editora Madrid, 2012.

COMBAHEE RIVER, Declaração do Coletivo, 1977. Disponível em: <http://circuitous.org/scraps/combahee.html> Acesso em: 22 fev. 2019.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1052&context=uclf> Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 1993. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <<https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-políticas-de-identidade-e-violência-contra-mulheres-não-18324d40ad1f>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero, 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> > Acesso em 20 mar 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. In: Mediações, Revista de Ciências Sociais, Londrina, n. 1, v. 10, p. 25-40, jun. 2005. Semestral. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>> Acesso em: 18 mar. 2019.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. Brasil: Global Editora, 1933.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

\_\_\_\_\_. Entrevista – Lélia Gonzalez. Jornal do MNU. p. 08-09, 1991

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, n.5, p.7-42, 1995. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

HARDING, Sandra (ed.). The feminist standpoint theory reader. New York: Routledge, 2004.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. Mediações, Londrina, v. 20 n. 2, p. 97-128,

jul./dez. 2015 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/22900/pdf%27> Acesso em 20 mar 2019.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478. 1995.

KERNER, Ina. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. Novos Estudos: CEBRAP, São Paulo, v. 31, n. 2, p.45-48, jun. 2012.

LORDE, Audre. Age, race, class and sex: women redefining difference. Paper del delivered the Copeland Colloquium, Amerst College, Reproduced in: Sister Outsider Crossing Press, California 1984.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras: protagonismo ignorado. In: Nova História das Mulheres, Contexto, p. 382-410, 2012.

NOGUEIRA, Conceição. Interseccionalidade e psicologia feminista. Salvador, Bahia. Editora Devires, 2017.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 324 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2008. Disponível em:<[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280705/1/Pacheco\\_AnaClaudiaLemos\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280705/1/Pacheco_AnaClaudiaLemos_D.pdf)> Acesso em: 13 mar. 2019.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. Revista Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263 a 274. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/5247/4295>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

RATTZ, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. Fazendo Gênero 10 – Desafios Atuais do Feminismo, 2013 <<https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro2.pdf>>

SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro e as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção Tendências).



# Interseccionalidades

Apresentamos as principais discussões sobre o conceito de interseccionalidade, popularizado na atualidade, reposicionando a sua origem nos feminismos negros. Procuramos apresentar os principais debates no contexto norte-americano, bem como sua travessia transatlântica para a diáspora feminista negra no Brasil.



**PROEXT**  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Instituto de  
Humanidades, Artes e Ciências  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



**SEAD**  
Superintendência de  
Educação a Distância | UFBA

